

Ferramentas de aprendizagem e construção de material didático: práxis de (multi)letramentos no Ensino Fundamental II

Selma Iara Gomes Lopes Tavares

Universidade Federal da Bahia/Instituto de Letras

Resumo

O livro didático ainda é a principal ferramenta utilizada no desenvolvimento dos letramentos escolares, o que pode invisibilizar outros saberes (letramentos múltiplos) pelos quais o sujeito se constitui sócio-histórica e culturalmente. Neste artigo, apresento, timidamente, as linhas norteadoras que direcionaram uma prática de intervenção realizada no Colégio Militar de Salvador, em 2014, com os alunos do sétimo ano curricular, como requisito básico do Mestrado Profissional em Letras. Essa prática, de natureza sociointeracional (cf. VYGOTSKY 1998, [1930]) e cunho etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008), pautou-se na pesquisa qualitativa e quantitativa, gerando dados a partir da observação e análise dos materiais coletados, com o objetivo de validar os multiletramentos dos alunos na sala de aula. Como produto, elaborou-se um Caderno pedagógico, suplementar ao livro didático, no qual estão contempladas algumas atividades construídas para e pelos alunos, durante o processo, por acreditar ser essa uma forma de tornar o conhecimento do aluno visível e dizível.

Palavras Chave: Multiletramentos, Material didático, Língua Portuguesa

Abstract

The textbook is still the main tool used in the development of school literacies, although there are other knowledges (multiple literacies) by which the subject is socio-historically and culturally constructed and which the textbook may render invisible. In this article, I present, timidly, the guiding lines that directed a practice of intervention at the Colégio Militar de Salvador, in 2014, with seventh-year students, as a basic requirement of the Professional Master's in Literature. This practice, of a sociointeractional (cf. Vygotsky 1998 [1930]) and ethnographic (Bortoni-RICARDO, 2008) nature, was based on qualitative and quantitative research, and it generated data from the observation and analysis of the collected material, in order to validate the multiliteracies of students in the classroom. A product of this study was a pedagogical notebook that supplements the textbook, in which are included some activities prepared for and by the students during the process. The belief underlying this notebook is that it is a way to make the students' knowledge gain visibility and voice.

Keywords: multiletramentos, didactic material, Portuguese language

INTRODUÇÃO

Pensar sobre a educação na contemporaneidade implica ultrapassar as barreiras dos velhos questionamentos que alicerçam as tradicionais práticas pedagógicas (o quê? e como

ensinar?), e priorizam um enfoque unilateral do processo de ensino e aprendizagem – o do ensino (foco do processo) – para lançar um olhar reflexivo sobre: quem é o sujeito a quem vou ensinar? e para que esse sujeito está aprendendo?, pois acredito serem esses questionamentos os pilares que sustentam o processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, desenvolver práticas pedagógicas focadas na formação do sujeito cognoscente requer do educador e da escola posturas diferentes daquela padronizadora, adotada na matriz escolar comum (FINO, 2003), para inovar o *modus fasciendi* através do qual o processo de ensino é conduzido. Trata-se de romper com paradigmas que pressupõem o aluno como sujeito-paciente do processo (executor de tarefas) para dar lugar ao sujeito-agente, constituído de uma historicidade ideológica e cultural (BAKTHIN, 2011) que o torna capaz, dialogicamente, de modificar a realidade onde vive.

Na perspectiva dessa nova trajetória do meu fazer pedagógico nas salas de aula do Ensino Fundamental II, tornou-se imprescindível desenvolver uma intervenção que possibilitasse **desconstruir** aquelas que ainda norteiam o ensino de um colégio tradicional – o Colégio Militar de Salvador (CMS) – insinuando a abertura de espaços para outro fazer articulador da relação professor-aluno-mundo, como uma troca simbiótica, na qual a autonomia, a criticidade e o respeito mútuo às individualidades poderiam emergir como potências para esse fazer.

Tal postura apoia-se em Kalantzis e Cope (2006b) apud Rojo (2012: 18), e coaduna com Fino (2003), sobre a necessidade de as escolas desenvolverem, nas salas de aula, práticas ou aprendizagens situadas (OLIVEIRA, 2008), potencializadoras de atividades que levem em conta a realidade da comunidade escolar, para que o aluno ressignifique seus letramentos cristalizados (formas escriturais predominantes nas escolas), por meio de uma via de interação entre essas formas e o plurilinguismo privilegiado extraescolares, (o hibridismo cultural da alta modernidade) (ibidem, 2006b). Foi nesse sentido que a proposta de desconstrução dos paradigmas fabris presentes, ainda, nos currículos escolares do CMS, justifica a intervenção.

A metodologia norteadora dessa prática foi a da pesquisa de naturezas quantitativa e qualitativa, interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), pois visava, com aquela, estabelecer relações de causa e consequências, sobre os letramentos escolares e os letramentos críticos dos discentes, contexto macro escolar, e, com esta, numa perspectiva de cunho etnográfico (ibidem) e sociointeracionista (VIGOTSKY, 1998 [1930]), atender à essência do trabalho pautando-se, na observação da troca de experiências dos alunos, bem como na interpretação dos dados coletados no processo de construção do conhecimento, registrando sistematicamente os dados levantados, nesse

micro espaço, para a elaboração do protótipo didático (ROJO, 2012) – Caderno Pedagógico – resultado do processo da intervenção.

