

A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS COM GÊNERO CANTIGA: ENTRE O IMPRESSO E O DIGITAL

MULTIMODALITY IN LITERACY PRACTICES WITH GENRE DIGITAL: BETWEEN PRINT AND DIGITAL

Helaine Cristina Amaro Calixto

Universidade Federal de Lavras
helaineamaro@yahoo.com.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Universidade Federal de Lavras
giovanna.cabral@ufla.br

Ellen Maira Alcântara Laudares

Universidade do Estado de Minas Gerais
ellenusp@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo integra ações de uma pesquisa financiada pelo edital FAPEMIG-Universal que buscou compreender o processo de leitura e escrita em ambientes digitais. Neste texto apresenta-se os resultados de uma investigação que teve por objetivo analisar os efeitos de práticas com textos impressos e digitais no processo de aquisição da escrita e a relação com a multimodalidade textual. Optou-se pela pesquisa de campo, a partir da aplicação de atividades com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para análise dos dados apoiou-se nos estudos de Dolz e Schneuwly no campo da sequência didática, Marcuschi sobre os gêneros escolares, Street, Barton e Hamilton e Soares que exploram a questão dos letramentos como fenômenos sociais, Rojo que amplia os estudos sobre os multiletramentos, Coscarelli sobre o letramento digital. Assim, discute-se sobre como os efeitos da multimodalidade textual na ampliação do léxico, a interação entre as crianças e o processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se que a questão do letramento escolar como forma institucionalizada de ensino e que o conhecimento do gênero textual que perpassa por questões dos multiletramentos.

Palavras-chave: Multimodalidade; Multiletramentos; Sequência Didática.

ABSTRACT

This study integrates actions of a research funded by the FAPEMIG-Universal notice that sought to understand the process of reading and writing in digital environments. The text aims to analyze the effects of practices with printed and digital texts in the process of writing acquisition and the relationship with text multimodality. Field research was chosen, based on the application of activities with 3rd grade children in the Initial Years. The research is based on the studies of Dolz and Schneuwly in the field of didactic sequence, Marcuschi on school genders, Street, Barton and Hamilton and Soares who explore letramentos social phenomena, Rojo who expands the studies on multiletramentos, Coscarelli on digital letramento. The effects of textual multimodality are the expansion of the lexicon, the interaction between children and the process of teaching and learning. It is noteworthy that the issue of school literacy as an institutionalized form of teaching and that the knowledge of the textual gender that passes through issues of multiletramentos.

Keywords: Multimodality; Multilingualism; Didactic sequence.

Introdução

Vive-se em uma sociedade em que o contato com a escrita e a leitura ocorrem antes do ingresso nas instituições escolares, o que exige uma relação entre o contexto educativo e as vivências sociais e culturais. Privilegia-se muitas vezes, no ensino formal brasileiro, no ensino da linguagem, a mecanização e a descontextualização em atividades com textos, sem significado para os estudantes, com vistas à aprendizagem das primeiras letras, sílabas, palavras, frases, parágrafos e textos, o que vem implicando na baixa qualidade dos processos de compreensão da leitura e da escrita, na educação no país. Os dados apontados no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), (BRASIL, 2019, p.10), ressaltam na comparação dos resultados, das edições de 2014 e de 2016, uma estagnação no desempenho dos alunos, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018a), o que indica uma situação distante daquela estabelecida pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que privilegia alfabetizar todas as crianças brasileiras, até o final do 3º ano do ensino fundamental Anos Iniciais.

Por esse motivo, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, confirmados por Kleiman (1995, 2008), Rojo (2009), Soares (2017), Castanheira (2008), Tôrres (2003, 2009), entre outros, consideram que a escola deve, como uma das suas funções primordiais, possibilitar ao aluno desenvolver as capacidades necessárias para se inserir nos processos e demandas da sociedade letrada, a partir do uso proficiente da leitura e da escrita, nos diversos contextos de uso.

Assim, compreende-se que a relação do aluno com a escrita, no contexto da escola, ou mediada pela escola, vai estar relacionada com a língua e linguagem nos diversos grupos sociais e com a compreensão de letramento que a escola assume, atentando que essas ligações, segundo Street (2014), são sempre relações de poder. Nessa relação o papel da escola é de estabelecer aproximações com o contexto social, visto que trabalhar com uma variedade de gêneros textuais em sala de aula possibilita ter à mão objetos de ensino que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois se trata de padrões que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente na vida social, além do favorecimento da competência comunicativa adequada a cada situação de comunicação entre as pessoas.

Ao considerar a necessidade de um trabalho pedagógico sistematizado com os gêneros textuais a partir da exploração das dimensões linguísticas e de apropriação do sistema da escrita, algumas questões norteiam esta pesquisa: De que modo o trabalho pedagógico com o gênero textual cantigas, em diferentes suportes, pode contribuir para o processo de letramento de crianças em fase de alfabetização? De que forma as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais interagem com textos impressos e digitais?

Para responder tais indagações, essa pesquisa teve por objetivo geral analisar os efeitos de práticas com textos impressos e digitais no processo de aquisição da escrita e aferir qual a relação com a multimodalidade textual, por meio aplicação da sequência didática com o gênero textual cantiga. O estudo pretendeu dar visibilidade aos impactos dessa prática diferenciada no processo de aquisição da escrita e promoção do letramento.

Diante disso, realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação

de atividades com crianças do 3º ano do Ciclo da Alfabetização do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública municipal. Para subsidiar a análise dos dados, embasou-se na perspectiva do letramento como prática social, baseado nos estudos de Street, Rojo (2008) Dolz e Schneuwly (2004) no campo da sequência didática, Marcuschi sobre os gêneros escolares, Street (1984, 2010, 2014), Barton e Hamilton e Soares (1998; 2005; 2009; 2017) que exploram os letramentos como fenômenos sociais, Rojo (2012; 2013), que amplia os estudos sobre os multiletramentos, Coscarelli (2005) sobre o letramento digital.

Para organização das discussões, o artigo subdivide-se em três seções: a primeira busca uma reflexão sobre a concepção de letramentos sociais, na segunda a discussão é ampliada com os conceitos de multiletramentos e multimodalidade textual, para em seguida apresentar uma análise a partir das atividades desenvolvidas com o gênero textual cantiga impresso e digital.

