

MICROCONTOS DIGITAIS: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPLADA COM O PROUCA

Gisele dos Santos Rodrigues¹

gisele@insigne.com.br

Cristiane Santos de Souza²

cristianes.souza@ig.com.br

1 Centro Universitário La Salle, Canoas, RS

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS

RESUMO

Este estudo apresenta a experiência de uma proposta didática mediada pelos gêneros textuais digitais, executada em uma escola pública em 2012. Sob os subsídios teóricos do trabalho com sequências didáticas, fundamentado na teoria dos gêneros do discurso e no interacionismo linguístico, da teoria dos multiletramentos digitais, ancorada nas teorias de letramentos, o estudo visa às práticas sociais de leitura e escrita a fim de promover a construção de sentidos por meio da interação dos alunos com a linguagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Com a experiência, foi possível constatar que a proposta didática considerou o aluno como sujeito-protagonista, fazendo com que o professor agregue a sua prática o uso das TICs para promover aulas interativas, que levem em consideração as práticas de leitura e escrita mediadas pelos gêneros textuais digitais.

Palavras-chave: gênero textual digital, microcontos, sequência didática.

ABSTRACT

This study presents the experience of a didactic proposal mediated by digital textual genres, performed in a public school in 2012. Under the theoretical basis of the work with didactic sequences, based on the theory of discourse genres and linguistic interactionism, theory of digital multiliteracies, anchored in theories of literacies, the study aims at the social practices of reading and writing in order to promote the construction of meaning through the interaction of students with language and the Information and Communication Technologies (ITC). In the experience, it was found that this type of instruction the student considered as subject-protagonist, causing the teacher adds to their practice the use of ITC to promote interactive lessons, which take into account the practices of reading and writing mediated by genres digital textual.

Keywords: didactic sequence, digital textual genre, short tales.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa mediado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) oportuniza o trabalho com práticas letradas que contemplam textos multimodais e multisemióticos, que combinam imagens, links e cores diferentes na tela do computador.

Textos que apresentam essas características já são uma realidade no cotidiano dos alunos, uma vez que o acesso à internet possibilita a interação com esses textos e as TICs, exigindo também a aquisição e o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, este trabalho apresenta a experiência de uma proposta didática para as aulas de Língua Portuguesa, mediada pelo uso do suporte digital Twitter e do gênero textual microconto digital, aplicada em uma escola pública municipal da região do Vale do Rio dos Sinos/RS, que foi contemplada com o programa federal Um Computador por Aluno (UCA) em 2011.

Para tanto, este trabalho será embasado na teoria dos Multiletramentos Digitais (ROJO, 2012), oriunda dos estudos de letramentos (BARTON & HAMILTON, 1998; SOARES, 1998; STREET, 1984, 2003), que visam o trabalho com práticas de linguagem em conformidade com um propósito social.

Dessa forma, a fim de descrever a proposta didática para a prática de linguagem mediada pela TICs, este estudo também será fundamentado nos trabalhos do grupo de Didática da Língua da Universidade de Genebra, relacionados ao procedimento intitulado sequência didática (SD) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) e às categorias de análise textual, de acordo com as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999), em conformidade com as teorias de gêneros do discurso e do interacionismo de Bakhtin (1995, 2010).

Nessa perspectiva, este estudo é composto de três etapas: a primeira busca algumas fundamentações teóricas sobre o ensino de língua portuguesa com o trabalho dos gêneros textuais, em conformidade com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa; a segunda etapa aborda o contexto da prática social dos alunos, sob a perspectiva de multiletramentos digitais, que prepara os alunos para situações de interação com a linguagem em práticas de leitura e escrita mediada pelas TICs; a terceira etapa consiste em descrever a aplicação de um projeto didático fundamentado no procedimento sequência didática, um conjunto de atividades organizadas para o trabalho com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, este estudo também busca propor reflexões sobre o ensino língua materna mediado pelas TICs, com a finalidade de promover aulas mais atrativas, o que supõe propor a interação dos alunos com a tecnologia, sob a forma de um projeto didático integrado à ação social, em atividades de leitura e produção de textos.

2 (MULTI)LETRAMENTO(S) E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: GÊNEROS TEXTUAIS

A visão dos gêneros textuais em suas formas múltiplas, as quais resultam de transformações históricas e necessidades sociais diferentes de cada época, com finalidades determinadas, ainda tematiza discussões entre estudiosos preocupados com o ensino da linguagem. A partir do dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a institucionalização desse discurso se consolidou, pois o documento oficial percebe no gênero textual um recurso de fundamental importância para a construção da cidadania de qualquer estudante.