O contexto ora apresentado é desenvolvido neste trabalho que se encontra estruturado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na seção dois discorro sobre os aportes teóricos (concepções sobre multiletramentos, letramentos críticos e aprendizagens situadas) que sustentaram as experiências desenvolvidas; na três apresento os critérios utilizados para a análise do livro didático (LD) adotado para o sétimo ano do EFII, do CMS, objetivando esclarecer a proposta de construção do protótipo do material didático elaborado e, na quarta, descrevo a concepção do caderno pedagógico, como suplemento ao LD, apresentando a estrutura do material e pontuando a escolha das ferramentas de aprendizagem empregadas.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: RESSIGNIFICAR O ENSINO

O enfoque dado neste trabalho para os termos multiletramentos (letramentos múltiplos) e letramentos críticos sustenta-se em Rojo (2009), dada a dimensão atribuída à palavra letramento, em meados dos anos 1980, no contexto das áreas de Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 1999), quando esta autora, em seus estudos, define esse fenômeno como estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e a escrever, e, ainda, em função da falsa dicotomia construída, anos depois, por pesquisadores dessas áreas, ao considerarem letrado, aquele que foi alfabetizado por um novo método – letramento – em oposição àquele tradicional – alfabetização – (KLEIMAN, 1995), no qual valorizava-se muito mais as competências individuais, no uso e na prática da escrita, sem levar em conta as outras práticas sociais, das quais o sujeito participa.

Nesse sentido, o termo (multi)letramentos ou letramentos múltiplos, em Rojo (2009), atribui àquele fenômeno um outro viés, haja vista a complexidade que o próprio conceito abarca, devido à variedade de tipos de estudo existente nesse campo. Ao compreender que o conceito de letramento vai além da ideia da decodificação de letras e sons da fala, para situar o texto em seu contexto (FREIRE), a autora retoma o conceito, nessa acepção freiriana, para postular que muitos dos letramentos influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais (ROJO, 2009) quando deveriam emergir nelas, sobretudo, por conta da influência das redes sociais, nos letramentos múltiplos.

Essa situação, ainda observada nesses espaços, hoje, demanda dos educadores outra postura – utilizar, nesses espaços, as redes sociais como ferramentas, artefatos (OLIVEIRA, 2008) de interação educacional, e não apenas como um equipamento que compõe o cenário da sala de aula/ escola, sem caráter prático para a aprendizagem. A escola, mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), precisa valer-se dessa prerrogativa, pois não cabe mais ignorar a relevância desse aspecto (letramentos múltiplos) na formação do sujeito.

É nesse contexto que Rojo (2009) introduz a ideia de letramento crítico, postulando caber à escola assumir seu objetivo principal – o compromisso de possibilitar aos alunos a participação das mais variadas práticas sociais, envolvendo a leitura e a escrita, numa perspectiva ética, crítica e democrática – e promovendo maior interação desses agentes sociais na cidade e no mundo. A autora argumenta fazer-se necessário o desenvolvimento de uma educação linguística, nas escolas, que leve em conta essa forma democrática e ética de pensar os letramentos múltiplos e críticos/protagonistas, por conta da relevância da multissemiose (letramentos multissemióticos) nas práticas sociais.

É consenso que o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e o acelerado avanço dessa área vêm promovendo, dia a dia, transformações inimagináveis no modo de vida do ser humano, em todos os seus campos de atuação, e isso impacta diretamente o seu modo de ser, de pensar e de agir. Ao ter de dar conta das diferentes linguagens e/ou da multimodalidade delas, por meio da qual são construídas (palavras, imagens, símbolos, luzes, cores etc, às vezes conjugados num mesmo espaço, num mesmo texto) para transitar neste meio social, os agentes sociais, involuntariamente, tornam-se sujeitos multiletrados. Logo, invisibilizar essa formação, na educação formal, afeta o desenvolvimento desses agentes sociais como cidadãos.

Nessa abordagem, Rojo (2012) pontua, ainda, a concepção do Grupo de Nova Londres (GNL) sobre multiletramentos, na perspectiva, agora, da multiculturalidade, pois este trata o termo como uma característica das sociedades globalizadas, sustentando a tese de que a multimodalidade dos textos é a forma através das quais a multiculturalidade se comunica e forma, promovendo outra maneira do sujeito ver e estar no mundo. Esse postulado reforça o argumento de que a escola não pode mais se eximir daquele objetivo principal, pois aprender a usar a língua nesse espaço implica desenvolver práticas de socialização/ interação que potencializem a autonomia e criticidade do aluno.

Assim, a proposta de desenvolver na intervenção práticas de aprendizagens situadas, nas aulas de língua portuguesa, emergiu dessas discussões, no Profletr@s. A ideia era priorizar

atividades que valorizassem eventos de letramentos múltiplos, por impactarem na vida dos agentes envolvidos e por permearem tanto o local quanto o global, rompendo as barreiras que delimitam esses dois espaços – mundo/escola – para integrá-los aos saberes escolares acumulados, dos quais eles se constituem. Visava-se com isso que o aluno atribuísse um sentido real aos letramentos escolares, pois, ao compartilhar suas experiências, o aluno passa a se sentir valorizado pela escola, percebe que seus múltiplos letramentos também podem ser problematizados e discutidos na escola, sobretudo no Ensino Fundamental II, quando o currículo torna-se volumoso. Ressignificar esses saberes, potencializando as experiências do aluno, torna a aprendizagem mais significativa para sua vida e o empodera (FREIRE).