Letramentos sociais

A inclusão e a efetiva participação do aluno na cultura escrita ocorrem por meio da alfabetização e dos letramentos que devem ser adotados como processos que se completam e acontecem paralelamente, sendo que a alfabetização está ligada à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 47).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que se explore ao máximo a pluralidade da língua por meio do ensino de práticas diversificadas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, 2017, p. 63):

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam.

Ampliando a discussão, com base na proposta de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, segundo a BNCC (2017), nota-se que o texto é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, logo deve ser considerado um processo ativo de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, uma vez que assim se pode trabalhar a compreensão de linguagem como uma ação dirigida por uma finalidade comunicativa específica, que se realiza em distintos contextos. Para tal fim, Goulart (2003, p.11) expõe a importância de se garantir aos estudantes, não apenas o acesso à escrita enquanto tecnologia, mas também o acesso ao mundo da escrita e leitura enquanto prática social.

A partir da relação entre texto e contexto e suas implicações para os usos sociais, é possível proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas, para que os alunos reconheçam a finalidade do uso de uma determinada forma de comunicação e saibam optar pela mais apropriada, segundo as configurações de cada situação, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, o que os conduz ao letramento.

Para elucidar o exposto pode-se fazer referência ao posicionamento de Soares (2004, p.100), que considera que há dois fenômenos distintos de letramento: “o letramento escolar e o letramento social, que são pertencentes a um movimento maior que é a cultura escrita”. O letramento escolar, segundo Soares, define-se em sua forma institucionalizada de ensino que ocorre nos ambientes escolares e tem o objetivo de possibilitar ao aluno a compreensão e a utilização dos símbolos linguísticos para a sua alfabetização. O letramento escolar, a que Street (1984) designa de letramento autônomo,

ligado às representações de leitura e escrita que os professores apresentam de suas histórias de leitura e que nos mostram, afinal, seus graus de letramentos, podem ser fatores importantes na preparação do entendimento de leitura como prática social, visto que acreditamos que estão diretamente ligadas às suas práticas com o texto escrito.

Já o letramento social, de acordo com Soares, acontece no meio social, ou seja, na vivência e experiência do ambiente em que os alunos entram em contato, ou seja, nos supermercados, nas igrejas, nos programas de televisão, nos desenhos, nos jornais, revistas, contos folclóricos.

No tocante à questão dos Letramentos Sociais, Street (1984, 2010, 2014), apresenta duas propostas: a de um modelo autônomo de letramento, indiferente e único, por ele criticado, e a de um modelo ideológico de letramento, que se dá nas e pelas práticas letradas estabelecidas nas relações de poder, em que as práticas de leitura e escrita são resultados não apenas de uma cultura, mas das argumentações ideológicas sobre o que narra como letramento e as relações de poder a ela associadas e as práticas de letramento mudam segundo o contexto. Ainda na perspectiva de Street (2014, p. 30), o autor aponta que há uma nova forma de perceber o letramento que “implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas”, sendo necessário considerar as relações de poder embutidas nessas práticas, percepção essa que remete ao letramento como prática social transcultural.

Jung (2003, p.60) coaduna com esse pensamento ao definir que: “[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.” Nesse modelo, o letramento é concebido no âmbito de acontecimentos históricos e aspectos transculturais e a escrita é tomada como *objeto* autônomo, capaz de promover transformações por *si próprias* em pessoas e sociedades ao se contemplar o contexto.

Para confrontar este modelo, a fala dos adeptos para o modelo autônomo de letramento, segundo Street (1984), é baseada na divisão entre letrados e não letrados, onde há tensões entre autoridade e poder e entre resistência e criatividade que permitem a emergência de práticas sociais letradas. Com relação a essas considerações, Jung (2003, p.59) afirma que,

[...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso Escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo.

Diante ao exposto, as práticas pedagógicas que vão ao encontro das concepções de letramentos e valorizam a oralidade e as experiências de estudantes oriundos de famílias cuja formação cultural não esteja centrada na cultura escrita certamente propiciam a participação mais ativa de todos, a valorização do contexto cultural vivido por eles e o professor teria melhores condições de ajudá-los a transformar e ampliar os seus conhecimentos prévios por meio de estratégias de ensino mais adequadas.

Há de se destacar, ainda, que para a concepção autônoma do letramento, a linguagem e suas funções seriam significativamente danificadas, no momento em que entra em cena a possibilidade da escrita, especialmente das suas funções lógicas, como um meio de capacitar seus usuários nas funções racionais, o que não ocorreria com a oralidade. Por isso, Street (1984) defende explicitamente o modelo ideológico, uma vez que acredita que o aprendizado da escrita se dá considerando as práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e do discurso.

Isto posto, considera-se que a expressão letramentos passa a ser utilizada para atender a uma

nova realidade, em que é fundamental o desenvolvimento de habilidades para empregar a leitura e a escrita nas práticas sociais contemplando a interação entre o processo social e o interno do sujeito, de forma dinâmica de compartilhamento de interlocutores com propósitos para se comunicarem e fatores que desencadeiam mudanças conforme o contexto em que se está inserido.

Rojo (2008, p. 518), revela perspectiva semelhante quando aponta que “as abordagens mais recentes dos Estudos do Letramento têm demonstrado uma heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem nas sociedades letradas”, comprovando o letramento como um fato de “caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Dessa maneira, entende-se que os estudos sobre o letramento necessitam ter o cuidado com as diferenças entre conceitos e com as práticas sociais de linguagem e especificar as relações de poder que se estabelecem pela escrita.

Letramento digital e a multimodalidade textual

Cercados por um *mundo tecnológico digitalmente*, vive-se um período de grande incorporação de novas concepções digitais às formas de ler e conceber um texto, além de abrir um horizonte de possibilidades em um clique ou toque na tela para se acessar a informação, o que requer dos sujeitos-leitores aprimorar o letramento digital. Nessa direção, Coscarelli e Ribeiro (2014) definem o Letramento digital, como: “[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

Frente à concepção de letramento digital, tem-se que considerar que a relação do sujeito-leitor com texto, não se limita ao impresso, mas também ocorre em espaço digital, pois acontece na relação de um sujeito que sabe utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreende qual o objetivo da informação pesquisada e aplica este conhecimento para a construção de um novo aprendizado. Em outras palavras, letramento digital constitui saber usar as tecnologias digitais, compreendê-las e transformar os modos de escrever e ler por meio dos recursos digitais da internet.