Assim, para que os alunos possam desenvolver a competência discursiva é necessário, segundo os PCNs, que a noção de gênero, constitutiva do texto, seja tomada como objeto de estudo (BRASIL, 1999, p. 23).

Nesse contexto, cabe verificar como os PCNs de Língua Portuguesa consideram a noção de gênero:

[...] refere-se, assim, às família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão; grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado" (BRASIL, 1999, p.22).

Os PCNs de Língua Portuguesa evidenciam o gênero como objeto de ensino e gêneros textuais como mega-instrumentos para o agir comunicativo (SCHNEUWLY apud BRONCKART, 1999) dos quais a escola pode se apropriar para as práticas sociais. Nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004) há uma forte colaboração para o ensino escolar com o uso de gêneros orais e escritos, os quais são instrumentos de comunicação que visam o auxílio do docente em sala de aula, além do desenvolvimento da linguagem para o aluno no ambiente escolar e conseqüentemente fora dele.

Os autores destacam a importância da construção de um modelo didático de gênero na forma de ensino por seqüências didáticas, as quais definem com clareza o objeto a ser ensinado, tanto para o aluno quanto para o professor.

Nesse contexto, partindo da perspectiva de gênero textual desenvolvida por Bakhtin (2010, p. 279) que considera os gêneros como enunciados relativamente estáveis; da teoria do Interacionismo Sócio-Discursivo por Bronckart (1999) e do conceito de gêneros textuais

como objeto de ensino proposto pelo documento oficial dos PCNs, é possível propor um procedimento com sequência didática que esteja também em conformidade com as práticas de letramento, práticas sociais e culturais com sentidos e finalidades específicos dentro de uma esfera social, com o papel de ajudar a manter a coesão e a identidade de um grupo.

Os projetos didáticos subsidiados no âmbito do letramento visam as práticas sociais de leitura e escrita na escola com a finalidade de promover a construção de sentidos por meio da interação dos alunos com a linguagem, uma vez que o letramento é considerado “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 81).

Por essa razão as práticas de linguagem mediadas pelos gêneros textuais são eventos de letramento. Segundo Lemke (2010, p. 457) “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular”.

Street (1984) apresenta dois modelos diferentes de letramento, o letramento autônomo e o letramento ideológico. O modelo autônomo interpreta o letramento de forma independentemente dos contextos específicos de prática social. O modelo ideológico vê as concepções de letramento como uma atividade crítica, também conhecido como o modelo de prática social.

Embora não exista uma concepção única em relação ao termo letramento - que hoje está se alargando para as mais variadas áreas de conhecimento, é possível afirmar que ele varia segundo diferentes contextos situacionais. Para Street (2003), o letramento se refere a uma maneira cultural que enfoca pensamentos, ações, leitura e escrita de uma comunidade ou grupo de indivíduos e suas interações com a linguagem. Essas interações são constituídas pelas trocas de experiências, conhecimentos e saberes, as quais enfocam a leitura e a escrita, variando em espaço/tempo, de acordo com as realidades e necessidades da comunidade ou do grupo de indivíduos.

Em conformidade com Barton e Hamilton (1998, p. 11), “um primeiro passo na conceituação de letramento é aceitar as múltiplas funções que o letramento pode servir em uma determinada atividade”¹. Tal afirmação destaca a importância do contexto na constituição dos letramentos e as diversas funções que ele poderá exercer nesse determinado contexto – fato que evidencia também a multiplicidade de letramentos em diferentes

1 “A first step in reconceptualization literacy is to accept the multiple functions literacy may serve in a given activity”.

contextos.

Segundo Rojo (2009, p.98), o trabalho com os letramentos

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Partindo dessa afirmação, é possível constatar que os contextos sociais e as tecnologias usadas em cada um desses contextos também são considerados promotores ou agências de letramento.

A partir do advento das TICs e dos recursos que usam múltiplas multimídias e semioses nas práticas de letramento, diferentes práticas sociais e de linguagem também culminam nesses processos. São os multiletramentos, um conceito que aponta para tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”, (ROJO, 2012, p.13).

Segundo a autora, o conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres desde 2006, aponta que as múltiplas práticas de letramento contemporâneas envolvem a multiplicidade de linguagens, mídias e semioses, envolvidas nos significados de diferentes textos contemporâneos e também na diversidade cultural trazida pelos autores/leitores nessa criação de significados dos textos.