Sustentada, por esses três pilares – multiletramentos; letramentos críticos e aprendizagens situadas –, a intervenção adquiriu consistência, justificando a proposta de **mundoletramento** que intitulou todo o processo. Na seção seguinte, traço uma breve reflexão sobre o uso do livro didático (LD) na sala de aula e abordo os critérios utilizados para a análise desse material, adotado para o sétimo ano do EFII, do CMS, esclarecendo a proposta de construção do protótipo do material didático como suplemento ao uso do livro adotado.

LETRAMENTOS ESCOLARES E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS: SABERES DE E PARA A VIDA

Como já pontuado, o postulado de que o livro didático é a ferramenta pedagógica mais adotada nas escolas como norteadora das práticas de ensino, por legitimar os currículos escolares, é indiscutível. Esse material, porém, não deve ser o único utilizado nessas práticas, pois nem sempre é o mais eficaz no aprendizado do idioma, nem na formação do aluno-cidadão, como se pretende que seja. Partindo do princípio de que não há como o LD abarcar todas as multiplicidades de gêneros (textuais e discursivos) que permeiam as práticas sociais, o que o leva a sistematizar apenas aqueles previstos no currículo do ano escolar, retomo a problemática que deu origem à intervenção discutida neste trabalho: Como desenvolver práticas pedagógicas que potencializem os letramentos múltiplos dos alunos, tornando seu conhecimento visível e dizível?

Para conduzir esse questionamento foi preciso analisar criticamente o material didático adotado no colégio, para o ano escolar envolvido na pesquisa. O material que serviu de objeto de análise durante a prática da intervenção foi o Livro didático "PORTUGUÊS LINGUAGENS 7º Ano" – CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. Ed. 2012, que integra uma

coletânea composta de quatro volumes destinados ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º Anos Curriculares). A análise desse material surgiu da seguinte provocação: “[...] podemos traçar um caminho de ensino de língua que se distancie da mera exploração da metalinguagem, com suas nomenclaturas e classificações infundáveis e que seja centrado nas funções sociais da interação verbal” (ANTUNES, 2009, 233), o que viabilizou o desenvolvimento de práticas situadas que visibilizaram e potencializaram o olhar do discente sobre o mundo que o cerca e a forma de ele lidar e estar no mundo.

As respostas desses olhares materializaram-se no Caderno Pedagógico, tornando-os coautores do processo de construção do próprio conhecimento.

O uso do livro didático na sala de aula

É inquestionável que estimular o aluno a uma reflexão contínua e crítica da sua realidade, por meio do uso maciço de textos, na escola, (FERRO, 2008) deva ser o principal objetivo do ensino da língua materna, para que ele a utilize com maior eficácia em diferentes situações de interação. Percebo, entretanto, que a maioria dessas situações, quando construídas em salas de aula, está atrelada aos currículos escolares, ocasionando práticas pedagógicas distintas. Tal aspecto deixa de privilegiar os letramentos múltiplos que o aluno já possui, contemplando-se apenas aqueles formais.

Ressalta-se que, quando os multiletramentos são contemplados nos LD, aparecem de forma fragmentada, descontextualizada e superficial, exigindo do professor o planejamento de estratégias complementares, as quais nem sempre ocorrem, devido, entre outros fatores, à necessidade de se cumprir o extenso programa/currículo escolar. Tais fatos acabam por empobrecer as práticas e por restringir o potencial dos alunos, sujeitos cognoscentes e ativos no processo, pois sustentam-se em pilares teórico-metodológicos ultrapassados, de acordo com as novas teorias que embasam o trabalho com os gêneros.

A prática mais comum, atualmente, é o professor se ater ao trabalho com a literatura clássica, – gêneros textuais mais presente nas salas de aula, inclusive nos LD, a depender do conteúdo programático – restringindo o universo de leitura do discente, ao trazerem atividades prontas, com respostas já bem direcionadas. A segunda delas é o professor ainda usar o texto como pretexto para abordagens meramente gramaticais, haja vista o entendimento de que é a partir da gramática que se aprende a língua e não que esta é reflexo desse uso em contextos diferentes,

deixando, assim, de promover aquela reflexão metalinguística e fazendo do LD um manual de ensino.

Diante do exposto, a análise do material selecionado pautou-se em três teorias linguísticas básicas que fundamentam o direcionamento metodológico da obra como práticas de ensino da língua, uma vez que os autores afirmam adotar como concepção de língua teorias sociointerativas, propondo atividades que levem o aluno a: expressar-se oralmente e por escrito, compreender textos, intervir, argumentar e propor; ou seja, a desenvolver plenamente suas habilidades e competências discursivas (CEREJA e MAGALHÃES, 2012).

A primeira delas é a da Pragmática, por conta de esse estudo teórico reconhecer os valores contextuais e intencionais da língua como fundamentais na comunicação (DIAS, 2008, p.96), reforçando a ideia de que a língua, enquanto interação comunicativa, só existe dentro do contexto comunicativo, a partir do qual os textos são analisados. A segunda, a da Linguística textual, cujos estudos visam levar o aluno a refletir sobre o uso da língua no texto, não como pretexto, mas como lugar de enunciação, respaldando uma terceira abordagem teórica, a da Análise do discurso, que dá ênfase à enunciação por explorar não só a intencionalidade, mas, sobretudo, a polifonia discursiva, que permeia o processo de interação e esse lugar de enunciação.

