



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

GABRIELLA WENTZ CUNHA

**MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL:
O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCADEL - PR
2018

GABRIELLA WENTZ CUNHA

**MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL:
O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto apresentado para a Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* Cascavel.

Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela.

CASCADEL – PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Cunha, Gabriella Wentz

Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero
causo no Ensino Fundamental / Gabriella Wentz Cunha;
orientador(a), Greice da SilvaCastela, 2018.

142 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras,
2018.

1. Produção Textual . 2. Multiletramentos. 3. Causo. 4.
Sequência Didática. I. Castela, Greice da Silva . II.
Título.

GABRIELLA WENTZ CUNHA

**MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO
CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em letras e aprovada na sua forma final - Programa de pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Greice da Silva Castela
Orientadora (UNIOESTE)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Membro Titular da Banca (UNIOESTE)

Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos
Membro Titular da Banca (UEPG)

CASCADEL – PR
2018

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”.*
(Madre Teresa de Calcutá)

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse Mestrado só se tornou possível devido a muitas pessoas, às quais tenho muito que agradecer, uma vez que, direta ou indiretamente, ajudaram a concretizar esse objetivo.

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso” (Charles Chaplin).

Primeiramente agradeço a Deus, pela constante presença em minha vida. Dando forças para superar quaisquer dificuldades e obstáculos. Por ter me privilegiado com saúde, amigos e uma família maravilhosa.

Aos meus pais, por terem me dado a vida, educado, mostrado sempre o caminho do bem, nunca medindo esforços para estarem ao meu lado e lutando juntos por nossos sonhos. A meu pai (*in memoriam*), meu maior incentivador para seguir com os estudos, “Gabinha, você precisa fazer um mestrado... um doutorado.” “Gabinha, não pare de estudar”. Você não estava aqui quando recebi a notícia da aprovação, havia “subido para o andar de cima” há uns dois meses, mas tenho a plena certeza, de onde vocês estiver, do quanto você ficou feliz e realizado em ver a aprovação, os dois anos de intenso estudo e a conclusão desta etapa. Você, pai, que sempre teve tanto orgulho em ter uma filha professora. Meu espelho, sou sua fotocópia, tenho muito orgulho de ter tido um pai tão amoroso e gentil como você. A minha mãe, mulher guerreira, de fibra, sempre ao meu lado, apoiando, incentivando, meu exemplo de garra, determinação e honestidade.

A meu melhor e maior amor, minha filha Luíza. Iniciamos as disciplinas do Mestrado com cerca de seis meses de gestação, gravidez de risco, praticamente não podia caminhar, fazer qualquer esforço, mas você foi forte, conseguimos assistir às aulas até uma semana antes do parto, meu grande presente de Deus. Quando você tinha apenas um mês de vida, já voltei a frequentar às aulas, tinha muito o que estudar e aprender. Mais uma vez você me mostrou o quanto é forte, ficava aos cuidados de pessoas da família. A saudade era enorme, tão difícil passar o dia todo, em outra cidade, longe de um bebê tão pequeno e frágil. Mas sabíamos que era uma fase e que os esforços valeriam a pena. Eu te amo, você é minha vida.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional e por ficarem felizes ao verem que eu estava tão realizada. Destaco aqui, a dedicação e amor com que sempre cuidaram da minha filha para que pudesse estudar: Maria de Lourdes Wentz, Marlete Cadini, Naiara Rubini e Stefany Salvador, sem vocês não teria conseguido.

À minha irmã, Ana Paula, e aos meus sobrinhos, Livia e Davi, meus amores.

Agradecer de forma especial à minha orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Greice da Silva Castela, por ter me aceitado como orientanda e por ter acreditado que eu seria capaz. Pela contribuição com todo seu vasto conhecimento, pelo carinho e respeito que sempre teve comigo, em especial, no momento da gravidez de risco e de licença-maternidade, compreendendo as limitações de tempo. Pela paciência, dedicação e empenho, sempre disposta a me auxiliar. Exemplo de profissional e de pessoa. Meu muito obrigada!

À Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos, pelo seu trabalho tão competente e por nos incentivar sempre a melhorar nossa prática pedagógica. Também por sua contribuição para que nosso trabalho atingisse os objetivos propostos.

À Profa. Valeska Gracioso Carlos por ter aceitado fazer parte dessa pesquisa, colaborando com respeitáveis contribuições

A todos os professores do PROFLETRAS, pelas aulas ministradas, pelos ensinamentos, incentivo e dedicação. Vocês contribuíram muito para minha formação como professora e como pessoa.

À secretária do programa, sempre disposta e pronta a ajudar.

A todas minhas colegas e amigas do PROFLETRAS (2016/2017), mais do que companheiras nessa jornada de estudos, nos tornamos amigas, confidentes e conselheiras. Tenho um carinho especial por vocês. Em especial, as colegas Ângela, Rosana Silvana, parceiras de carona todas as semanas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro e concessão de bolsas durante o período de realização desse Mestrado.

“A sola do pé conhece toda sujeira da estrada” (Provérbio africano).

CUNHA, Gabriella Wentz. Multiletramentos e estímulo à produção textual: o gênero causo no Ensino Fundamental. 2018. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.**

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TICs, estão presentes na vida dos jovens de hoje, diante disso, percebemos a necessidade de incorporar as tecnologias, os recursos midiáticos e os multiletramentos no cotidiano escolar dos alunos, para estimular uma motivação maior pela escrita. Uma vez que os jovens estão inseridos numa sociedade digital, as aulas também deveriam integrar as TICs em algumas de suas práticas pedagógicas, incorporando essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa tem como tema multiletramentos e produção textual a partir do gênero causo no Ensino Fundamental. Visa responder a seguinte indagação: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causo e nas TICs promove o estímulo à produção textual na perspectiva dos multiletramentos? O trabalho está fundamentado na teoria de letramento/multiletramento, nos gêneros discursivos e na produção textual. A abordagem teórica está firmada no campo da linguística aplicada, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa interpretativista e o método de investigação é pesquisa-ação, que se preocupa com as questões sociais e com os usos reais da linguagem. O objetivo geral da pesquisa é contribuir com os multiletramentos dos alunos, sobretudo em relação à produção textual. Temos como objetivos específicos: contribuir para a produção textual e para o desenvolvimento dos multiletramentos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero causo que incorpora recursos disponibilizados pelas TICs; possibilitar ao aluno conhecer o gênero causo e produzir textos nesse gênero; incentivar a escrita a partir do trabalho com elementos que organizam uma produção textual para a interação presentes na sequência didática a ser elaborada; utilizar os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte. Os dados mostram que os alunos participaram efetivamente das atividades pedagógicas, atingindo os objetivos propostos, produzindo textos no gênero textual causo, alicerçados nos multiletramentos e nas TICs.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual, Multiletramentos, Causo, Sequência Didática.