Partindo dessa perspectiva que envolve os estudos em torno dos multiletramentos, cabe à escola, uma das principais agências de letramento da nossa sociedade a responsabilidade de promover práticas de letramento que priorizem o contexto social dos alunos. Nesse viés, o trabalho com um gênero textual digital emergente de um suporte digital que circula na internet, como o Twitter, favorece a realização de práticas de linguagem mediadas pelas TICs sob a forma de um projeto didático no âmbito dos multiletramentos.

Visto isso, cabe o reconhecimento de alguns fatores importantes da realidade dos alunos e que podem estar relacionados com a prática social deles, a fim de que se torne possível o ensino ao trabalho com sequências didáticas no âmbito dos projetos de letramento, que leva também em consideração a realidade do aluno na elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica.

3 A PRÁTICA SOCIAL: MICROCONTOS E O PROGRAMA UCA

Ao reconhecer o letramento como conjunto de práticas sociais, também fica implícita a informação de que o letramento se apropria da escrita de acordo com o contexto, ou seja, as práticas sociais letradas sempre são situadas e variam de acordo com determinados contextos.

Dessa forma, a partir do momento em que o letramento é concebido como prática social, ele passa a ser compreendido dentro de uma perspectiva discursiva, que leva em consideração o contexto social do sujeito-aluno, tal como suas práticas culturais.

O contexto dos alunos do 7º ano da escola municipal localizada na região do Vale do Rio dos Sinos está estritamente associado à relação dos alunos com o *laptop* educacional no ambiente escolar.

Em 2010 o governo federal promoveu o uso pedagógico do *laptop* educacional, instituindo o Programa Um Computador por Aluno (ProUCA), que visa a melhoria da qualidade sociocultural da educação, integrando planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se, além das ações do ProInfo², às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse sentido, a realidade de alunos, professores e comunidade escolar está ligada ao programa federal, uma vez que a escola foi contemplada com o ProUCA em 2011.

Cada aluno matriculado na escola recebe um *laptop* para uso próprio e pode ficar com esse computador durante todo o ano letivo, utilizando-o dentro e fora da escola. Ao final das aulas os computadores são devolvidos e o aluno volta a usar o computador no próximo ano.

O programa federal foi muito bem recebido na escola. Com os computadores, os alunos escutam músicas, tiram fotos, acessam a internet, além de estudar, fazer pesquisas e atividades escolares. Durante o ano letivo os alunos também têm oportunidades de fazer oficinas dentro e fora da escola com a finalidade de aprimorar seus conhecimentos em relação à informática e desenvolver atividades pedagógicas com o uso do computador.

Grande parte das atividades feitas na escola com o uso das TICs estão em conformidade com o PCNs. Uma das preocupações dos Parâmetros Curriculares Nacionais é a “de que o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais” (BRASIL, 2002, p.52).

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa mediado pelas TICs deve estar relacionado às práticas de letramento. Tais práticas contemplam “utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 40), como aponta o referencial curricular estadual.

À medida que as atividades de linguagem nas aulas de língua portuguesa são

2 Programa Nacional de Informática na Educação, criado em 1997 pelo Ministério da Educação. Desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância - SEED, por meio do Departamento de Informática na Educação a Distância - DEIED, em parceria com as Secretarias Estaduais e algumas Secretarias Municipais de Educação.

promovidas com a ênfase na prática social dos alunos, é possível constatar que as práticas de letramento só serão realmente eficazes para eles quando a leitura e a escrita mediadas pelas TICs também forem concebidas como práticas sociais, o que implica assumir que, se expostos a atividades que as envolvam, os alunos serão submetidos ao funcionamento linguístico-discursivo desta língua.

É nesse contexto que o estudo segue com a proposta de ensino de acordo com o trabalho com gêneros textuais – na forma de sequência didática.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO COM O GÊNERO MICROCONTO DIGITAL

A pesquisa que originou o trabalho com o procedimento sequência didática possui cunho qualitativo, de natureza colaborativa (WELLS, 2007), constituída em uma parceria entre a pesquisadora e a professora de língua portuguesa da escola pública, a partir da observação participante em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental.

Como uma das primeiras considerações para a escolha da sequência didática para o trabalho com gêneros textuais e as TICs está a ênfase que os Parâmetros Curriculares Nacionais dão ao gênero textual nas aulas de língua portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que o usuário de uma língua deve apropriar-se de determinadas capacidades e habilidades para a utilização da linguagem na interação com as pessoas. Isso implica o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico em atividades de textualização, por meio da leitura e interpretação de textos.

A proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) analisa a linguagem como prática social – prática de linguagem, a partir de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam dentro de um gênero textual.

Sendo assim, nas atividades de linguagem, o aluno deve desenvolver três níveis de capacidades: a interativa, a gramatical e a textual, que segundo Schneuwly e Dolz (2004), compreendem as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Dolz e Schneuwly (2004) também levam em consideração que o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textos é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em diferentes situações de comunicação e que por meio dos gêneros textuais é que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Noverraz, Schneuwly e Dolz (2004, p.96) definem o procedimento sequência didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Nele é possível que o docente propicie situações reais com contextos que reproduzem a situação concreta de produção textual, incluindo a circulação do gênero. Além disso, os autores entendem que ensinar um gênero textual é levar o aluno a dominá-lo para posteriormente ter condições de produzi-lo na escola ou fora dela. Assim justificam para o ensino de produção de textos, a organização das sequências didáticas.

As sequências didáticas estabelecem uma primeira relação entre um projeto de apropriação de um gênero textual e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Dessa forma, elas são elaboradas com a finalidade de por os alunos em contato com os gêneros textuais a fim de que eles possam reconstruí-los e deles se apropriarem.

Nesse contexto, os autores enfocam que a reconstrução de um gênero textual ocorre pela interação de três fatores: “[...] as especificidades dos gêneros textuais que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos alunos e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Sob essas constatações, para o conhecimento da sequência didática cabe a verificação da sua estrutura de base, representada pelo esquema abaixo:

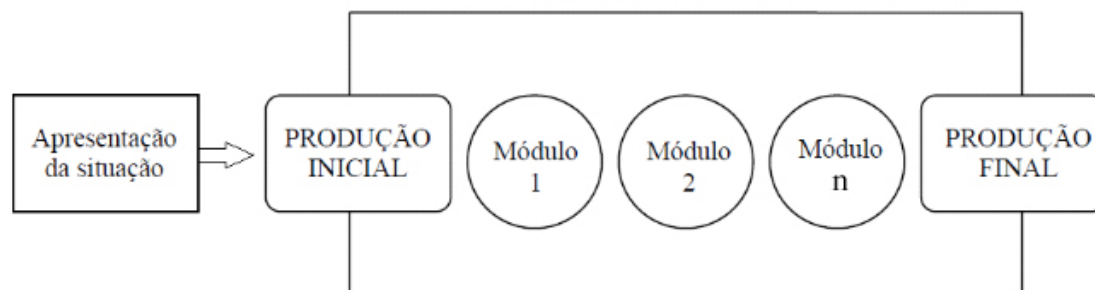


Figura 1: Releitura do Esquema da Sequência Didática

Fonte: Autoria Própria, 2012.

A fim de que os alunos possam interagir com os textos produzidos, pretende-se tornar a aula de Língua Portuguesa em um espaço de construção de sentidos a partir das relações com os textos existentes nas diferentes esferas sociais.

Especificamente essa proposta pedagógica contempla a sequência didática para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental e a escolha pelo gênero microconto digital é justificada porque ele está vinculado à comunicação nas redes sociais, mais especificamente, no Twitter. E esse tipo de comunicação é uma prática muito presente entre os alunos já que a escola foi contemplada com o programa federal – UCA – Um Computador por Aluno há

pouco mais de um ano. Devido a isso, cada aluno possui seu *laptop* educacional que é cedido durante o ano letivo.

Com o desenvolvimento de novas TICs, como a internet, surgiu uma nova maneira de comunicação através das redes sociais. Em consequência, também surgem os gêneros digitais adaptados à comunicação virtual – o microconto é um desses gêneros.

O microconto digital é considerado um texto breve, que foi adaptado para a rede social Twitter e contém, no máximo, 140 caracteres – característica das mensagens dessa rede. Por ser uma narrativa curta, leva o leitor a imaginar a situação trazendo múltiplas interpretações. Um dos recursos estilísticos mais usados pelos seus autores são as figuras de linguagem, principalmente, a ambiguidade, a ironia e a metáfora.