Grosso modo, a análise do LD estruturou-se a partir do enfoque dado a dois critérios básicos que nortearam a intervenção realizada: i) análise da seleção dos gêneros textuais contemplados no material didático e da proposta de produção textual correspondente a esse gênero, tendo em vista, o caráter sociointerativo e dialógico da obra, e ii) análise das estratégias metodológicas adotadas para a abordagem da Linguística textual, considerando a relevância desse aspecto, no material didático e no aprendizado do idioma, para o desenvolvimento da competência comunicativa (leitora e escritora) do aluno, no uso de seus letramentos escolares e críticos.

A decisão por esses critérios corrobora a concepção inicial apresentada neste trabalho de quebra dos velhos paradigmas para o ensino do idioma, dando lugar a outro no qual a língua/linguagem é entendida como interação, pois, sendo nesta em que se dá a interlocução humana, não há como separá-la do seu contexto social. É nesse sentido que trago à discussão a Pedagogia dos Multiletramentos no processo de formação do aluno em oposição ao uso do LD como protagonista das práticas que norteiam o processo, para atender um currículo disciplinar mínimo.

Por conta disso, vários autores já vêm propondo abordagens teórico-metodológicas sociointerativas, em suas obras, que promovam atividades de reflexão sobre a língua, possibilitando

ao aluno dominar de forma plena suas atividades verbais (leitura, escrita e fala) em qualquer contexto situacional, e de adequar a modalidade da língua a essas situações de uso, mas muito ainda precisa ser feito para atender às diversas demandas (sobretudo textuais) que envolvem as práticas da sociedade contemporânea.

Análise descritiva do material analisado

Tendo como referência essas perspectivas linguísticas, observei em toda a obra um direcionamento para a abordagem sociointerativa, principalmente nas atividades de análise de texto, nas quais as estratégias metodológicas, empregadas para o ensino da língua materna, voltam-se para a formação do cidadão autônomo e capaz de interagir com a realidade na qual está vivendo (CEREJA e MAGALHÃES, 2012), ou seja, ocorrem na perspectiva enunciativa, na qual as escolhas linguísticas são examinadas internas e externamente, promovendo situações de produção responsável pela construção de sentido global do texto.

Embora os textos contemplados na obra estabeleçam uma relação com a realidade cultural de hoje, propondo leituras, atividades de interpretação e de produção textual sobre assuntos do cotidiano, o que justifica o viés pragmático da obra, essa realidade cultural ainda está distante de refletir a realidade local (os letramentos múltiplos do aluno), por conta da seleção dos próprios textos (letramentos escolares) que contribuem para direcionar o estudo para o conteúdo a ser trabalhado, com enfoque quase sempre didático, em que os enunciados direcionam o aluno para modelos de respostas-padrão que nem sempre correspondem às experiências deles. Isso implica dizer que a reflexão sobre a língua é reflexo de um conteúdo e não da própria realidade.

Apesar disso, o livro mantém uma coerência com os postulados atuais para o ensino do idioma, pois introduz conceitos estruturantes (variedade linguística, discurso, intencionalidade discursiva, polifonia discursiva e outros) reverberados pela literatura contemporânea da língua portuguesa, que precisam circular não só nos espaços acadêmicos, como naqueles informais, o que foi observado na obra a partir do estudo da semântica no texto e da análise do discurso.

Um exemplo que bem ilustra essa questão é a abordagem dada à parte de análise morfossintática na obra. Essa ocorre de forma contextualizada, porém, ancorada em textos suplementares (o que considere como pretexto para o ensino da gramática) e em discursos forjados para promover uma situação comunicativa que atenda ao conteúdo programático. Ou seja, a ênfase dada ao estudo sobre recursos linguísticos dá-se a partir de situações de uso diferenciadas,

ancorando-se numa situação hipotética, e não numa situação real, construída pelo aluno em atividades de interação em sala de aula (texto oral ou escrito), a partir da qual se pode refletir sobre o uso da língua, nas perspectivas da pragmática, da linguística textual e da análise do discurso.

Entendo, assim, que, ao propor atividades distanciadas do contexto real (situacional), para ancorar-se nos (pré)-textos, norteadores da unidade didática (UD), trabalhando noções gramaticais que fazem parte da compreensão do texto apenas para tratá-la numa abordagem gramatical, e não textual (ainda que estejam atreladas a um texto/contexto de apoio como referência para abordagem linguística), não se está promovendo a reflexão sobre o uso da língua e sim enfatizando a importância da gramática para desenvolver competências discursivas, embora nem sempre surta o efeito desejado.

No que tange ao estudo do texto, há a preocupação de propor, nas unidades didáticas (UD) e subunidades, atividades – leitura e produção de textos (orais e escritas) – com gêneros textuais diversificados, como estratégias para formação de leitores/produtores competentes discursivamente. Entretanto, ao propor ao aluno que produza um texto sobre uma situação hipotética, que na maioria das vezes não corresponde às suas demandas, apenas para desenvolver como prática social aquele gênero trabalhado na unidade, fica nítido, mais uma vez, apenas se está buscando desenvolver os letramentos escolares, e que aquela prática pode não ser significativa para o aluno.