Observa-se, que novas formas de se *ver e fazer* o ensinar e o aprender são colocadas com a inserção de laboratórios de informática nas escolas, o que propicia o mergulho dos alunos na era digital, incluindo-os socialmente por meio da interação comunicativa, logo o letramento digital exige uma série de situações nunca experimentadas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais.

De tal maneira, é notório que as condições sociais, culturais e tecnológicas estão se apresentando rapidamente como favoráveis a necessidade da apropriação do letramento digital, visto que esse propicia o desenvolvimento de postura ativa por parte do aprendiz, amplia seus relacionamentos sociais e melhora a sua capacidade discursiva em diferentes contextos. Para ilustrar, vale a pena destacar Xavier (2002, p. 61) que defende “é preciso ser letrado digital, isto é, se fazer cidadão do mundo também através dos processos digitais, hoje um pouco mais democraticamente disponíveis”.

No entanto, a democratização do uso da tecnologia digital na realidade escolar, ainda, pode ser considerada uma atividade muito nova para os nossos dias, pois seu uso reflete os grandes obstáculos que a cercam, visto que muitas escolas não conseguem *ler a realidade digital*. A partir desta leitura observa-se a ausência de condições que a escola enfrenta para formar seus alunos para o letramento digital, devido à falta de “preparo” da maioria dos professores para saber utilizar a tecnologia digital, embora os estudantes, em sua maioria, tenham mudado radicalmente e apresentem domínio para o uso dos recursos digitais. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado. (PRENSKY, 2001, p. 1).

No que tange o uso das tecnologias educacionais, em seus aspectos históricos e sociais, pode-

-se perceber que, nos últimos anos, o letramento digital nas escolas ainda acontece de maneira muito tímida devido a fatores que interferem na sua implantação como a quantidade de recursos digitais insuficientes, precariedade na formação do professor para o uso das TICs, a não disponibilização de conexão com a internet nas escolas e a falta de manutenção dos laboratórios de informática.

Por consequência, é fundamental que os ambientes escolares se preparem para lidar com novos recursos tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem que surgem, o que demanda desenvolvimento do letramento digital, colocando-o paralelamente com as atividades propostas cotidianamente nas salas de aula a partir de uma formação continuada adequada para que os professores consigam inculcar esses novos conhecimentos, tenham domínio e segurança para utilizar no seu planejamento cotidiano. Entende-se que a tecnologia digital é uma das principais formas de linguagem que se materializam em nosso meio, principalmente entre as crianças, adolescentes e jovens.

Porém, é preciso considerar que o letramento digital não se restringe apenas aos avanços tecnológicos, mas também a uma nova mentalidade, ou seja, novas formas de fazer os trabalhos do dia a dia e a inserção de novas práticas pedagógicas. Essa realidade retrata um processo educacional ligado a uma mudança de postura entre os professores que são chamados de *imigrantes digitais* e os alunos tidos como *nativos digitais*.

No entanto, os *imigrantes digitais* - os professores - são os que fazem parte de uma geração que não teve um livre acesso ao computador ou às possibilidades de aprendizagem do mundo digital, ou seja, os formados na época analógica e que agora estão aprendendo a fazer o uso destas tecnologias. Com essa classificação Prensky (2001), queria chamar atenção do sistema educacional, fundamentalmente, gestores e professores para a importância e urgência de se atentar para a transformação do contexto de ensino e aprendizagem para o letramento digital, além de criticar a resistência para admitir a mudança no comportamento dos alunos, o que pede a inovação de práticas pedagógicas inovadoras com o uso da tecnologia digital. Prensky (2001, p. 2) aponta:

Como consequência disso, nativa e imigrante digital pensaria e processaria informações de formas diferentes, assim “[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova” (PRESNKY, 2001, p. 2).

Anos depois, Tapscott (2010) designa a geração de 1998 como a geração Internet, (não sendo mais chamados de nativos digitais), isto é, estão mais interessadas e conectadas às várias possibilidades de se abrir inúmeras *janelas* no computador e interaja, simultaneamente, com várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista à televisão. “A tevê se tornou uma espécie de música de fundo para ele”. (TAPSCOTT, 2010, p. 32).

Porém, é preciso considerar que *abrir as janelas no computador* não significa, em muitos casos, ser letrado digitalmente, pois a principal condição para a aquisição do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo e saber fazer uso da tecnologia digital requer que o indivíduo assuma uma nova postura para a realização da leitura e da escrita.

Logo, se contradiz a familiaridade dos alunos nos conceitos de *nativos digitais* ou *geração Internet*, o que mostra que estes termos são mitos, visto que os adolescentes e jovens nascidos na era digital (entre os anos 80 e 90) não sabem *tudo* de informática e, é necessário muito mais de que ter nascido e crescido em contato com os objetos tecnológicos, ou seja, a utilização consciente das tecnologias necessita ser ensinada e aprendida, como qualquer outra habilidade cognitiva.

Desse modo, cabe ao professor a função de direcionar os alunos para que possam fazer o uso

das tecnologias digitais em prol da construção da aprendizagem digital. Pereira e Maciel (2017, p.14) destacam: “[...] um senso de autonomia perante quando e como usar recursos digitais de comunicação dentro da escola é parte integrante da preparação para a vida, ainda mais porque esse jovem sai da escola e tem, em ambientes de trabalho e de vida social, que exercer esse mesmo uso automonitorado”.

Assim sendo, faz-se necessário ampliar o contexto da escola, propondo novos desafios, passando o professor a ser um mediador do conhecimento, em que junto dos alunos passará a se apropriar da aprendizagem digital, pois a integralização na escola do mundo globalizado por meio dos recursos digitais é imprescindível para desenvolver nos sujeitos a competência de utilizá-los a seu favor dentro e fora do ambiente escolar, o que possibilitará o letramento digital.

Para que os professores desenvolvam o letramento digital, eles precisam e devem ter momentos destinados à realização de práticas que os auxiliem a dominar o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais para implantação de diferentes estratégias de ensino, de forma segura na sala de aula, além de equipamentos eficientes com acesso à internet em todas as classes.