Nesse contexto, ao se elaborar uma sequência didática, tem-se o objetivo de levar o aluno a dominar, de maneira mais satisfatória, o gênero textual escolhido, permitindo-lhe escrever, sinalizar ou falar de forma mais apropriada em uma determinada situação de comunicação. Além desse objetivo primordial, o projeto com sequência didática para o gênero microconto digital pretende atingir os seguintes objetivos:

1. Conhecer a rede social Twitter.
2. Produzir a primeira escrita de um texto do gênero microconto.
3. Diferenciar um texto do gênero microconto de outros textos curtos como o provérbio e o pensamento.
4. Analisar o gênero microconto percebendo as várias interpretações que esse texto oferece ao leitor.
5. Perceber como estão presentes os elementos da narrativa – personagens, tempo, espaço e narrador.
6. Observar como os pronomes pessoais são empregados para substituir determinadas expressões.
7. Verificar o efeito de um recurso estilístico muito presente no gênero microconto – as figuras de linguagem.
8. Analisar a primeira escrita e produzir uma re-escrita do microconto.

A partir dessas especificações, é possível conhecer melhor o trabalho com sequência didática, a qual segue descrita de acordo com suas fases expostas abaixo.

4.1 Apresentação da situação e produção inicial

Na apresentação da situação, o docente deve expor aos alunos o projeto de comunicação que será realizado, além de definir a modalidade da produção: oral ou escrita.

É importante que nesse momento fique claro o gênero que será tratado, além de outros detalhes como a quem se dirige a produção, que forma assumirá, como é o suporte textual e quem participará dela. Além disso, os alunos devem saber a importância do conteúdo com o qual trabalharão em aula.

A produção inicial tem como objetivo revelar as representações que os alunos têm dessa atividade para si mesmos e principalmente para o professor. Por meio de instruções dadas (e mesmo que não consigam respeitar todas as características do gênero escolhido), já é possível verificar as capacidades de que já dispõem. Assim, a avaliação dessa produção será formativa e pode ser feita a partir da proposta de Bronckart (1999) para análise de textos como atividades de linguagem, priorizando os aspectos mais enfocados durante a sequência didática, uma vez que com essa atividade serão evidenciados pontos fortes e fracos, além da discussão com os colegas e os problemas identificados.

É a partir da produção inicial que ocorre a primeira interação entre alunos e professor em relação ao gênero, com a finalidade de aprofundar as questões que serão tratadas nos módulos seguintes.

Sob esses aspectos, a apresentação da situação e a produção inicial se deram da seguinte forma:

Ao iniciar as atividades, a professora comenta que para reconhecer o suporte do gênero microconto digital será usada uma rede social, sem mencionar qual. Partindo disso, realiza algumas perguntas a fim de verificar o que os alunos conhecem sobre redes sociais e, especificamente, sobre o Twitter: Vocês sabem o que são redes sociais? Quais são as redes sociais que vocês conhecem? Vocês já ouviram falar em uma rede social em que as mensagens possuem, no máximo, 140 caracteres? Após a observação das respostas dadas pelos alunos, começa a realizar perguntas direcionadas à rede social Twitter: O que vocês sabem sobre Twitter? Para que tipo de comunicação serve? Quem já tem conta? Por fim, os alunos que não possuíam uma conta, fazem-na.

No próximo momento, com todos os alunos conectados na rede, a professora comenta os recursos do Twitter e os alunos realizam atividades como publicar *tweets* (mensagens),

encontrar e seguir os colegas, enviar mensagens diretas, ver as listas (assuntos do momento) e publicar um *tweet* a respeito, se quiser, usar *hashtags* (marcador para identificar um determinado assunto) e, ao final, publicar um *tweet* usando a *hashtag* #twitternaaula.

A próxima etapa é a produção inicial dos microcontos que foi apresentada uma proposta de escrita com o tema “Eu e o Mundinho”. Mundinho é o nome pelo qual é chamado o *laptop* educacional. Esse microconto terá a extensão de até 140 caracteres (tamanho máximo das mensagens na rede social Twitter) e será usada a *hashtag* #mundinho1 – sob a forma de um marcador para identificar a primeira produção do microconto.

4.2 Módulo 1

Nos módulos a professora deve trabalhar com os alunos as dificuldades que ficaram evidentes na produção inicial, de forma a fornecer a eles instrumentos para superá-las.

Posteriormente ao primeiro encontro com o gênero, a professora explica com os alunos o que entendem por microconto. Após essa breve discussão, distribui diferentes tipos de textos, entre eles, um do gênero microconto. Os alunos devem observá-los e distinguir qual deles seria o microconto e por quê. A partir do exemplo, a professora explica sobre o conceito de microconto. Logo após, os alunos fazem uma pesquisa de textos do gênero microconto a fim de montar um cartaz com o conceito e os exemplos.

No segundo momento, são analisados vários microcontos observando a diversas interpretações que podem fornecer ao leitor e, em último momento, a partir de um microconto, escrever uma história/narrativa. Essa atividade é feita em grupos em que os próprios alunos pesquisam na internet e escolhem de qual texto irão realizar.