CUNHA, Gabriella Wentz. **Multiletramentos y estímulo a la producción textual: el género “causo” en la Enseñanza Fundamental.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2018.

RESUMEN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación, de ahora en adelante, TICs, están presentes en la vida de los jóvenes de hoy, ante eso, percibimos la necesidad de incorporar las tecnologías, los recursos mediáticos y los multiletramentos en el cotidiano escolar de los alumnos para estimular una mayor motivación por la escritura. Una vez que los jóvenes están insertados en una sociedad digital, las clases también deberían integrar las TICs en algunas de sus prácticas pedagógicas, incorporando esas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación tiene como tema: multiletramentos y producción textual a partir del género “causo” en la Enseñanza Fundamental. Tiene como objetivo responder a la siguiente indagación: ¿El trabajo con la secuencia didáctica con énfasis en el género “causo” y en las TICs promueve el estímulo a la producción textual en la perspectiva de los multiletramentos? El trabajo fue fundamentado en la teoría de letramento/multiletramento, en los géneros discursivos y en la producción textual. El enfoque teórico está firmado en el campo de la lingüística aplicada, con una investigación cualitativa interpretativista y el método de investigación es investigación-acción, que se preocupa con las cuestiones sociales y con usos reales del lenguaje. El objetivo general de la investigación es contribuir para el desarrollo de los multiletramentos de alumnos del 7º año de la Enseñanza Fundamental, principalmente en relación a la producción textual. Tenemos como objetivos específicos: contribuir con la producción textual y al desarrollo de los multiletramentos de alumnos del 7º año de la Enseñanza Fundamental por medio de la aplicación de una secuencia didáctica del género “causo” que incorpora recursos puestos a disposición por las TICs; que permite al alumno conocer el género causo y producir textos en ese género; incentivar la escritura a partir del trabajo con elementos que organizan una producción textual para la interacción presentes en la secuencia didáctica a ser elaborada; utilizar los recursos tecnológicos para posibilitar nuevas y variadas formas de circulación y soporte. Los datos muestran que los alumnos participaron efectivamente de las actividades pedagógicas, alcanzando los objetivos propuestos, produciendo textos en el género textual “causo”, fundados en los multiletramentos y en las TICs.

PALABRAS-CLAVES: Producción Textual, Multiletramentos, “Causo”, Secuencia Didáctica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre o tema no Banco de Teses da Capes	19
Quadro 2 – Aspectos tipológicos	34
Quadro 3 – Instrumentos para geração de dados	59
Quadro 4 – Divisão das aulas na implementação do material pedagógico	60
Quadro 5 – Síntese da metodologia	60
Quadro 6 – Levantamento prévio a respeito do gênero causo	63
Quadro 7 – Texto 1: Causo do vizinho mentiroso.....	63
Quadro 8 – <i>Sites</i> para pesquisa de causos	65
Quadro 9 – Reflexão sobre os causos lidos	65
Quadro 10 – Texto 2: Trem bão é ser mineiro... Uai!	66
Quadro 11 – Texto 3: João da meia-noite	66
Quadro 12 – Texto 4: A casa sinistra	67
Quadro 13 – Texto 5: História de Teixeira de Freitas - O causo do “Caboclo” da água	67
Quadro 14 – Comando para os alunos:.....	76
Quadro 15 – Autoavaliação	77
Quadro 16 – Questionário 1, sobre produção de textos	81
Quadro 17 – Questionário sobre o uso das tecnologias	85
Quadro 18 – <i>Sites</i> para pesquisa de causos	89
Quadro 19 – Hiperlinks dos vídeos.....	100
Quadro 20 – Características do gênero causo	1011
Quadro 21 – Comando para a escrita dos causos	1022
Quadro 22 – Avaliação do texto	103
Quadro 23 – Transcrição do causo <i>Por que o tiraram de mim?</i>	112
Quadro 24 – Reescrita do causo 1	114
Quadro 25 – Estrutura composicional do causo 1	115
Quadro 26 – Transcrição do causo <i>Espiritos Estranhos</i>	116
Quadro 27 – Restruturação do Causo 2.....	118
Quadro 28 – Estrutura composicional do causo 2.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	422
Figura 2 – Adaptação da Sequência Didática proposta por Swiderski, Costa-Hübes (2008).....	44
Figura 3 – Vídeo "Causo do vizinho mentiroso"	64
Figura 4 – Vídeo “Trem bão é ser mineiro”	68
Figura 5 – Vídeo “Causo do Dito Preto - Caminhão”	69
Figura 6 – Vídeo Casos e causos - RPC “O homem de lugar nenhum”	69
Figura 7 – Possessão Demoníaca (#86 - Histórias Assombradas!)	100
Figura 8 – Geraldinho - Causo da Namoradinha (OFICIAL).....	100
Figura 9 – Canal no <i>YouTube</i>	1066
Figura 10 – O jogo da moeda	108
Figura 11 – O homem da meia-noite	109
Figura 12 – Espíritos estranhos.....	109
Figura 13 – O gato preto	109
Figura 14 – O cemitério assombrado	11010
Figura 15 – A casa com macumba	110
Figura 16 – Por que o tiraram de mim?	110
Figura 17 – O cemitério	1111
Figura 18 – A viagem engraçada.....	111
Figura 19 – O velho casarão assombrado.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS

TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
SD	Sequência Didática
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LA	Linguística Aplicada
DCE	Diretrizes Curriculares de Ensino
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 LETRAMENTO	22
1.2 MULTILETRAMENTOS e TICs	24
1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS	29
1.3.1 Gênero discursivo “Causo”	36
1.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	42
1.5 PRODUÇÃO TEXTUAL	45
1.5.1 Revisão e reescrita	50
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	53
2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA	53
2.2 TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA	55
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA, GERAÇÃO DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA	58
2.4 GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	59
2.5 SÍNTESE DA METODOLOGIA	60
3 MATERIAL ELABORADO E APLICADO	62
3.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO – 1 AULA	62
3.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO	63
3.2.1 Pesquisa sobre o gênero	64
3.2.2 Exploração oral de textos do gênero	65
3.2.3 Leitura de textos do gênero	66
3.2.4 Sugestões de atividades de leitura para reconhecimento global do gênero	69
3.2.5 Seleção de um texto do gênero e atividades	70
3.2.6 Atividades sobre o texto do gênero causo	72
3.3 PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO	76
3.4 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	78
4 RELATO DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	79
4.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	79
4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS: MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS	106
4.2.1 Análise do causo 1	112

4.2.2 Análise do caso 2	116
4.2.3 Questionário após aplicação da proposta pedagógica	12020
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE.....	1377
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	1377
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 1	1388
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO APÓS A APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 2	139
ANEXOS	14040
ANEXO 1 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO	14040
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE	1411

INTRODUÇÃO

Com cerca de 15 anos de experiência na docência do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sempre inquietou-nos o anseio dos alunos quando solicitados a produzirem textos. Ainda que o desempenho de estudantes brasileiros em produções textuais venha sendo tema de pesquisa há muitos anos, é possível perceber o quanto os resultados estão abaixo das capacidades mínimas exigidas para a faixa escolar em que os alunos se encontram.