Nesse sentido, pontuo dois aspectos que julgo terem sido pertinentes para essa análise: o primeiro deles, o fato de os textos selecionados e contemplados no LD pouco refletirem o contexto cultural local do aluno/ cidadão/ falante dessa língua, o que justifica o argumento de que o professor precisa planejar outras estratégias que atendam à demanda do seu público alvo. O segundo diz respeito a um possível posicionamento ideológico e político das práticas que ocorrem nas salas de aula, que é o de não tratar questões polêmicas (racismo, sexualidade, vício, drogas, pobreza e outros) nos livros didáticos, trabalhando-se assim com estereótipos, pois sabemos que ao problematizar as vivências dos alunos, tais questões tendem a emergir e nem sempre os professores estão em condições de lidar com elas. Dessa forma, há de se questionar que lugares de enunciação o LD promovem na sala de aula e qual o professor gostaria de tornar visível em sua prática.

Breve comentário ilustrativo das atividades propostas no material analisado

Com o intuito de ilustrar algumas das lacunas pontuadas durante a análise do LD, descrevo as

estratégias metodológicas utilizadas no material analisado, considerando apenas a Unidade I do LD, pois, além de contemplar um dos gêneros textuais previsto no currículo do sétimo ano – narrativa de aventura – as demais Unidades estruturam-se nos mesmos moldes da primeira, alterando apenas o gênero textual a ser trabalhado. O tema proposto nessa Unidade contempla o gênero textual Narrativa de Aventura, e propõe como estudo o gênero textual **Mito**. As atividades propostas nas duas sequências são direcionadas para esse gênero, ocorrendo a intergenericidade (Marcuschi), com base nos postulados de Bakhtin.

Esse foi o primeiro aspecto adotado para a reflexão e análise do LD, dado o caráter dialógico e interacional que os gêneros promovem. O valor atribuído aos cânones (nesse nível escolar) sobressai, ainda que esse estivesse ancorado a outras linguagens (audiovisuais) sugerindo ferramentas multimodais variadas, por estarem mais próximas do contexto do aluno/expectador do que leitor. Esses gêneros distanciam, no LD, uma proposta de leitura e de escrita de gêneros do cotidiano, mais próximos da realidade do aluno, do seu contexto sociocultural, invisibilizando suas práticas sociais por essas não ocuparem espaço nos letramentos considerados escolares, conforme discorrido na seção anterior.

Não pretendo com essa abordagem desvalorizar, tampouco invalidar, a relevância do cânone no currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, sobretudo quando se objetiva desenvolver competências e habilidades de estudo de texto, leitura e escrita. Entendo que essa literatura tem relevância, para o conhecimento “filosófico” e lúdico do aluno, entre outros, despertando seu olhar reflexivo para as questões do mundo. Mas, por que não desenvolver essa reflexão e conhecimento a partir de experiências reais, problematizando-as e compartilhando-as, na sala de aula, a fim de tensionar o aluno a compreender a complexidade da vida e do mundo pelo seu próprio contexto?

Quanto ao segundo aspecto, levei em conta a abordagem atribuída ao trabalho de Produção textual, teorias pragmáticas, por entender que ele deve tomar como base a resignificação do tema em estudo (aprofundando os conhecimentos prévios, por meio de uma abordagem teórica e prática – estudo dirigido), para em seguida propor a produção efetiva de um gênero que faça sentido para o aluno, como prática social, dando-lhe um viés mais pessoal e atual que ilustre essa atividade real e que potencialize sua competência discursiva, no contexto da enunciação.

Dessa forma, questiono algumas propostas de atividades sugeridas aos alunos no LD, alegando serem elaboradas na perspectiva pragmática e discursiva da língua, na medida em que não atendem suas demandas socioculturais e históricas como sujeitos-falantes dessa língua/ cidadãos

transformadores de suas realidades.

A atividade de produção textual sugerida como proposta 1, na UD analisada, ilustra o aspecto abordado, pois trabalha com o seguinte enunciado:

Você já ouviu falar de Orfeu? Na mitologia grega, Orfeu era um poeta que encantava a todos com a música que extraía da lira, um instrumento de cordas muito usado na antiguidade. Conheça, por meio do resumo que se segue, uma parte da trágica história de Orfeu (CEREJA & COCHAR, 2012: 20).

Esta atividade é complementada com outra – Para escrever com técnica – dando ênfase ao papel do narrador, no texto produzido.

A análise dessa atividade permitiu perceber que as estratégias adotadas na SD apresentada exigiam da maioria dos alunos muita maturidade para abstrair o tema e/ou as temáticas e relacioná-las a fatos do cotidiano que nem sempre experienciam, apesar da ideia de ressignificação do tema. Evidencia-se, nessa proposta, a intenção de valorizar a sistematização do conteúdo pretendido – produção textual do gênero narrativa de aventura – sem levar em conta os conhecimentos prévios do aluno para desenvolver o tema proposto, nem seu interesse por ele, invisibilizando seus letramentos críticos. Entendo, assim, que, ao professor cabe a construção de estratégias numa perspectiva mais etnográfica – atividade de escuta – (STREET, 1984), o que implica planejar com o aluno e não apenas para ele, levando em conta a multiplicidade de linguagens que pode ser explorada na sala de aula e que permite “descoleccionar os monumentos patrimoniais escolares” (CANCLINI, 2008 [1989]), introduzindo novos e outros gêneros discursivos e/ou textuais demandado pelo aluno.