Finalizar esse módulo com a leitura dessas narrativas criadas a partir do gênero.

4.3 Módulo 2

O segundo módulo será dedicado aos recursos linguísticos do gênero microconto. Nele serão realizadas as atividades de observação e análise de textos, como definem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para isso, o docente exibirá aos alunos textos do gênero microconto de vários autores entre eles Samir Mesquita e Carlos Seabra³.

Partindo do pressuposto de que em toda narrativa os elementos personagens, tempo, espaço e narrador estão presentes e com a finalidade de observar o que os alunos conhecem sobre isso, é realizada a atividade em grupos em que são exibidos três microcontos e

3 Samir Mesquita e Carlos Seabra são autores de vários microcontos. Samir Mesquita publicou dois livros com microcontos – *Dois Palitos* e *18:30*.

distribuídos envelopes em que estão as possíveis respostas para a pergunta proposta pela professora: Quais elementos da narração estão presentes nos microcontos? Cada grupo analisa o conteúdo do envelope e o devolve com as respostas que acharam pertinentes. A professora as analisa e comenta que, considerando o microconto, um gênero do domínio do narrar, os elementos narrativos são essenciais nesse texto.

Em seguida, é solicitado aos alunos, que, ainda em grupos analisem cada elemento narrativo dos microcontos exibidos anteriormente. Mas, antes de iniciarem, a professora deve esclarecer dois tipos de narradores: o personagem e o observador.

Além dos elementos narrativos, observa-se nos microcontos o uso de pronomes pessoais com o intuito de substituir palavras ou expressões já escritas nos textos. Assim, esse é outro recurso linguístico a ser trabalhado nesse módulo.

Para começar as atividades com pronomes, a professora exhibe aos alunos um microconto pedindo que verifiquem por quais palavras são retomadas duas expressões destacadas no texto. De acordo com as respostas, a professora as relaciona com o conteúdo de pronomes explicando-o. Logo após, os alunos recebem três tarefas tem por base textos do gênero microconto: a primeira, encontrar a expressão retomada pelo pronome em destaque; a segunda, reescrever cada texto adequando-o de forma que não apareça nenhuma expressão repetida; e, a terceira, continuar o texto empregando pronomes para substituir expressões.

4.4 Módulo 3

Para dar continuidade ao estudo do gênero, nesse módulo, serão estudados os recursos estilísticos empregados pelos autores de textos do gênero microconto com a finalidade de verificar os seus efeitos para chamar a atenção do leitor.

A figura de linguagem é muito utilizada nesses textos, principalmente, a ironia, a ambiguidade e a elipse. Além dessas, são vistas também a gradação, a personificação ou prosopopéia, a antítese, a metonímia, o eufemismo, a hipérbole e a metáfora.

A professora desenvolve uma dinâmica para explicar as figuras de linguagem de uma maneira mais atraente. Nela os microcontos, que servem como exemplo, são escondidos com exceção do primeiro. Este, por sua vez, é aquele que dará pistas do lugar em que está escondido o próximo microconto. Antes de iniciar a dinâmica é produzido um cartaz com três colunas a serem preenchidas durante a explicação que conterão o nome da figura de linguagem, o seu conceito e um exemplo. Então, começa explicando as três colunas e grudando no cartaz o primeiro exemplo de microconto. E, desse modo, segue para a segunda

figura de linguagem em que o microconto está escondido e só poderá ser encontrado através das pistas fornecidas pelo anterior. Seguindo a dinâmica até a última figura de linguagem.

No segundo momento desse módulo, é realizada uma gincana em que os alunos são divididos em grupos recebem tarefas a respeito das figuras de linguagem a serem respondidas utilizando a rede social Twitter.

4.5 Produção final

A produção final oportuniza a prática social do gênero, colocando tudo o que o aluno aprendeu sobre ele. Essa produção permite ao professor avaliar se os elementos trabalhados nos módulos foram apreendidos e, dessa forma, planejar a continuação do trabalho.

Compete à produção final pôr em prática os elementos trabalhados em aula ao longo dos módulos, a fim de que eles sirvam como critérios de avaliação. Assim, a produção final também permite ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente em cada módulo, proporcionando o controle do seu próprio processo de aprendizagem, como a reflexão sobre o que foi aprendido e o que resta aprender.

Dessa forma, é importante que na produção final os alunos tenham consciência de que o texto do microconto seja uma pequena narrativa, ou seja, é fundamental contar uma pequena história.