De acordo com Saeb 2015¹, apesar de as habilidades médias em Língua Portuguesa terem melhorado em relação a 2013, uma parte expressiva dos alunos ainda está nos níveis mais baixos na escala de proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, não atingem um nível de leitura adequado, referente às habilidades de compreender textos mais longos e complexos, interpretar o que está lendo, estabelecer analogias entre textos e contextos e ter uma visão crítica, que são fatores fundamentais para a escrita e produção de textos. Há uma grande dificuldade na leitura e, conseqüentemente, na produção textual. A leitura e a escrita são alicerces das práticas educativas de todas as disciplinas e são fundamentais nas atividades pedagógicas, não podendo ser entendidas como atos mecânicos de decodificação de palavras.

Incessantemente procuramos buscar formas de tornar as aulas mais atrativas, associando-as com a vivência dos alunos dos dias atuais, com o intuito de despertar nos discentes o fascínio pela Língua Portuguesa, optamos, então, por incorporar na prática pedagógica dessa pesquisa o trabalho com a sequência didática do gênero discursivo causa, com o desenvolvimento de multiletramentos e da produção textual associados às Tecnologias da Informação e Comunicação.

Os gêneros discursivos estão presentes nas atividades humanas. Os sujeitos interagem uns com os outros através de enunciados. Toda vez que se pronuncia um enunciado utilizamos algum gênero discursivo e “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os gêneros circulam nas mais variadas esferas sociais, e quanto mais os dominarmos, com maior propriedade será estabelecida a interação discursiva.

¹ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil é uma avaliação externa aplicada desde 1990, a cada dois anos, com o objetivo de realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros. Os resultados são referentes à Prova Brasil aplicada em novembro de 2015” (FRANÇA, 2017, s.p.).

Sempre nos comunicamos por meio de um gênero, o bate-papo com o vizinho; o bilhete que deixamos para alguém; a mensagem no celular; um trabalho de conclusão de curso, uma comunicação para ser apresentar em um evento etc., são exemplos de gêneros discursivos, e estão presentes nas situações comunicativas. Como afirma Bakhtin, “[...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso [...] a comunicação discursiva seria impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Assim, se todas as vezes que usássemos a língua, tivéssemos que criar um gênero, a comunicação seria quase irrealizável. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Seleciona-se determinado gênero para atender às necessidades discursivas, “o trabalho com os gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). É função da escola explorar os gêneros orais e escritos, uma vez que os alunos precisam saber se expressar nas variadas situações.

Optamos pelo trabalho com o gênero discursivo *causo*, por ser um gênero da esfera cotidiana, uma narrativa curta, oral, mas que também pode ser explorada na forma escrita. Costumeiramente trata sobre um acontecimento verídico, ou que o narrador afirma ser real. Pode ser contado pela pessoa que viveu o fato ou por alguém que sabe da história. O exagero, a dramatização, a expectativa e o suspense são algumas das características marcantes desse gênero.

Para Oliveira (2006), no *causo* existe a preocupação em agradar, atender ao gosto do público, para que exista uma relação interativa. O *causo* está frequentemente relacionado ao texto falado, ou seja, trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade, havendo a preocupação com as habilidades linguísticas e performáticas.

Evidentemente, quando há a transcrição do texto oral para o escrito, existem pormenores que se modificam, já que a vivacidade da contação oral, com suas entonações, sotaques, pausas, olhares, gestos, etc., pode trazer muito mais graça à narração.

Os causos estão circundados por fatos singulares, criativos, reais, fictícios, assustadores, humorísticos, etc. Segundo Oliveira (2006), o caso constitui um gênero próprio, com características e estruturas definidas, suficientes para a constituição de quatro categorias: lúdica, crítica, revide e aterrorizante. “Na modalidade discursiva do gênero caso, mais tendente à ludicidade, como forma aberta e democrática do discurso, ocorre ampla possibilidade polissêmica para provocar o riso ou o medo [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Para o trabalho com o gênero discursivo caso, pautaremos a pesquisa na sequência didática, doravante SD, que é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas com base em um gênero discursivo. A SD tem por finalidade auxiliar os alunos na produção (oral ou escrita) de textos de determinado gênero, com o objetivo de propiciar aos alunos acesso a práticas de linguagens e a dominar os diversos gêneros discursivos, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Costa-Hübes (2008) reconfigura e adapta a proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) que envolve estudos provenientes de um determinado gênero discursivo (oral ou escrito), sobre o qual se organiza um conjunto de atividades com o objetivo de conhecer melhor o gênero, para a realidade brasileira. Esse modelo também está apresentado no Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (AMOP, 2014) que, de acordo com a autora, é uma adaptação da SD para o Ensino Fundamental brasileiro.

Aproximadamente, até a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, tinha como base o ensino da gramática normativa, com o foco no trabalho com palavras e frases soltas, descontextualizado. Prevalencia uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, muitas vezes, realizada somente por estar prevista no livro didático, fazendo com que essa ocupasse um papel secundário nas aulas de língua materna (ANTUNES, 2006).

A partir da publicação da obra de Geraldí (1984) *O texto na sala de aula*, começa um deslocamento do objeto de ensino de língua materna: das palavras e

frases soltas para o texto, uma vez que é neste que ocorre a interação dos sujeitos e constituem-se subjetividades. O que se tinha, até então, eram propostas de redação, muitas vezes, sem discussões ou leituras prévias, sem objetivos definidos, e distantes da realidade dos alunos, que tinham como intuito, primordialmente, de verificar as habilidades gramaticais ou para nota e avaliação do professor.

Conjuntamente, é importante que a escola adote uma concepção sociointeracionista da linguagem, porque assim reconhece a língua como fenômeno social e, nesse caso,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A atividade escrita é uma prática processual, composta por etapas: leitura de textos, reflexão, discussão e escrita, também fazem parte do processo a revisão e reescrita. Escrever precisa ser um exercício contínuo e constante. Geraldi (1997) ressalta:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

É nos textos que a língua manifesta sua totalidade, nos comunicamos por meio de textos construídos socialmente. Trabalhando com variados gêneros discursivos é que os alunos saberão como agir, falar, escrever nos diversos ambientes sociais.

A atividade de produção de texto precisa estar centrada no discurso e deve ser trabalhada a partir dos gêneros discursivos. Os alunos devem saber por que, para quem, onde, qual o suporte que deverão escrever.