Em se tratando do uso da tecnologia digital possibilite o letramento digital deve-se concebê-la como uma das principais formas de linguagem que se materializam em nosso meio, portanto é “algo que precisa de ensinamento” no ambiente escolar, assim como tem sido com as demais tecnologias que vão adentrando as salas de aula ao longo de todos os séculos.

Afinal, os letramentos digitais incidem em habilidades para construir associações e entendimento nos espaços de multimídias, deste modo são adaptados e envolvidos por atividades práticas e inúmeras formas de comunicação que passam a ser ligados pela internet, logo exigem novos saberes didáticos e novas práticas pedagógicas embasadas nos multiletramentos.

Baseado na historicidade vê-se que o termo Multiletramentos não é fenômeno tão novo, nem tão antigo, pois em 1996 houve um manifesto de pesquisadores de um Grupo de Nova Londres por uma Pedagogia do multiletramento. Conforme as hipóteses deste grupo e das pesquisas que se adotaram sobre os multiletramentos, o discurso, independentemente de sua modalidade, agrupa relações de poder, assim sendo, não imparcial ou imune de ideologias. A partir de estudos realizados acerca da escolha deste termo, o Grupo de Nova Londres (2006) citado por Silva (2012, p.5) explicita:

Multiletramentos - uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.

Assim, os Multiletramentos foram pensados seguindo a perspectiva da crescente globalização atrelada ao surgimento das diferentes formas comunicativas que envolvem o uso dos diversos recursos digitais e favorecem a prática da linguagem. Parafraseando Rojo (2012), o multiletramento, então, aparece como uma probabilidade de se efetivar uma educação capaz de provocar esta postura mais crítica e problematizadora, que possibilita aos sujeitos um conjunto de habilidades e atitudes que o auxiliem a interagir e interpretar as múltiplas linguagens que compõem diferentes discursos.

Diante do exposto, nota-se que os Multiletramentos se relacionam à incorporação, na prática pedagógica, de uma diversidade de linguagens, de culturas e de mídias, sobretudo as digitais tão presentes na sociedade, ou seja, as multimodalidades em prol de um ensino inovador e de qualidade. Referente à perspectiva Rojo (2012, p. 12) afirma:

[...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “peda-

gogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devida às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade.

Por Multiletramentos compreende-se as diversas linguagens e tecnologias presentes na contemporaneidade. Rojo (2013), em uma entrevista publicada na Plataforma do Letramento, ressalta que nesta perspectiva, a ação leitora envolve uma articulação entre diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala, a música, e também, os gestos, os sinais.

Deste modo, pode-se refletir que as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, como de lê-los e produzi-los. Sendo essencial incorporá-los à escola porque a ideia é que a sociedade, atualmente, trabalha a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas que têm que ser tematizadas, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

É possível notar que o desenvolvimento das linguagens envolve enormes desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores, logo estes “textos” devem entrar nas escolas. Rojo (2012; p. 21) enfatiza:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítico como receptor. São necessários novos e multiletramentos.

Para tanto, multiletramentos consiste no uso da multimodalidade presente em nosso meio, a ligação de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem para a promoção da compreensão textual e produção porque exige a junção de elementos verbais, visuais e semióticos. Partindo dessa liberdade de construção do discurso e de percepções, a pedagogia dos multiletramentos permite que os alunos sejam construtores de sentido dentro do seu processo ensino e aprendizagem.

Por isso, é preciso conceber multiletramentos de forma colaborativa e interativa para a promoção do processo de construção do conhecimento, pois a forma de compreensão do texto está em constante movimento e evolução e é a nossa experiência leitora e as práticas envolvidas que o dá sentido.

Logo, com o aparecimento de novas tecnologias trouxe também novos aspectos de representação da linguagem (verbal, não verbal, gestual), ou seja, as maneiras de ler e escrever, que ecoou o termo multiletramentos. Assim, os professores começaram a estar com alunos com novas práticas de leitura e escrita, que não são atreladas ao trabalho realizado nas instituições escolares. E para este novo cenário digital que se exhibe, com inovações tecnológicas e uma geração que está conectada online, o tempo todo, há uma obrigação de atualização do processo ensino e aprendizagem, visto que o professor não é mais o único detentor do saber, ou seja, não é mais a fonte única do conhecimento e informação, passando a exercer um papel de mediador para direcionar a aprendizagem do aluno.

Assim, para ser professor nesta perspectiva do multiletramentos exige, desde a formação e dentro das salas de aula, a execução de um plano de ensino voltado para a exploração dos recursos tecnológicos com ênfase no uso destes multiletramentos como ferramentas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, Rojo (2012, p.23) pontua que:

Uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferente das mídias anteriores [...], a mídia digital, [...], permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Diante ao citado, apreende-se que as mídias digitais estão à disposição no nosso meio, refletem a vida e a interação social que é vivenciado pelos alunos deste século, logo são e devem ser parte das vivências escolares porque os alunos carecem também de novas estruturas organizacionais e pedagógicas que lhes motivem aprender e fazer com que se sintam parte, de fato, do processo educativo para construção do conhecimento.

Corroborando sobre a temática, Henry Jenkins (2009) comentado por Dudeney, Hockly, Pegrum (2016, p.59) amplia ideia de que “Aquilo que eles fazem em suas vidas online nada tem a ver com as coisas que estão aprendendo na escola e (...) o que estão aprendendo na escola tem pouco ou nenhum valor para contribuir com o que eles são depois que soa o sinal”.

Diante do exposto, é fundamental investimento sistemático no processo de ensino aprendizagem através da exploração e uso dos multiletramentos, especificamente em textos multimodais, isto é, os que veiculam pelos meios de comunicação que têm como marcas duais ou mais modalidades linguísticas, privilegiam o debate e o desenvolvimento do letramento dos alunos, além da inclusão do leitor no mundo atual, mas para isto é preciso que o professor saiba fazer uso destes recursos, além de estar preparado para mediar e intervir neste processo.

Por isto, as práticas pedagógicas devem incorporar o trabalho voltado para o multiletramento, conforme traz a BNCC em sua abordagem, onde enfatiza que é não só ensinar a usar as tecnologias de vídeo, áudio, tratamento da imagem, edição e publicação, porém orientar os alunos para produzir estratégias de ingresso às informações e situações de que tenham significados para a construção do conhecimento.