Como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) a produção final possui um caráter de avaliação somativo. Dessa forma, na produção final o aluno deve encontrar “de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” na sua produção. Nesse sentido a avaliação se torna “uma questão de comunicação e de trocas”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.108).

A partir das produções iniciais, os alunos as analisam para perceberem o que necessitam modificar para que o texto seja considerado do gênero microconto.

Na produção final, tendo já visto nas aulas anteriores a presença dos elementos narrativos e o uso adequado de pronomes e das figuras de linguagem, é produzido o microconto que também será publicado na rede social Twitter tendo por identificação o uso da *hashtag* #mundinho mais o número correspondente do aluno na chamada (ex. #mundinho1).

Por fim, com a produção final dos alunos o professor pode então compará-las às produções iniciais, para então verificar possíveis progressos dos alunos na produção textual desenvolvida com o gênero textual trabalhado ao longo dos módulos anteriores.

Dessa forma, para fins de análise e conferência, a Figura 2 apresenta alguns textos da produção inicial do gênero microconto digital no Twitter:

Nathy Monaco @nathy_monaco_
 #Mundinho1 Um dia eu estava com vontade de escutar musica, então eu entrei na internet e baixei musicas no 4shared.

Gabriel Mariani @GabrielMariani5
 #mundinho1 O mundinho e eu somos amigos há dois anos. Este ano foi estragar:queimou a tela.

Lala @lalinha_mlor_la
 Um dia eu estava escutando músicas no mundinho. A música era moments do One direction e eu dormi com a música na minha cabeça. #mundinho1

Anderson Reis k9 @camisa09_andi_
 #mundinho1 Eu e o mundinho temos uma intimidade, porque quando o mundinho entrou na escola a professora Marta me convidou para ser monitor.

Vinicius Ceconi @sou1isquilo
 #mundinho1 Viajei para Argentina e levei o mundinho junto para me divertir e me enterter.

O alan neé @sou1samurai
 #mundinho1 O Mundinho é meu amigo, mas ele está bravo comigo porque o derrubei no chão.

Figura 2: Produção Inicial – Gênero Microconto Digital no Twitter
 Fonte: Twitter, 2012.

A Figura 3 apresenta alguns textos da produção final do gênero microconto digital no Twitter:

Nathy Monaco @nathy_monaco_
 #mundinho19 Mundinho ligado. Internet conectada. Estou pronta para começar o trabalho sujo. Aperto "enter" e finalmente entro no Msn na aula.

Gabriel Mariani @GabrielMariani5
 #Mundinho9 O Mundinho e eu fazíamos muitas coisas juntos. Daí este ano, ele se machucou:queimou a tela.

Lala (ZM) @SouDoPerfect
 #mundinho17 Mundinho ligado. Deito na cama. Coloco-o no colo. Conecto o fone. Ligo a música. E viajo para o meu mundo.

Anderson Reis k9 @camisa09_andi_
 #mundinho1 O mundinho sentia-se uma poderosa máquina. Quando ele estragou, foi para o concerto e nunca mais foi o mesmo.

vinicius ceconi @sou1isquilo
 #mundinho25 Certo dia fui jogar o papel no lixo.Quando voltei meu Mundinho estava desligado.Talvez dormindo!

Figura 3: Produção Final – Gênero Microconto Digital no Twitter
 Fonte: Twitter, 2012.

Em uma breve análise entre a primeira e a última produção, é possível verificar que as

primeiras produções evidenciam que os alunos fizeram uma narrativa, utilizando para isso o suporte digital (a rede social Twitter). Das seis produções apresentadas na Figura 2, cinco delas apresentam narrativa em primeira pessoa e uma apresenta narrativa em terceira pessoa, aproximando o texto escrito pelos alunos a um relato pessoal.

Embora os textos estejam bem estruturados, apresentando alguns elementos da narrativa e fazendo o uso adequado dos sinais de pontuação, constata-se que não há o uso de recursos estilísticos nas narrativas, e, por essa razão, o texto ainda não possui caráter de microconto digital.

A forma como o *laptop* educacional (Mundinho) é retratado na produção inicial varia bastante. Em algumas produções ele não foi mencionado, em outras ele é referenciado como um mero objeto e em outras ele é personificado. Já na produção final, todas as narrativas mencionam o *laptop*, sendo que a maioria dos alunos o referencia como um objeto personificado, por já conhecerem a figura de linguagem personificação, fazendo, para isso, o uso dos recursos linguísticos da pronominação.