As tecnologias da informação e comunicação, doravante, TICs, estão presentes na vida dos jovens de hoje (celulares, computadores, *sites*, *blogs*, *Internet...*) em vista disso, percebemos a necessidade de incorporar novas tecnologias, os recursos midiáticos e os multiletramentos no cotidiano escolar dos alunos. Há a necessidade de trabalhar os multiletramentos com essa geração de alunos que tem a tecnologia inserida no seu cotidiano.

No trabalho com os letramentos digitais pretendemos que o aluno se sinta motivado a produzir, pesquisar, investigar, buscar diferentes informações. Além disso, que suas produções de texto não sejam feitas somente para serem entregues e corrigidas pelo professor. “A mídia digital [...] permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores[...]” (ROJO, 2012, p. 25). Com as TICs podemos fazer com que os textos produzidos pelos alunos recebam feedback e ampliar o número de leitores, fazendo com que haja interação e que os leitores não sejam somente receptores ou espectadores.

A sociedade tem inserido as novas tecnologias (*Internet*, computador, celular...) nos mais variados setores e no cotidiano das pessoas; portanto, a área da educação não pode resistir em incorporá-los. Segundo Dal Molin (2003),

Urge um fazer pedagógico atualizado e em consonância com as necessidades de uma educação mais eficiente para os dias atuais nos quais a desarmonia se acentua quando nos deparamos com a realidade da prática cotidiana, das lidas com a tecnologia digital pelos jovens que estão na faixa etária de até 20 anos (DAL MOLIN, 2003, p. 155).

Uma vez que os jovens estão inseridos numa sociedade digital, as aulas também deveriam integrar as TICs em algumas de suas práticas pedagógicas, incorporando essas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Por meio delas, é possível que o professor incorpore práticas de produção textual em suas aulas, fazendo com que o aluno se sinta estimulado em escrever. Ou seja, além do letramento é necessário haver um multiletramento. “O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais

numerosas e mais livres que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, apud ROJO, 2013, p. 20). Faz-se necessário não só utilizar a escrita manual, mas sim incorporar novas práticas, novas ferramentas, as ferramentas digitais nas atividades com os alunos.

Na escola de hoje, em algumas práticas, o uso das tecnologias deveria estar pedagogicamente inserido, e não é o que acontece na maioria delas. Sabemos que há escolas que não apresentam condições de incorporar essas TICs em suas práticas; pois em muitas não há nem computadores disponíveis (e quando há, é comum que não estejam funcionando ou estragados), muito menos acesso à *Internet*. Além disso, há o agravante de professores que não se sentem preparados nem aptos para trabalhar dessa forma. É um grande desafio vincular o uso das TICs com o ensino, em especial, o de língua portuguesa na sala de aula.

Considerando como propósito de pesquisa estimular os multiletramentos e a produção textual, a partir do trabalho com a SD, trabalhando o gênero discursivo *causo*, aliado às TICs (tecnologias da informação e comunicação), utilizando os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte e trabalhando os multiletramentos, surge a seguinte questão: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero *causo* e nas TICs promove o estímulo à produção textual e é capaz de desenvolver multiletramentos?

Temos como objetivo geral contribuir para a produção textual e o multiletramento dos alunos.

A partir desse objetivo geral, listamos os objetivos específicos de nossa pesquisa e unidade didática:

- Contribuir para a produção textual, na perspectiva de multiletramentos, de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero *causo* incorporando os recursos disponibilizados pelas TICs;
- Possibilitar ao aluno conhecer o gênero *causo* e produzir textos nesse gênero;
- Incentivar a escrita a partir do trabalho com elementos que organizam uma produção textual para a interação presentes na sequência didática a ser elaborada;
- Utilizar os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte do texto produzido pelo aluno.

Consultando o banco de teses e dissertações da Capes², buscando pelas palavras-chave: caso, TICs, multiletramento e produção textual, percebemos que não há registro de pesquisas que abordem a metodologia da sequência didática do gênero caso aliada às TICS e aos multiletramentos. O que encontramos foram pesquisas relacionadas, que se aproximam um pouco desta dissertação:

Quadro 1 – Pesquisas sobre o tema no Banco de Teses da Capes

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	A PESQUISA
O ENSINO/APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DO DISCURSO	Jorge Marcos Bussarello	2004	Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina	O trabalho tem por objetivo desenvolver e avaliar uma proposta didático-metodológica sobre o tema como se dá o ensino e a aprendizagem da produção textual trabalhando com os gêneros discursivos.
GÊNERO CAUSO: NARRATIVIDADE E TIPOLOGIA	Inácio Rodrigues de Oliveira	2006	Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP	A tese analisa como se constroem a temática, a argumentatividade e as estruturas discursivas que manifestam o imaginário dos enunciadores e possibilitam o reconhecimento de categorias que pontuem as particularidades do gênero "causo"
"CAUSOS QUE A VIDA CONTA" ESTRATÉGIAS NARRATIVAS NO CAUSO POPULAR ORAL: UM GÊNERO MANTENEDOR DA CULTURA, DAS CRENÇAS E DOS COSTUMES'	Cláudia de Almeida Pontes	2006	Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	O trabalho teve como objetivo identificar estratégias narrativas, utilizadas por contadores, no <i>causo popular oral</i> , sob os aspectos de seus construtos estruturais e funcionais.
ENTRE CAUSOS E CONTOS: GÊNEROS DISCURSIVOS DA TRADIÇÃO ORAL NUMA PERSPECTIVA TRANSVERSAL PARA TRABALHAR A ORALIDADE, A ESCRITA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA	Glaucia Aparecida Batista	2007	Dissertação de Mestrado - Universidade de Taubaté	A dissertação teve como intuito desenvolver competências de linguagem oral e escrita em alunos de 5ª série de uma escola pública e a caracterização do gênero discursivo caso.

² Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

INTERFACE ENTRE A ESCOLA E A CULTURA POPULAR				
A PRODUÇÃO ESCRITA DE CONTO E CAUSO EM CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA	Flavia Aparecida da Silva	2012	Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo - USP	A tese busca identificar estratégias narrativas, utilizadas por contadores, no <i>causo popular oral</i> , sob os aspectos de seus construtos estruturais e funcionais.
CRÔNICAS ANIMADAS NA EDUCAÇÃO DIGITAL	Guacira Quirino Miranda	2013	Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia	O autor afirma que a cultura contemporânea é marcada pelas tecnologias digitais, ampliando-se as possibilidades do uso da linguagem. O trabalho propõe o desafio de propiciar, na escola, a inclusão digital e os multiletramentos, que são indispensáveis para a prática social plena.
A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	Noeli Welter	2013	Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	A dissertação analisa como o ensino fundamental brasileiro vem lidando com a incorporação das tecnologias de informação e comunicação, em especial com a introdução de computadores na escola pública.
AS COMPETÊNCIAS AUDIOVISUAIS E OS NOVOS LETRAMENTOS NA ESCOLA	Gabriela Spagnuolo Cavicchioli	2015	Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina	O estudo busca investigar de que forma os novos letramentos podem contribuir para desenvolver habilidades audiovisuais dos alunos na escola, com o objetivo de identificar os níveis de competências dos jovens envolvidos e refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e as formas de apropriação dessa linguagem.