No que se refere ao trabalho com *A gramática no texto* (perspectiva da Linguística textual), as estratégias construídas para o trabalho com o uso da língua, nessa abordagem, localizam-se nas seções *A língua em foco*, (perspectiva da morfosssemântica e morfossintaxe) e *De olho na escrita*. Apesar de os autores enfatizarem o longo período de transição pelo qual a língua tem vivido nas escolas, argumentando que o mais importante para essa abordagem talvez seja estar aberto a outras dimensões da língua, como o texto e o discurso, sem que para isso se faça necessário pôr abaixo o que a tradição gramatical construiu, (CEREJA & MAGALHÃES, 2012), verifica-se que o enfoque dado ao uso da língua ainda é meramente gramatical (aspectos gramaticais fonéticos/ortográficos, num processo mnemônico e não de reflexão).

Mesmo com algumas dessas lacunas pontuadas, durante a análise sobre os conteúdos e atividades propostos no livro analisado, corroboro o argumento de Ferro (2008, p.36) quando

postula que "um livro didático deve corresponder às necessidades do aluno, refletir o uso da língua, facilitar o processo de aprendizagem e dar suporte à aprendizagem", pois o material analisado, se comparado a outros, atende a esses requisitos, reverberando a concepção de língua adotada pelos autores.

Considerando essa discussão, reitero a preocupação dos autores em explorar, no LD analisado, os multiletramentos e a multisssemiose, contemplando-os, principalmente, no trabalho com textos, bem como a abordagem da linguística proposta. No entanto, retomando a tese defendida no início desta seção, postulada por Antunes (2009), também acredito ser possível traçar outro caminho de ensino de língua sustentado nas funções sociais da interação verbal que possibilite desenvolver práticas situadas que visibilizem e potencializem as experiências dos agentes envolvidos nelas, tornando-os coautores do processo.

Dessa forma, apresento na seção seguinte uma proposta de construção do protótipo do material elaborado, descrevendo a estrutura do suplemento ao LD e elucidando a escolha das ferramentas de aprendizagem selecionadas.

CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO – PROTÓTIPO DO MATERIAL SUPLEMENTAR AO USO DO LIVRO DIDÁTICO

Retomando a própria concepção de língua adotada por Cereja e Magalhães (2012) no LD adotado para o ensino de português, no sétimo ano do ensino fundamental II do Colégio Militar de Salvador, é possível entender como, em suas diferentes práticas de linguagem, o uso dessa língua pode participar ativamente do processo de construção de valores e habilidades: solidariedade, ética, aceitação do diferente, autonomia, afetividade, cidadania, aprendizagem permanente, capacidade de adaptação a situações novas, de estabelecer transferências e relações, de debater, de argumentar, de interferir na realidade e transformá-la, por estar viva e ser dinâmica.

A construção de miniprojetos temáticos como de aprendizagens situadas

Não se trata de uma prática simples, conduzir o ensino da língua potencializando experiências vivenciadas pelos alunos, num universo composto por cento e dezesseis sujeitos constituídos de histórias distintas, quando a proposta é a de que todos alcancem os mesmos

objetivos. Assim, elaborar estratégias voltadas para mobilizar o aluno a interpretar diferentes tipos de textos, compreendê-los como uma unidade significativa global e produzi-los de modo eficaz e relevante - orientações dos documentos oficiais para o ensino da língua – requer do professor uma postura metodológica que priorize a prática da escuta (“metáfora da tartaruga”) (STREET, 1984, apud MARINHO, 2010).

Nesse contexto, a concepção que o professor tem de língua também deve estar em consonância com essa prática, a fim de que dela emergam situações que promovam atividades interativas de linguagem e possibilitem ao aluno perceber a importância da interlocução (diálogo) no texto como espaço de interação dos sujeitos, para a construção de um conhecimento que pode empoderá-lo discursivamente. Assim, foi necessário provocar o aluno para reflexão acerca da construção ideológica que permeia os discursos, os lugares de enunciação onde ele circula, os eventos dos quais participa, para que compreendesse como a língua funciona e o uso que se pode fazer dela nesses contextos.

Assim, a intervenção teve como foco desenvolver práticas pedagógicas que colocassem em evidência o multiculturalismo existente na sala de aula, numa abordagem sociointerativa e dialógica. O uso da multisssemiose foi imprescindível para que o aluno interagisse com as diferentes linguagens/ textos, percebendo o lugar de enunciação de cada uma delas. Tratou-se de uma proposta de ensino que partia do contexto do aluno (conhecimento de mundo) para a (re) construção de um saber aplicado. Essa proposta reitera o que Marinho (2010) postula, ao afirmar que, nas práticas de letramento, os sujeitos, ao inserirem-se nelas, atualizam e ressignificam as potencialidades que a cultura escrita dessa comunidade lhes propicia. Isso implica dizer que, ao socializar experiências (nas modalidades oral e escrita), o aluno conhece outras experiências reais, e não só aquelas propostas no LD que, muitas vezes distancia-se da realidade deles, passando a ressignificar sua aprendizagem, construindo valores essenciais ao convívio e conhecendo melhor o mundo que o cerca.