Rojo (2013) em uma entrevista para o Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará (GRIM) destaca que é necessária uma formação dos professores para a contemporaneidade, ou seja, precisam deixar os palcos do século XIX, de uma educação transmissiva e pensem como funciona a vida social hoje. É, basicamente, oferecer suportes e materiais adequados para os professores, pois ainda não há nas escolas nem conexões, nem materiais. É “urgente, sério e importante” investir na educação e proporcionar formação porque o professor é de outra geração e sente-se inseguro de entrar nesse “mundo” de ver a escola como um espaço que possa transformar-se.

Pensando neste contexto é essencial que haja uma transformação na concepção do ensino e investimento nos recursos digitais para o processo de ensinar e aprender na escola. É saudável citar um dos recursos tecnológicos comuns para os alunos, o celular, que traz grandes possibilidades de aprendizagem, mas para muitas instituições escolares o seu uso é proibido na sala de aula, segundo a legislação Regimentar do estabelecimento.

Conforme aponta Rojo (2013, p.7) mencionado por Silva (2016, p.53),

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento e hipermídia. Nesse sentido, a escola contemporânea tem o dever de desenvolver novas práticas de letramento e trabalhar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, porque os textos dessa época exigem novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a instituição escola deve desenvolvê-las.

De tal modo é preponderante considerar que a leitura não pode ser centralizada apenas na escrita, mas deve abranger a presença de imagens, cores e, se possível, som. Quando se tem uma ferramenta de ensino digital, sendo bem orientado o seu uso pelo professor, esta passa a ser utilizada para explorar a pesquisa em diversas disciplinas, para criação de filmes pelos alunos, estudo do vocabulário, produção de texto digital, além de ser um diagnóstico para verificar se o aluno sabe utilizar esta tecnologia em prol da sua própria formação.

Logo para a atualidade, a citação do pensamento de Freire (1996, p.36) é bastante pertinente: “É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem que se pode melhorar a próxima prática”, isto é, ser professor exige uma constante “ação, reflexão, ação” da sua formação atrelada à sua experiência e às mudanças necessárias para uma nova concepção de educação para este século, pois as transformações ecoam na aprendizagem e na forma como as relações interpessoais e as “aprendizagens” ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Enfim, dizer sobre multiletramentos é dizer sobre a apropriação dos usos da escrita de textos multissemióticos que circulam na sociedade multicultural contemporânea, através dos quais as sociedades se comunicam. Conforme Rojo (2012), os termos multimodalidade e multiletramentos estão intrinsecamente ligados e fortemente direcionados ao contexto de ensino mediado pela tecnologia digital, conseqüentemente cabe à escola estar conectada a estas transformações para gerir aprimoramento nas práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aula.

Sequência Didática e a partir da multimodalidade textual

Para o desenvolvimento desse estudo optou-se por uma pesquisa de campo caracterizada, com a realização das atividades pela sequência didática, pois esta metodologia de ensino, que sugerida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), possibilitou se trabalhar por etapas, o que auxiliou a professora a acompanhar os avanços e retrocessos dos alunos.

Realizou-se as atividades com uma turma do 3º ano, composta por 21 alunos, três sequências didáticas compostas por diversas atividades, durante o primeiro e segundo semestres de 2019, possibilitando refletir sobre as práticas inovadoras na alfabetização e contemplando os seus efeitos no processo de leitura e escrita. Para a execução das atividades priorizamos a área da Língua Portuguesa com a exploração de cantigas por serem textos conhecidos que fazem parte do cotidiano dos próprios alunos, além de propiciarem o trabalho interativo, interdisciplinar com a produção de textos, por meio do recurso impresso e digital.

Assim, para a efetivação e desenvolvimento da aprendizagem voltada para a promoção dos letramentos, pensamos na SD proposta pelos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.93) que defendem que os módulos de ensino “se inscrevem numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”.

As sequências didáticas funcionam como uma ferramenta norteadora da aula, favorecendo a organização do processo ensino aprendizagem, conduzindo-o de maneira atraente, significativa e sistemática. Os autores Dolz e Schneuwly (2004) justificam que essa forma de desenvolver e de conduzir as aulas torna mais fácil atender às novas questões sociais e as novas formas de interação que transformaram a comunicação multimodal

De tal forma, os módulos podem e devem ter diversidade de atividades e etapas a partir dos gêneros que se quer trabalhar, principalmente, para sanar as dificuldades em se tratando de um mesmo problema. Por conseguinte, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) podem ser

feitas “atividades de observação e análise de textos, atividades simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum”.

Para a elaboração dos módulos desenvolvidos ao longo da SD, a professora observou as dificuldades verificadas durante a primeira escrita, a qual mostra o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, o nível de linguagem da turma para reelaborar os passos subsequentes com a finalidade de que a metodologia usada sanasse os problemas e preparasse os alunos para a produção final.

As atividades e exercícios propostos em cada módulo apresentaram diversidades e variações, considerando o nível de desenvolvimento dos alunos, isto é, distinguindo o que eles já sabiam fazer do que ainda não sabiam. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) enfatizam que a modularidade “deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta”, o que propicia o amadurecimento e construção do conhecimento à medida que novas aprendizagens vão sendo apreendidas e ampliadas na leitura e na escrita.

A escolha desta atividade foi motivada pelo fato de as cantigas fazerem parte do repertório infantil, propiciar a exploração da consciência fonológica, além de ser analisada a partir do contexto dos alunos, ou seja, como e onde eles podem fazer o uso deste gênero textual no meio social. A sequência didática se concretizou por meio de módulos, conforme preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) organizados partir de várias ações, que denominamos aqui de “atividades”, as quais foram desenvolvidas em momentos distintos de aplicabilidade, de motivação, de mediação e de reflexão. As atividades foram identificadas como: a. atividade introdutória de averiguação do saber sobre o gênero cantigas; b. atividade de exploração oral de gênero cantiga; c. atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga; d. produção escrita em suporte digital; e reescrita da produção textual; f. atividade final de exposição ou apresentação do texto.

a) Atividade introdutória

Para a introdução da atividade foi solicitado que os alunos se organizassem em círculo para ser feito o levantamento dos conhecimentos prévios sobre as cantigas, momento em que as crianças responderam às questões propostas oralmente. Para a coleta de informações, por meio do diário de campo, a professora fez o primeiro questionamento

b) Atividade de exploração oral do gênero cantiga

A exploração oral proporcionou o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas dos alunos com o objetivo de desenvolver formas de participação consideradas adequadas para os diferentes espaços sociais em que eles estão e serão inseridos. Na oralidade estava impregnada todas as práticas de linguagem que envolveu a oralização dos discursos, ou seja, a fala e a escuta. Desta maneira, a oralidade pode ser o centro das atividades ou o meio pelo qual acontecem as interações e a construção do conhecimento.