A última produção (apresentada na Figura 3) evidencia claramente a evolução de cada produção textual, uma vez que os alunos criaram as narrativas sob a forma do gênero microconto digital, utilizando novamente alguns elementos da narrativa e também recursos estilísticos, como as figuras de linguagem. Uma das evidências mais significativas nas produções finais é a forma com que os alunos empregaram os sinais de pontuação como um recurso estilístico, presente na figura de linguagem gradação, que consiste em organizar sequências de palavras (por meio de diferentes sinais de pontuação), no sentido de intensificar progressivamente uma determinada ideia.

Dessa forma, é possível caracterizar as produções finais como microcontos digitais, pois além da presença de elementos da narrativa, de recursos estilísticos e linguísticos, os textos também permitem diversas interpretações, que contemplam a intenção comunicativa do gênero microconto digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do ensino de língua por meio dos gêneros textuais propicia o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, pois considera que essas são as atividades de linguagem concebidas como prática social, com situações reais de produção, permitindo que os estudantes desenvolvam suas capacidades de uma maneira contextualizada, de forma que cada aluno possa aperfeiçoar seu

desenvolvimento social e crítico, fatores que o consolidam como sujeito-protagonista nos processos de interação com a linguagem e também com as TICs, como na experiência apresentada.

O procedimento sequência didática, no âmbito dos estudos de letramento, oportuniza práticas sociais de leitura e produção de textos, além de levar em consideração a situação real do aluno e também a re-escrita do texto.

Dessa forma, a partir da experiência apresentada, foi possível constatar que por meio do conhecimento do gênero microconto digital os alunos aperfeiçoaram a capacidade de análise em relação à leitura crítica de textos verbais e não-verbais que são produzidos socialmente em meios da esfera digital, como o Twitter.

Nesse contexto, o trabalho com o microcontos digitais possibilitou que os alunos envolvidos ampliassem sua visão de mundo, observando as narrativas que podem estar presentes nesse gênero, e, a partir dessa observação, eles puderam transformar suas atitudes e maneiras de entender o gênero emergente da rede social Twitter. Tal prática coincide com as práticas de letramento, uma vez que a relação dos alunos com seus *laptops* educacionais promoveu a atividade de linguagem em sala de aula, em conformidade com a realidade dos alunos, ou seja, a prática social.

O microconto digital facilitou a interação dos alunos com outras semioses, como a interação com o suporte textual Twitter e o uso de elementos específicos sob o formato de *hashtags* e *tweets*, além de possibilitar o conhecimento sobre os elementos dos textos narrativos, pronominação e uso das figuras de linguagem.

A evolução das narrativas dos alunos pode ser constatada a partir da verificação da primeira produção e da produção final. A primeira produção apresentou as narrativas com seus elementos específicos, porém o texto ainda não pode ser classificado como gênero microconto digital, pois não utilizava figuras de linguagem e elementos relacionados a elas, como sinais de pontuação específicos e pronominação. Já a produção final apresenta textos com elementos da narrativa, recursos estilísticos (figuras de linguagem) e linguísticos (sinais de pontuação e pronominação), configurando-os assim como microcontos digitais.

Nessa perspectiva, também é importante ressaltar a presença do professor no seu papel fundamental que implica a mediação e a orientação de todas as etapas da sequência didática com seus alunos – antes, durante e depois do estudo proposto a ser desenvolvido para uma determinada turma.

Para que o procedimento sequência didática como o apresentado – no âmbito dos

letramentos – realmente seja profícuo, é fundamental que o professor de língua materna também repense a sua prática pedagógica, a fim de agregar a ela o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com a finalidade de promover aulas interativas, que levem em consideração as práticas de leitura e escrita mediadas pelos gêneros textuais digitais, com a finalidade de auxiliar no processo de construção e compartilhamento do conhecimento, sob a forma de uma diferente prática de letramento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Understanding Literacy as a Social Practice**. In: _____. Local literacies. Reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 5a a 8ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN: ensino médio**. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo : Educ, 1999.

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

LEMKE, Jay, **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol.49 no.2. Campinas.2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>> . Acesso em 07 nov 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: _____ e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004.

_____; NOVERRAZ, Michele. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1997] 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in**

theory and practice. Current Issues in Comparative Education, New York: Teachers College / Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, may. 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em 16 jul 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

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

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

WELLS, Gordon. **Dialogic inquiry as collaborative action research.** The Handbook of Educational Action Research. S. Noffke and B. Somekh. Thousand Oaks CA and London, Sage, 2007.