Fonte: CAPES – Banco de Teses

Ao verificarmos os trabalhos acima relacionados, justifica-se a presente pesquisa, uma vez que não há dissertações ou teses com o foco na metodologia da

SD, associada às TICs, com o desenvolvimento de produção textual na perspectiva de multiletramentos com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o que nos estimulou para elaboração desta pesquisa, também com o objetivo de contribuir com o material didático-pedagógico que poderá ser utilizado por outros professores.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, explanamos sobre os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, os conceitos de Letramento, Multiletramento e TICs. Abordamos sobre a SD, os gêneros discursivos, focando no gênero causa, que também serão explorados na elaboração e aplicação da unidade didática. Teorizamos sobre os conceitos de narração e produção textual.

No segundo capítulo, apresentamos a abordagem teórica, o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa e instrumentos para geração de dados.

O terceiro capítulo consiste na apresentação da proposta pedagógica elaborada pela pesquisadora que foi aplicada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

O quarto capítulo descreve a aplicação da proposta didática no contexto da pesquisa e a análise dos dados gerados.

Por fim, tecemos as considerações finais da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis”.
José de Alencar

Neste capítulo, contemplamos o percurso teórico da na nossa pesquisa. Abordaremos os conceitos de Letramento, Multiletramento e TICs. A pesquisa está fundamentada no trabalho com SD e nos gêneros discursivos, ressaltando o gênero causo. Teorizamos sobre os conceitos de narração e produção textual, uma vez que o resultado esperado é que os alunos produzam textos no gênero solicitado, ampliando as formas de circulação e suporte (TICs e multiletramentos).

1.1 LETRAMENTO

Vivemos em uma sociedade letrada. Os textos estão presentes no dia-a-dia de todas as pessoas e são o foco essencial de nossa comunicação. Segundo Bakhtin (2003), os textos, orais ou escritos, pertencentes aos mais variados gêneros estão presentes nas heterogêneas esferas de comunicação. O termo letramento refere-se a um conjunto de práticas de uso da escrita. Ele é mais amplo do que as práticas escolares, ou seja, ocorre na escola, mas não só nela; relaciona-se com as práticas educativas, faz-se presente em todas as esferas da sociedade, pois a escrita está em todo lugar. Tem seu foco na leitura, compreensão e escrita nos diversos contextos sociais. Segundo Kleiman (2005),

[...] uma pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada (KLEIMAN, 2005, p. 14)

Podemos afirmar que não existe pessoa “iletrada”, pois qualquer sujeito, independentemente de sua condição financeira, intelectual, social, cultural, tem contato com situações de letramento, seja na leitura, escrita, no uso das linguagens. O letramento inclui também a alfabetização, mas não é só isso. Alfabetização e letramento estão relacionados, pois se referem a práticas de uso da escrita. Kleiman (2005) complementa: “A alfabetização, portanto, tem características específicas,

diferentes da do letramento, mas é parte integrante dele” (KLEIMAN, 2005, p. 16). Por exemplo, um pedreiro pode não ser alfabetizado; mas é letrado, pois consegue pegar uma planta de uma obra feita por um engenheiro/arquiteto, que é totalmente complexa, e executá-la perfeitamente.

Rojo (2009) afirma que

[...] o termo letramento, busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam ele valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 11)

Complementando essa ideia de que o letramento, para Rojo (2009) é o uso social da escrita, Costa-Hübes e Barreiros (2014) alegam que letramento é a leitura, escrita e outras formas de linguagem na sociedade, sabendo-se que até mesmo uma criança ainda não-alfabetizada é letrada, pois

O que diferencia, na verdade, alfabetismo de letramento é o foco dado por cada um. Enquanto o letramento pressupõe um conjunto diversificado de práticas sociais de leitura, de escrita e de outras formas de linguagens, geradoras de sentido(s), o alfabetismo concentra-se no conhecimento, nas capacidades cognitivas envolvidas na leitura e escrita (COSTA-HÜBES; BARREIROS, 2014, p. 33)

O letramento aborda leitura, compreensão e o emprego da escrita nos diferentes contextos sociais. É papel/função da escola ser um local que possibilite o trabalho com as variadas situações de letramento. Letramento, segundo Soares (2000, p. 47) é “o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. A autora prescreve que não basta saber ler e escrever, é preciso integrar práticas de leitura e escrita que trabalhem com a heterogeneidade que a sociedade estabelece:

Socialmente e culturalmente a pessoa letrada já não é a mesma coisa que era quando analfabeta e iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2000, p. 37).

Letramentos são atos socioculturais, estabelecidos por, ao menos, um dos seguintes elementos: escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito.

O desafio de fazer um mundo mais humanizado, onde educar e ensinar sejam práticas planejadas, conscientizando o aluno que leitura e escrita são necessidades reais e sociais. Conforme palavras de Freire (2009):

[...] o alfabetizando, e não o analfabeto, se insere num processo criador, de que ele é também sujeito. Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2009, p. 29).

Posto que o contexto é o ponto de partida para leitura, o alfabetizando faz parte do processo, parte-se de sua experiência de vida, de temas e assuntos do seu cotidiano para que então se trabalhe com a palavra escrita.

Para Kleiman (1995, p. 19) letramento é “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para a autora, o letramento faz parte da escrita e a escola é considerada a mais relevante agência de letramento.

1.2 MULTILETRAMENTOS e TICs

Cada vez mais as novas tecnologias e os multiletramentos estão presentes no cotidiano das pessoas. Esse crescimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) permite que grande parte da população tenha acesso à informação e aos recursos tecnológicos, o que traz mudanças nas mais diversas áreas.

Rojo discorre sobre o conceito de multiletramentos a partir de publicações e estudos do Grupo de Nova Londres, pois foi a primeira vez que foi discutida a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos:

A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que [...] após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Desegning Social Futures* (“Uma pedagogia dos

multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 11-12, grifos da autora).

Nesse manifesto, o grupo apontava para a necessidade de a escola incorporar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, os multiletramentos, em grande parte devido às TICS.

Segundo a autora, é preciso formar o aluno para que este dê “conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90). As transformações tecnológicas da informação e comunicação também se fazem presentes nas mais variadas esferas da sociedade e, isto gera desafios à educação, que precisa incorporá-las às práticas pedagógicas. Segundo a autora, “falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno como o nativo digital que é [...]” (ROJO, 2013, p. 13). Para que produza, assim, interatividade, ou seja, associar o texto à imagem, ao som, ao link, aos receptores que possam interagir etc., trabalhando além do letramento, com o multiletramento.