Nessa concepção, a proposta de **mundoletrar** a sala de aula de língua portuguesa aproximou-se da realidade do aluno, promovendo eventos de letramentos familiares, além daqueles escolares e de outros que são realizados na sociedade da qual participam. Integrar os letramentos formais (objeto de conhecimento das diversas áreas de ensino) com os de forma híbrida (principalmente os letramentos digitais que vão além do texto escrito – mapas, gráficos, solução de problemas matemáticos etc – presentes no cotidiano) contribuiu, também, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, indicando outro caminho para se pensar estratégias mais eficazes de

práticas que levavam em conta aqueles questionamentos que motivaram a intervenção (a quem vou ensinar e para quê) e que situaram o aprendizado de forma contextualizada e integrada. Logo, problematizar situações do cotidiano foi fulcral para a construção dos miniprojetos temáticos no contexto da intervenção.

No quadro abaixo são apresentados os temas bimestrais dos miniprojetos, com seus respectivos temas central e transversal, elaborados e contemplados no material,.

QUADRO 1

Miniprojetos temáticos bimestrais

Bimestres	Miniprojetos – Temas Centrais e Temas Transversais
1º	Miniprojeto: <i>O universo ao meu redor - lidando num mundo plural</i> Tema transversal: <i>Pluralidade cultural</i> Tema central: <i>Conhecendo a minha identidade, respeitando a diversidade e convivendo com a pluralidade.</i>
2º	Miniprojeto: <i>Ciência e Arte – compreendendo a natureza dos seres e dos objetos</i> Tema transversal: <i>Meio Ambiente e Saúde</i> Tema central: <i>Eu pesquisador – investigando o meio, produzindo conhecimento, conquistando espaços.</i>
3º	Miniprojeto: <i>Lazer, Cultura, Pesquisa e Trabalho – caminhando para o bem-estar social</i> Tema transversal: <i>Trabalho e Consumo</i> Tema central: <i>“Receitas” para viver bem – interligando lazer, conhecimento e produção.</i>
4º	Miniprojeto: <i>Reflexão, Ação e Cidadania – contribuindo para a construção de um país melhor.</i> Tema transversal: <i>Ética</i> Tema central: <i>“Penso, logo existo”... e, se existo, não sou apenas um cidadão de papel.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

No que concerne a esses temas, todos foram pensados para atender às demandas dos alunos no contexto atual e só então foram associados aos conteúdos propostos no currículo escolar – gêneros textuais definidos (GA II – Prática de leitura e de produção de textos orais e escritos) e os objetos do conhecimento da GA III (Análise lingüística). As atividades foram iniciadas partindo de uma reflexão mais simples do tema escolhido – reflexão pessoal, na UD 1 – para se chegar ao mais complexo – reflexão sobre cidadania, na UD 4. As discussões nas quatro UD fundamentaram-se na problematização de práticas sociais dos alunos (**mundoletramentos**), provocando neles questionamentos sobre a realidade atual, de modo a torná-los sujeitos autônomos e críticos, conscientes de seu *empowering* lingüístico, na medida em que suas vozes tornavam-se visíveis e dizíveis. Os gêneros (discursivos e textuais), contemplados sistematicamente na intervenção, encontram-se no quadro abaixo, embora outros os tenham permeado.

QUADRO 2

Gêneros textuais/ discursivos relacionados aos Miniprojetos

<p>UD1: Textos de Relato – Autobiografia, Biografia, Diário e Produção de Blog Gênero oral: Autoapresentação</p> 	<p>UD2: Narrativas de Aventura, Narrativas Policial e Resenha de filmes Gênero oral: Dramatização</p> 
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos tiveram como referência o multiculturalismo existente no contexto da sala de aula,

para a formação dos letramentos críticos, empregando atividades de leitura e produção de textos tipologias/ gêneros variados (narração, descrição, argumentação e injuntivos) – e de análise linguística (textos orais e escritos produzidos), seguindo as propostas dos quadros 1 e 2, para, por fim, confeccionar o Caderno Pedagógico com esses materiais coletados durante a intervenção.

QUADRO 3

Algumas atividades contempladas no Caderno Pedagógico

  <p>Autobiografia</p>	 <p>Diário</p>	<p>Blog coletivo</p> 
 <p>Rodas de conversa</p>	 <p>Projeção de vídeo</p>	 <p>Painel</p>
 <p>Dramatização</p>	<p>HORA DE PRATICAR</p>  <p>Análise linguística</p>	 <p>Seminário</p>
 <p>Jornal na sala de aula</p>	 <p>Fanfic</p>	 <p>Júri Simulado</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Análise da intervenção para a produção do Caderno Pedagógico

Para análise da intervenção foram realizados dois questionários quanti-qualitativos sobre as atividades propostas, cada um no final de cada semestre. Ambos continham questões abertas e fechadas abordando: os gêneros trabalhados, a metodologia e ferramentas empregadas, as atividades desenvolvidas, a contribuição da proposta para a construção do conhecimento e sugestões de melhorias para o processo. Além dos questionários, foram aplicados, em cada bimestre, quatro tipos de avaliações formativas (produção textual oral e escrita, de análise linguística e avaliação de estudo) e durante as aulas eram realizadas avaliações de caráter processual. Todos esses materiais são apresentados no caderno pedagógico, com suas respectivas propostas, objetivos e procedimentos metodológicos.