Findado o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, prosseguimos com a realização da atividade de apresentação em vídeo da cantiga “Meu Galinho”. Com esta atividade usamos recurso multimídia para a exposição das cenas da cantiga, um momento em obtivemos interação dos e entre os alunos, observação e abstração dos detalhes presentes na cantiga por meio do uso do recurso do vídeo.

Figura 1 - Cantiga “Meu Galinho” impressa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse momento promovemos uma reflexão em relação à questão do sistema de escrita alfabético, pois como a cantiga é um texto curto e rimado, permite a memorização e maior identificação das crianças com o trabalho pedagógico do sistema de escrita alfabético, com a exploração de: frases, palavras, sílabas, letras a partir da consciência fonológica. Assim, em duplas eles fizeram a leitura silenciosa e oral; identificaram as rimas presentes no texto e registraram-nas.

Em um contexto de exploração oral das palavras rimadas: “GALINHO”, “COITADINHO”, “POBREZINHO”, foi possível refletir sobre o dígrafo NH, a marca de nasalização do til e do n no final das sílabas, também a questão das sílabas complexas na construção de CVC ou CCV foram bastante trabalhadas, no caso, ENCONTREI, ABRE, SERTÃO.

Parafraseando Soares (2018, p.350) é notório que a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: “aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram”, principalmente as palavras realçadas desses textos, conseqüentemente dentro de um contexto significativo, isto é, não palavras sem sentido juntas em pseudotextos, que passam a ser “pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema.

Figura 2 - Cantiga “Meu Galinho”.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s08qC4LQOMQ>

Outra atividade consistiu na reflexão sobre o uso dos recursos tecnológicos para a produção escrita. Os alunos assistiram novamente ao vídeo e foram convidados a falar qual a modalidade do texto digital, utilizada pela professora para trabalhar essa cantiga tinha sido mais significativa ou interessante para eles e o porquê.

A maioria dos alunos destacou que o recurso digital é melhor porque é “mais bonito”, “dá pra ver as cores”, “os desenhos são coloridos e bonitos” “a música ficou mais alegre”; outros falaram que “gostaram dos dois porque podia colorir o desenho impresso igual ao do vídeo”.

Embasadas nas respostas dos alunos, há de se destacar que a utilização dessas tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos desafiam as atividades de aprendizagem em vigor no que se refere à escrita e à leitura, visto que o recurso digital torna-se mais atraente para os alunos porque consegue englobar as características, auditivas, sonoras e visuais ao mesmo tempo, criando para o

aluno certo envolvimento nesta “magia”. A junção entre as linguagens facilita a atribuição de sentido na construção da significação dos textos em movimento.

Comentando Silva (2016, p.53, *apud* ROJO, 2013, p.7), a conexão de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação dos discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, esboça novos aprendizados de letramento e hipermedia. Nesse aspecto, a escola atual tem a necessidade de expandir novas práticas de letramento e aplicar as competências e habilidades para a leitura de textos multimodais, visto que os textos de hoje determinam novas capacidades de leitura (sons, imagens, cores etc.) e a escola deve criá-las.

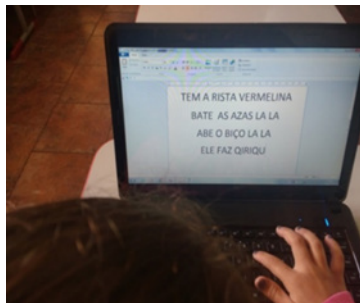
Os textos em circulação socialmente são multimodais e muitos, também abrangem a multissemioses, o que permite à escola refletir sobre a possibilidade de inserção de outras modalidades de textos para aproximação do contexto vivenciado pela criança na atualidade.

Assim, frente a possibilidade de levar para a sala de aula os textos que circulam socialmente e adaptá-los ou trabalhá-los, juntamente com os recursos tecnológicos, podem potencializar o interesse dos alunos pelo tema ou assunto trabalhado, criando novos espaços ou mecanismos para a aprendizagem.

A partir desta conversa a professora explicou sobre a importância de se observar todos os recursos tecnológicos que estão à nossa volta e concluiu para os alunos que as multimodalidades (vídeo, música, o celular, aparelho de som, etc.) são ferramentas que devem ser utilizadas também para a aprendizagem, seja através de um texto verbal, visual ou sonoro.

Prosseguindo com a atividade prática, oportunizamos o agrupamento de alunos em trios para a realização da produção escrita da cantiga no suporte digital, fazendo uso do *notebook* da professora, que as orientou a digitar com atenção e observar as letras no teclado. Enquanto os alunos digitavam o texto, os demais fizeram a ilustração da cantiga.

Figura 3 - Cantiga “Meu Galinho” digitado pelos alunos no notebook



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a digitação no *notebook* foram surgindo várias dúvidas em relação ao uso da ferramenta do processador de texto *Word*, do uso do teclado, do uso do cursor, como por exemplo, quanto ao espaçamento, mudança de “linha”, recurso para usar letras maiúsculas e minúsculas, dentre outras. A professora foi orientando-os para conseguirem realizar a atividade proposta.

A partir desta atividade proposta, evidencia-se que ser parte ou não do grupo dos “nativos digitais” não determina ter o domínio das habilidades de usar as tecnologias digitais de maneira consciente e para realizar tarefas de estudo ou trabalho. Para ser capaz de agir no mundo atual, em que as informações são muito velozes e as relações “líquidas” (BAUMAN, 2001) é necessário mais do que ter nascido e crescido em frequente contato com os artefatos tecnológicos. O emprego consciente das tecnologias carece ser ensinado e aprendido, como qualquer outra habilidade cognitiva.

Para tal, é bom retomar que o letramento abrange a apropriação das competências de leitura e escrita num processo de ampliação da alfabetização. Como diz Soares (2001, p.47) alfabetização

é “[...] a ação de ensinar a ler e escrever” e letramento é “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”. Logo, consideramos que o letramento digital abarca a habilidade de utilização dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas de contato com a leitura e escrita também no meio digital, mas para ser um letrado digital é também necessário desenvolver capacidades que permitam compreender e dominar a linguagem codificada e subjacente à cibercultura (LEVY, 1999).