E como ficam nisto tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas

a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;

b) de análise crítica como receptor.

São necessários novos e multiletramentos.

Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é o seu caráter não multi- mas hiper-: hipertextos, hiperlinks (ROJO, 2012, p. 21).

Na prática educativa, multiletrar envolve diversas modalidades de linguagem, além da escrita, também a imagem, a fala, a música, o vídeo etc. Nesse sentido, refletindo sobre as mudanças tecnológicas atuais, amplificam-se e diversificam-se as maneiras de disponibilizar, compartilhar e produzir informações e conhecimentos. O crescimento de linguagens híbridas demanda desafios para os leitores e para os que trabalham com a língua, dentre os quais estão escola, professores e alunos.

Xavier (2009) explicita a mesma ideia ao afirmar que:

A compreensão dessa nova ordem e a sobrevivência nela dos cidadãos contemporâneos exigem de todos nós uma necessária reflexão e uma urgente aprendizagem das novas maneiras de “ler”, de “escrever” e de “publicar” fatos, atos e opiniões na rede digitalizadas de comunicação (XAVIER, 2009, p. 23, grifos do autor).

Atualmente, é imprescindível que trabalhemos não apenas com a leitura e escrita no papel. Novas “ferramentas” devem ser incorporadas às práticas pedagógicas, pois são variadas as possibilidades de leitura, escrita e meios de circulação e publicação, visto que os alunos de hoje são originários da era tecnológica, computadores, *Internet*, celulares, *blogs* etc., os quais já fazem parte do cotidiano deles, e é por este motivo que os recursos tecnológicos e os multiletramentos devem estar inclusos no processo de ensino-aprendizagem. “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital [...] para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Os avanços tecnológicos são uma realidade presente no cotidiano de grande parte das pessoas, e atribui-se à escola propiciar aos alunos a conexão do pedagógico com o digital. As novas tecnologias trazem inúmeros benefícios, em vista disso, “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007, p. 28).

Rojo (2013) complementa, argumentando que:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências, capacidades de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta conhecer os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 8).

É primordial desenvolver nos alunos novas habilidades e competências, pois, relacionar-se-ão de forma interativa com os textos, não sendo satisfatório o conceito de letramento, tornando-se necessário que o professor incorpore os multiletramentos em suas práticas escolares.

As TICs estão presentes no cotidiano das pessoas, fazendo com que grande parte da população tenha um amplo acesso à informação, carregando consigo

mudanças na área do saber. O trabalho com multiletramentos comumente envolverá o uso das novas tecnologias. Os multiletramentos têm, segundo Rojo (2012), no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, algumas características como:

- a) Eles são interativos; mais que isso colaborativos;
- b) Eles se fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Segundo a autora, uma característica importante dos multiletramentos é que eles permitem que haja interação em vários níveis e com distintos interlocutores, são híbridos e heterogêneos. Multiletrar é amplificar as habilidades de construir sentido com textos que apresentam elementos verbais, não verbais, auditivos, visuais, semióticos e que a produção escrita não seja feita somente no papel.

Nos dias atuais é comum que as crianças e jovens tenham acesso às tecnologias, e estas trazem inúmeros benefícios ao serem incorporadas nas práticas pedagógicas em sala de aula. Porém, faz-se necessário que as escolas reúnam os elementos tecnológicos para auxiliar o trabalho do docente (com computadores, *Internet*, profissional capacitado, laboratório de informática...).

Quando levantamos a temática do uso de computadores por professores e novas tecnologias em sala de aula, é possível perceber que muitos se sentem despreparados para utilizar tais recursos.

O mero treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do/a professor/a competente não só não está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem (ASSMANN, 2000, p. 8).

A presença do professor não será suprida pelas novas tecnologias, os docentes têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Além de mobilizar e permutar conhecimentos, também incitam pesquisas, trocam experiências, estimulam aprendizagens além da sala de aula. “As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo.

Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal” (ASSMANN, 2000, p. 7). É necessário que cada vez mais os educadores aborem essa resistência às novas tecnologias em práticas pedagógicas, pois elas fazem parte do cotidiano de muitos estudantes. O autor completa: “[...] as novas tecnologias têm um papel ativo e co-estruturante das formas do aprender e do conhecer [...] uma incrível multiplicação de chances cognitivas” (ASSMANN, 2000, p. 8). As novas tecnologias ampliam o conhecimento, o potencial cognitivo, auxiliam para que alunos e professores tornem-se pesquisadores, busquem um conhecimento além do livro didático. Há uma amplitude de maneiras para implementar, acessar o conhecimento. Os textos podem ser constituídos de linguagem verbal e não verbal e os meios de circulação serão virtuais, oportunizando a interação com o interlocutor.

Diversos educadores não estão ambientados com as TICs, pois diferentemente de seus alunos, não conviveram com as tecnologias desde a infância. É um desafio a ser superado, pois os professores como mediadores de conhecimento, também necessitam adequar-se ao “novo” e incorporá-lo em suas práticas pedagógicas.

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações (KLEIMAN, 2005, p. 20-21).

As mudanças tecnológicas acontecem frequentemente, é função da escola e dos professores da rede pública de ensino, garantir o acesso do alunado ao conhecimento, às novas tecnologias e aos multiletramentos, uma vez que já não é suficiente que os alunos escrevam apenas no papel. Coscarelli (2007) afirma que

[...] cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem-sucedidos nessa empreitada (COSCARELLI, 2007, p. 29).

A utilização pedagógica de recursos como o computador, vídeos, *Internet*, (fazendo ou não parte da realidade de vida dos alunos) precisa ser inserida no processo de ensino/aprendizagem, para que sejam aprimoradas as condições necessárias para desenvolver as capacidades/habilidades educacionais e “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2007, p. 27).

1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Os sujeitos interagem uns com os outros por meio de enunciados, que surgem das variadas situações sociais, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Os gêneros originam-se dos diferentes campos de utilização da linguagem, sempre que se emite um enunciado, ocorre o uso da língua, que é um mecanismo vivo e dinâmico, processo de interação social dos falantes.

O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros discursivos tem se tornado uma prática constante, para Bakhtin (2003) os gêneros do discurso são ricos e diversos, uma vez são inesgotáveis as possibilidades de criação, com extrema heterogeneidade. Os sujeitos falam e/ou escrevem por meio dos mais variados gêneros e utilizam do interesse, da intenção e da finalidade de cada ação, para produzir enunciados linguísticos que se organizarão de maneiras diversas e heterogêneas. “Cada enunciado é particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Todo enunciado está alicerçado em um gênero discursivo, cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero existente, uma vez que a língua é um mecanismo vivo.