As discussões realizadas durante a intervenção e os dados coletados a partir dos questionários permitiram verificar a relevância da intervenção para o aprendizado do aluno. Mesmo que cada aluno tenha tido uma forma de interpretar e/ou de compreender os textos trabalhados, ao compartilhar suas experiências no grupo, eles ressignificavam os conhecimentos adquiridos, formando seu pensamento crítico, posicionando-se ideologicamente, construindo autonomia e criticidade linguística. Acredito, então, que urge o desenvolvimento de práticas construídas para e pelo aluno, que visibilizem os conhecimentos construídos.

Percebo que o trabalho com o LD na sala de aula acaba limitando a criatividade tanto do professor quanto do aluno, direcionando o trabalho para um objeto de estudo que não costuma ser negociado pelos interlocutores, tendo em vista que a seleção de textos, o conteúdo proposto, as estratégias empregadas para a abordagem do conteúdo já estão postos. Ainda que o trabalho com o texto seja intensificado pela quantidade e qualidade dos exercícios elaborados e que promova a reflexão e a interação do grupo, ele não é problematizado, o aluno não se sente desafiado a encontrar/dar soluções concretas para as questões demandadas, pois não se aproximam, na grande maioria das vezes, da realidade da turma/aluno.

É nesse sentido que se deve questionar sobre o uso desse material, na sala de aula, mesmo que apresente uma abordagem linguística favorável ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção desenvolvida, assim como o material didático produzido, ateu-se a protagonizar a capacidade do próprio aluno de construir seus saberes, como forma de constituir-se um falante reflexivo da língua e das linguagens das quais se apropria como sujeito interativo, autor/escritor de textos e leitor crítico, e não apenas como reprodutor de teorias e seguidor das regras da gramática normativa. Embora as atividades propostas e construídas tivessem como pressupostos as teorias linguísticas, a proposta do trabalho não estava voltada para a análise, nem para a discussão dessas teorias, mas para o modo como o aluno as percebe nas suas práticas sociais – foco da intervenção para a produção do Caderno Pedagógico.

Após análise do Livro Didático (LD) adotado para o sétimo ano, verificou-se que a forma como os gêneros textuais contemplados são desenvolvidos está aquém das práticas sociais demandadas pela sociedade, e não atendem, satisfatoriamente, às expectativas dos agentes envolvidos no processo, o que pode ser compensado com o desenvolvimento de outras práticas que promoveram a pedagogia dos multiletramentos, numa perspectiva interdisciplinar, despertando o olhar crítico e analítico do aluno, que se tornou centro do processo e coautor da própria aprendizagem, ou seja, deu-se visibilidade ao conhecimento construído.

Os objetos do conhecimento foram planejados de modo a provocar nos alunos o interesse pela pesquisa e seleção do objeto a ser pesquisado, para que as atividades propostas tivessem um significado para a vida, o conhecimento fosse compartilhado, ampliando sua visão de mundo, elevando sua autoestima e tensionando-os a construir valores solidários e humanísticos. Os resultados obtidos com essa prática podem ser consultados no material (exemplar do professor), o qual apresenta: dezoito sequências didáticas, distribuídas em oitenta e oito tempos de aula; as competências comunicativas desejadas e as habilidades desenvolvidas, com base nos descritores previstos para o desenvolvimento das atividades, e algumas atividades construídas e realizadas pelos alunos, durante o processo da intervenção.

Em síntese, concebo o LD apenas como uma ferramenta e não como a “tábua de salvação” do professor que lida com o ensino da língua e na qual, na maioria das vezes, eles se agarram para cumprir o currículo e/ou programa sugerido/ proposto pela escola. Entretanto, ressalto que o material construído não exclui o uso do LD da sala de aula, por não ter a intenção de substituí-lo, tampouco de desvalorizá-lo. O que se pretendeu com o Caderno Pedagógico foi visibilizar o processo de construção do conhecimento do aluno como sujeito cognoscente e participe da sua

própria formação, dos seus próprios saberes, numa postura reflexiva e autônoma. A proposta filosófica e teórico-metodológica que nortearam a intervenção é detalhada no memorial da intervenção.

Dessa forma, compartilhar essa experiência no GT – “Abordagens metodológicas e sistemas de avaliação nos livros, materiais, recursos e tecnologias digitais de informação e comunicação” – possibilitou reiterar o entendimento de o livro didático ser um dos mais importantes recursos empregados na sala de aula de ensino de línguas, na medida em que, investido de autoridade e legitimidade, é ainda considerado um “porto seguro” para alunos e professores, mas também a promover outras reflexões sobre esse material, validando outras formas de se abordar os conteúdos na escola/sala de aula, sem que o uso dessa ferramenta seja ainda o norteador das práxis, tampouco assuma o *status* de protagonista do processo.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011 [1953].

BORTONE, Márcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens 7º ano**. 6ª ed reformada. São Paulo: Saraiva, 2010.

FINO, C. *FAQs, etnografia e observação participante*. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. v.3, 2003. Pp 107 -117.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos, uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna**. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. Letramentos múltiplos: agentes, prática,

representações. Natal: Editora da UFRN, 2008.

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

_____. **Protótipos didáticos para os multiletramentos**. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar**. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações**. Natal: Editora da UFRN, 2008.

STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e Perspectivas**. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998 [1930].

AAUTORA

Selma Iara Gomes Lopes Tavares, oficial de carreira do Exército Brasileiro, é professora do Colégio Militar de Salvador, Salvador-BA. Graduada em Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Multiletramentos com ênfase em Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho (UGF) e Mestre em Letras, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: selmaarai@hotmail.com