Enfim, o letramento digital compreende ações do sujeito com um artefato digital, que requer um conhecimento de procedimentos ensináveis, que ocorre em interação, em que o professor exerce o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, em que o letramento digital vai além do domínio da funcionalidade operacional das tecnologias, pois abarcam os usos sociais da leitura e da escrita efetivadas nesses contextos.

e) Reescrita da produção textual

Posterior à escrita com o recurso do notebook, no dia seguinte, a professora levou para a turma o texto digitado por eles para ser comparado com o texto impresso estudado nas aulas anteriores. Muitos alunos conseguiram identificar os “erros” durante a digitação e comentaram sobre ser mais difícil o uso do recurso digital para processamento do texto porque ainda não dominam.

Figura 4 - Cantiga “Meu Galinho” digitado pelos alunos no notebook

PERDI MEU GALINHO
 ATES NOITES QUE NAODURMO
 POIS PERADINO MEU GALINHO
 COITADINHO
 POBREZINHO LALA
 EU O PERDI LA NO JARDIM.

ELE E BACO E AMARELO
 TEM A RISTA VERMELINA
 BATE AS AZAS LA LA
 ABE O BIÇO LA LA
 ELE FAZ QIRIQIQI
 JÁ RODEI EM MATO GOSSO
 AMAZONAS E PARA EMCONTEI O LA
 LA

MEU GALIHO
 NO SERTO DOÇEARA

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade proposta permitiu observar que os alunos necessitam “provar” situações que os façam refletir sobre essas práticas, percebendo a alfabetização além da apropriação de um código ou o treino de traçados e letras, mas como um meio de atividades que privilegiem os gêneros textuais e as práticas sociais presentes nos seus cotidianos.

f) Atividade final de exposição ou apresentação do texto

Para a consolidação da sequência didática, foram realizadas atividades com o recurso de áudio para a construção da cantiga “Meu Galinho”, como prática social para ser apresentada para a comunidade escolar, além da brincadeira de roda que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental fizeram

com os demais colegas durante o recreio.

Inicialmente, as crianças tiveram que reescrever a cantiga em versos e ilustrá-la, numa produção escrita manuscrita. A seguir, organizaram a sequência da cantiga para a montagem do mural e construção do áudio com a ajuda da professora. Para tal, deveriam estar atentas à caligrafia, a orientação da escrita e a organização estrutural da cantiga no papel sulfite, visto que estas produções seriam colocadas no mural da escola e outras pessoas iriam ler.

Essas considerações colocadas foram muito pertinentes, pois sabe-se que a alfabetização passa inevitavelmente pelo contato sistematizado com o código escrito, o que pode ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar, mas que deve necessariamente fazer parte de um processo de aprendizagem que prioriza o uso de diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio e que se materializam em vários suportes, o que vai ajudar o aluno a aprender sobre a função de cada um.

Para Marcuschi (2003, p.20) Gêneros textuais “[...] são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócias discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa”. Ou seja, os gêneros textuais são interativos, estão ligados às práticas sociais e, se bem explorados na sala de aula, auxiliam na promoção do letramento.

Para isto podemos destacar Castanheira (2008, p.72) que descreve a ocorrência da articulação entre alfabetização e letramento na sala de aula, desde que os professores estejam atentos às demandas envolvidas no processo de escrita, seja do ponto de vista da observação das características e funções do gênero explorado, seja do ponto de vista daquilo que é preciso saber para produzi-lo.

Por fim, foi criado um vídeo em *movie maker* pela professora com as atividades de produção escrita, com ilustração e com gravação de áudio, realizados pelos alunos para ser exibido aos colegas da escola e professores. Destacamos a participação ativa de todos os alunos presentes para a realização da atividade, a intervenção constante da professora nos grupos de trabalho e do trabalho realizado individualmente, para o desenvolvimento das atividades propostas e, principalmente, o entusiasmo na brincadeira de roda.

Considerações finais

Frente ao objetivo de analisar os efeitos da aplicação da sequência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, nós observamos o impacto dessa prática inovadora no processo de aquisição da escrita e de promoção do letramento. Analisamos as atividades que compuseram duas sequências didáticas com gêneros textuais numa turma do 3º ano, composta por 21 alunos, durante o ano letivo de 2019.

Foram selecionadas duas sequências didáticas com cantigas realizadas por meio de módulos, segundo descrevem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizadas a partir de várias ações, as quais alcunhamos “atividades”, que aconteceram em momentos distintos de aplicabilidade, de motivação, de mediação e de reflexão. Identificamos como: (1) atividade introdutória, em que se averiguou o que as crianças sabiam sobre o gênero cantigas; (2) atividade de exploração oral de gênero cantiga; (3) atividade de exploração do texto escrito do gênero cantiga; (4) produção escrita em suporte digital; (5) reescrita da produção textual; (6) atividade final de exposição ou apresentação do texto.

A partir do estudo proposto foi possível destacar duas observações: na primeira destacamos a questão do letramento escolar como forma institucionalizada de ensino que tem como finalidade possibilitar ao aluno a compreensão e a utilização dos símbolos linguísticos para a sua alfabetização

(SOARES, 2004). E do letramento autônomo, ligado às representações de leitura e escrita que os professores apresentam de suas histórias de leitura e que nos mostram, afinal, seus graus de letramentos, podem ser fatores importantes na preparação do entendimento de leitura como prática social, que estão diretamente ligadas às suas práticas com o texto escrito (STREET, 1984).

Neste sentido, o texto escrito das cantigas foi trabalhado tanto na versão impressa quanto na versão digitalizada, uma vez que consideramos o letramento digital na relação do sujeito-leitor com texto, escrito em diferentes suportes, pois acontece na relação de um sujeito que sabe utilizar os recursos tecnológicos digitais, compreende qual o objetivo da informação pesquisada e aplica este conhecimento para a construção de um novo aprendizado. Diante disso, constatamos que letramento digital se constitui um saber a ser desenvolvido, pois estar inserido numa cultura digital, não significa saber usar as tecnologias digitais, compreendê-las ou transformá-las em modos de escrever e ler.