A importância que Bakhtin (2003) dá aos gêneros no processo de interação fica clara quando o autor descreve que:

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Marcuschi (2008) reitera a teoria de Bakhtin quando declara que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Quando nos comunicamos fazemos uso de algum gênero discursivo, uma vez que estes são práticas sociais de uso da língua.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Baseado na concepção de Bakhtin, Schneuwly e Dolz (2004), resumem o que é gênero afirmando que “cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros” sustentando que três elementos o caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três elementos se complementam, pois, a heterogeneidade dos gêneros é diversa e inesgotável. Para o referido autor: “A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23). Os sujeitos produzem enunciados que se adaptam aos gêneros e variam de acordo com a intenção de quem fala ou escreve.

Assim, trabalhar com gêneros não significa trabalhar apenas com suas formas, com a estrutura, mas trabalhar como as diferentes manifestações da linguagem em uso, o que, em termos de ensino, faz deles ambientes, caminhos, vias de aprendizagem, uma vez que possibilitam o encontro do sujeito leitor e produtor de textos com as várias maneiras de utilização da linguagem em diferentes esferas sociais de uso. Nessas condições, produzir ou ler um texto significa dialogar com um gênero discursivo, reconhecendo nele sua finalidade, seu conteúdo temático e sua construção composicional, tendo em vista determinada esfera de atividade humana (COELHO, 2015, p. 23).

Os elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional) são conceitos bakhtinianos que têm como finalidade descrever o

gênero como enunciado. Os três elementos ocorrem simultaneamente em uma enunciação concreta (BAKHTIN, 2003). Para trabalharmos os gêneros discursivos, precisamos contemplá-los como um todo, ou seja, verificar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que estão ligados no todo do enunciado.

O conteúdo temático corresponde à necessidade de dizer, para isso, seleciona um tema que atende àquela referida situação. Sobral (2011) afirma que “tema é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2011, p. 39), ou seja, é o que se diz. Todavia, está além das palavras, formando um todo significativo, relaciona-se com o contexto social. O conteúdo temático depende também das situações, condições de produção, e necessidades do enunciado. Corresponde ao conjunto de temáticas que podem aparecer em um determinado gênero, uma vez que um texto de determinado gênero pode apresentar vários temas.

Observa-se o estilo através da escolha dos vocábulos, dos recursos linguísticos, da adequação da linguagem, de acordo com a finalidade e a estrutura do enunciado do gênero escolhido voltados para o interlocutor. Sobral (2011) afirma que “o estilo é o aspecto do gênero mais ligado à sua mutabilidade: é ao mesmo tempo expressão das relações enunciativas típicas do gênero” (SOBRAL, 2011, p. 39). Para que se realize o enunciado utiliza-se do estilo do gênero.

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipo da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Para Bakhtin (2003), o estilo está indissolivelmente ligado ao conteúdo temático. Faz referência aos recursos linguísticos, gramaticais, lexicais, verbais ou não-verbais utilizados pelo enunciador.

A construção composicional diz respeito à estruturação do enunciado ou a maneira como se organiza nas esferas sociais. Corresponde ao formato do gênero, sua forma composicional, fazendo com que assim consigamos diferenciá-lo de um outro gênero.

Cada gênero que utilizamos varia de acordo com o que se pretende e surgem de acordo com a necessidade dos falantes/escreventes. Há gêneros também que caem em desuso, pois a língua é viva e está em constante mudança (por exemplo:

telegrama). E há outros que vão surgindo de acordo com a necessidade da sociedade e finalidades (*e-mail*, vídeos, *WhatsApp*) e finalidades, pois “Em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Baumgartner e Costa-Hübes (2007), corroboram com a teoria de Bakhtin declarando que

O autor dá ênfase à relativa estabilização dos gêneros e sua ligação com a atividade humana: cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e de destinatário (BAÜMGARTNER; COSTA-HÜBES, 2007, p. 14).

Dependendo da situação social em que o indivíduo se encontra, da finalidade do seu discurso e de seu destinatário, é que irá utilizar o gênero discursivo mais adequado para aquele objetivo. As autoras complementam que

Conhecer um gênero de texto é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e textualização que levam o locutor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto (BAUMGARTNER; COSTA-HÜBES, 2007, p. 14).

O desempenho comunicativo precisa estar adaptado às situações sociais, para isso, deve-se adequar o vocabulário e o gênero de acordo com a situação, com o destinatário. Bakhtin (2003) acrescenta “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Quanto mais conhecer os gêneros discursivos, melhor será a comunicação nas mais variadas esferas sociais.

Cada falante adequa seu vocabulário e o gênero utilizado de acordo com as mais distintas esferas de comunicação. Para isso utiliza a heterogeneidade dos gêneros discursivos, pois são eles que possibilitam a comunicação com outros sujeitos.

Marcuschi (2008) enuncia que os gêneros são textos que encontramos no nosso cotidiano, e apresentam paradigmas e características de acordo com as intenções comunicativas e finalidades.

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros discursivos são práticas sociais de uso da língua, fazem parte do dia a dia de todos os sujeitos e variam de acordo com o objetivo. Todo texto (oral ou escrito) é construído com base em algum gênero.

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo. [...] breves réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta, o comando militar, a ordem, documentos oficiais [...], a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há e nem pode haver um plano único para o seu estudo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Inúmeras são as multiplicidades e variedades dos gêneros na fala e escrita, seja em situações formais (documentos oficiais, teses, etc.) ou informais (conversas, bilhetes etc.) utilizamos os gêneros para nos comunicar, proporcionando interação entre os sujeitos.

Indagando sobre as novas tecnologias, e conseqüentemente, sobre os novos gêneros que surgem com elas, Marcuschi (2008) questiona:

Se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve cartas? [...] A escola não deve ampliar seus objetivos e modificar sua metodologia visando atender às necessidades prementes? (MARCUSCHI, 2008, p. 198).

Constatamos que é papel da escola trabalhar com os diversos gêneros discursivos, pois são objetos de ensino da língua; em vista disso, a metodologia empregada na sala de aula deve estar relacionada com ações reais de uso da linguagem. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam:

Na sua missão de ensinar aos alunos a escrever, a ler e a falar, a escola forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda a forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na

aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65).

Os gêneros discursivos estão inseridos no campo do ensino-aprendizagem, e é função da escola que os professores trabalhem essa visão em sala de aula com seus alunos, pois o aluno deve estar letrado (não só alfabetizado) para utilizar a língua – escrita ou falada – nas mais variadas esferas de comunicação. Ele deve entender que o vocabulário para escrever um bilhete é totalmente diferenciado de um para escrever um texto dissertativo. O professor deve utilizar-se também de situações reais para o uso da língua.

Os agrupamentos de gênero são formados baseados nas regularidades de cada gênero, porém cada um tem características diferentes, requerendo adaptações para seu ensino. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que para que se realize esse agrupamento e sejam aceitos na didática da escola, precisam seguir três critérios: corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita; apontar as diferenças tipológicas; que os gêneros agrupados sejam relativamente homogêneos.