A segunda refere-se ao conhecimento do gênero textual perpassa por questões sociais de uso, ou seja, de letramento. Embora as crianças fossem naturais de uma cidade de pequeno porte, em que há a predominância das atividades rurais, o contexto social e cultural em que estavam inseridas, não as colocaram em proximidades com brincadeiras de roda, a não ser por meio de atividades propostas pelo universo escolar, o que permite pensar na função da escola de promover a relação das crianças com gêneros textuais de cunho cultural, como no caso das cantigas, parlendas, adivinhas, entre outras.

O trabalho com os gêneros textuais, no caso com as cantigas, se mostrou uma ferramenta eficaz para uma reflexão entre oralidade e língua escrita, entre os usos do cotidiano e os vários suportes, o que implica em distintas estratégias de leitura e, conseqüentemente, desiguais aprendizagens, visto que a maneira como o gênero se materializa é que vai modificar a sua finalidade.

Evidenciamos a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas, o que pode ser favorecida com cursos de formação docente, que promova a reflexão da prática exercida dentro da sala de aula, visto que os alunos têm um grande potencial para a produção do conhecimento, mas para que isto ocorra os sistemas educacionais e professores precisam atualizar sua maneira de “conceber” e direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Movidas pelo interesse de analisar os efeitos seqüência didática no desenvolvimento de atividades pedagógicas com o gênero textual cantiga, visando-se observar o impacto dessa prática inovadora no processo de aquisição da escrita e promoção do letramento, consideramos que os efeitos de integração à atividade e de reflexão de uso da leitura e da escrita mostraram ações mais acessíveis ao processo de ensino e aprendizagem das crianças. Destacamos como efeitos das seqüências didáticas desenvolvidas a ampliação do léxico e do conhecimento geográfico, por meio da interação entre a crianças e o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético e de produção escrita. Outro efeito observado foi o impacto na formação do aluno, por meio da motivação para a realização das atividades propostas e do incentivo do docente para participarem da socialização aos colegas, em forma de apresentação em auditórios, como efeitos das práticas de letramento. Ressaltamos, ainda, como efeito os reflexos na formação do professor alfabetizador com a produção e desenvolvimento e metodologias de ensino, no caso, da aplicação das seqüências didáticas ao longo do ano letivo.

É importante explorar textos de gêneros que predominem o verbal, mas que haja a multimodalidade e a identificação das diversas culturas, logo é preciso ponderar sobre a percepção necessária quando se pretende trazer a tecnologia enquanto instrumento pedagógico, pois esta esbarra na não formação adequada do professor para saber lidar com as tecnologias presentes e, mais preocupante, em sua maioria, não saber mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio destes recursos.

Assim, ao se analisar a atividade proposta se vislumbrou que trabalhar com gêneros

textuais em sala de aula, em consonância multimodal, possibilita ter à mão objetos de ensino bem delineados, disponíveis, acessíveis, já que se trata de padrões que circulam na sociedade e torna possível ao aluno conhecer e dominar práticas de linguagem reais que acontecem efetivamente na vida social.

Referências

- BARBOSA, José Juvencio. *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, Maria Fernanda Moreira. *A emergência de novos gêneros textuais na era digital*. E-escrita. Revista do Curso de Letras da Uniabeu, Nilópolis, RJ, v. 3, n. 1B, p.148-170, 2012. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/289/pdf_183 . Acesso em: 21 maio 2019.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Ed.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Peru, 2004. p. 109-139.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes, ET al. *PRO-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização Linguagem*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, p.3-60, 2008.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *Revista Virtual de Letras*, Jataí, v. 5, p. 99-114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf> Acesso em: 20 de jul. de 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa participante*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> / Acesso em: 20 de julho 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília:1998.144p.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.
- SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.27-43.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, cap. 8.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 10 abril 2019.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira, múltiplas escolhas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p.

305-344.

DOLZ Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p.5-16, maio-ago. 1999.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de representação. *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.52, p.7-17, set. 1985

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. Trad. de Tania Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006. 136 p.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Cecília Maria A. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sonia. (Orgs.) *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *Pensamento e linguagem I: guia de estudos*. Lavras: UFLA, 2015.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 2003. 309f. Tese (Doutorado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. Disponível em https://e-disciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_Gêneros_textuais_definições_funcionalidade.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MEC. *MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188> Acesso em: 16 jun. 2019.

PEREIRA, Vinícius Carvalho; MACIEL, Cristiano. Twitteratura: aproximando letramento literário e letramento digital. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, São Paulo, n. 18, jul. 2017. Disponível: <http://dx.doi.org/10.23925/1983-4373.2017i18p60-77> Acesso: 20 jun. 2019.

PRENSKY, M. From digital nativesto digital wisdom: hopefulessays for 21st. *Century learning*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana*: algumas questões teóricas e metodológicas. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso /0402/040208.pdf> . Acesso feito em 22 de maio de 2019

SAMPIEIRI, Roberto Hernandez; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos; PILAR, Maria B. L. *Metodologia de Pesquisa*. [Minha Biblioteca]. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367> Acesso em: 27 maio 2019.

SANTOS, Flávio Renato dos. *Alfabetização e letramento*: a cultura escrita de alunos que iniciam o ensino fundamental II. 2015. 112 p. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136616> Acesso em: 26 maio 2019.

SANTOS, Flávio Renato. *A escrita de gêneros textuais por alunos do ensino fundamental*. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157237/santos_fr_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 16 maio 2019.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

SOARES, Magda Becker. *Por que a alfabetização no Brasil é falha?* Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/12/11/por-que-a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil-%C3%A9-falha-Esta-professora-responde> Acesso em: 15 junho 2019.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

TAPSCOTT, Don. *A hora da geração digital*: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. (tradução de Marcelo Lino). Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1999

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. *A leitura do professor em formação*: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento. Campinas, SP: [s.n.], 2009. 212 p.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação*: a constituição do modo de enunciação digital I. Campinas, SP: (s.n.), 2002. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269080/1/Xavier_AntonioCarlosdosSantos_D.pdf Acesso em: 26 out. 2019.

ZIMMER, Rosa; Denise Raquel; Douglas Corrêa da. *As relações dialógicas na constituição do gênero discursivo propaganda*. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/12661/8795> Acesso em: 18 maio 2019.

Recebido em: 16/09/2020

Aceito em: 26/10/2020