Quadro 2 – Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.)

		Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes Formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 121)

O quadro de agrupamento de gêneros mostra a possibilidade e a amplitude de realizarem-se trabalhos com os gêneros existentes, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes. Todavia, o fato de um gênero estar inserido em determinado agrupamento não significa que seja estanque, ou seja, essa classificação é feita levando em consideração numerosas características, porém não necessariamente, um referido gênero sempre faça parte daquele agrupamento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante, PCNs, objetivam o emprego dos gêneros textuais como objeto de ensino, em vista disso, apresentam os gêneros como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Essa proposta dos PCNs teoriza que o trabalho em sala de aula contemple os mais variados gêneros discursivos, o estudo do conteúdo deve ser contextualizado. “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23), os alunos precisam desenvolver a competência discursiva não só no meio social ao qual estão inseridos, mas sim, adequá-la às mais variadas situações.

De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), o aprimoramento linguístico do aluno ocorrerá com maior primazia se conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, os gêneros do discurso, uma vez que compreendendo as diferentes

esferas de comunicação, oportunizará a formulação do próprio discurso e a interferência na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 53). Os PCNs, (BRASIL, 1998) também priorizam uma abordagem discursivo-enunciativa dos textos em gêneros. “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 23). O trabalho com os gêneros deve fazer parte do processo de ensino. Concerne ao professor possibilitar que o aluno tenha acesso aos mais variados gêneros de diferentes esferas sociais (cotidiana, científica, escolar, literária, digital etc.), para que assim possam aprender a funcionalidade de cada gênero.

1.3.1 Gênero discursivo “Causo”

A comunicação é vital para os seres humanos, as manifestações linguísticas ocorrem de variadas maneiras, na escrita, oralidade, gestos, expressões fisionômicas, etc. Segundo Bakhtin (2003), as manifestações da língua são bastante variadas, uma vez que estão relacionadas às esferas da atividade humana. Os gêneros do discurso (orais e escritos) abrangem as esferas da comunicação e vão desde um diálogo cotidiano, uma conversa familiar, um bilhete até as mais variadas formas de exposição científica, textos acadêmicos, grandes clássicos literários, etc. Pautando-nos no autor, este afirma que os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles fundamentados na comunicação verbal cotidiana, surgem em situações de espontaneidade, que não são elaboradas, situações informais; já os gêneros secundários são aqueles que aparecem em contextos de comunicação mais complexas, mais evolutivas, situações planejadas, ocorre tanto fala quanto na escrita principalmente escritas.

Bakhtin (2003) afirma que os gêneros primários, ao se tornarem integrantes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e assumem uma característica singular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Durante o processo de construção dos gêneros secundários, estes absorvem e transformam (modificam) os primários. Marcuschi (2005) reitera a teoria de Bakhtin ao afirmar que os gêneros estão vinculados à vida social e cultural, encontrados em qualquer situação comunicativa “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com

a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). O trabalho com gêneros deve estar focado nas modalidades orais e escritas da língua portuguesa, para que assim os alunos aprendam a manifestar-se nas mais variadas situações comunicativas.

O causo, originalmente, apresentava as características do gênero primário, pois este se moldava na oralidade, tanto no contexto produção, como de circulação, as histórias eram transmitidas em diálogos informais entre amigos, parentes, conhecidos, em rodas de conversa. Com o passar do tempo, foi tornando-se também um gênero secundário, pois começou a receber o registro escrito, mais complexo. Segundo Bakhtin, os gêneros secundários “surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Para aprofundarmos as características do gênero causo, iniciaremos com uma breve distinção entre esse gênero e o conto, por apresentarem características e origem muitas vezes similares; todavia, demonstram diferenciações e características específicas. Segundo Gedoz e Costa-Hübes (2011), “[...] os dois gêneros fazem parte da cultura popular brasileira, caracterizando-se como gêneros narrativos orais. Assemelham-se pela simplicidade e concisão que apresentam[...]” (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011, p. 11), ambos são narrações, porém não devem ser confundidos, pois cada um tem suas características próprias.

O conto utiliza uma linguagem simples, não rebuscada, acessível, narra um fato imprevisível, mas que pode acontecer com as pessoas, mesmo não sendo algo tão comum.

O conto popular é uma criação coletiva e anônima, caracterizando-se como uma narrativa ficcional contada em prosa, que cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, espaço e enredo. O número de personagens que participam do conto é pequeno. Também não há espaço para personagens complexos: a ênfase é colocada em suas ações e não em seu caráter. Classicamente, diz-se que o conto popular se define pela sua pequena extensão. Mais curto que a novela ou o romance, esse gênero tem uma estrutura fechada, desenvolve uma história e tem apenas um clímax. O conto popular é, portanto, conciso (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011, p. 11).

O conto é um texto ficcional, uma narrativa curta, tanto na extensão quanto no tempo em que se passa a história. Envolve poucas personagens, cujo foco está em torno de uma ação, de um conflito. Traz em suas histórias seres e/ou acontecimentos de ficção, imaginação. Apresenta narrador, personagens e enredo. Contempla uma história e apresenta apenas um clímax. O causo é uma narrativa não ficcional, popular, curta. São histórias de tradição oral; gestos, sotaques, entonação, efeitos na voz (surpresa, medo, suspense...), vocabulário típico, são primordiais na contação de causos. Podem ou não envolver o narrador, podendo ser ele quem viveu a história, ou ser quem relata os fatos vivenciados por outra pessoa, sempre reforçando e afirmando sua veracidade. Cada causo contempla apenas uma história, uma narração curta, que trata de um acontecimento, com um clímax.

[...] o gênero causo é uma narração curta, falada, sobre um acontecimento real. É uma narrativa oral, não-ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais. O causo é um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. É uma maneira particular de contar uma história, destacando situações humanas exageradas (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011, p. 11).

Para Berti (2015) os causos são narrativas de tradição oral, contadas, habitualmente, em linguagem espontânea, registrando o jeito de falar típico de determinada região ou local. Envolvem fatos inusitados, pitorescos, reais, fictícios ou ambos; o narrador pode ou não fazer parte da história. Causo faz inferência a encontro, troca de discursos, interação do enunciador com seu enunciatário.

Ao buscarmos o verbete causo em alguns dicionários, encontramos as seguintes classificações: a) Houaiss³ (2005) explica que a etimologia é originária do cruzamento de caso e causa e traz algumas definições, dentre as quais destacamos: “1. O que aconteceu; acontecido, caso, ocorrido”, e também afirma que é “narração relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto”. b) O dicionário Priberam⁴ on-line traz como um vocábulo que exprime: “1. O que ocorreu ou aconteceu. = caso; 2. Assunto grave ou sério = problema; 3. O que faz com que algo aconteça = causa, motivo; 4. Conto, história”. c) O Dicionário Michaelis⁵: “1.

³ Disponível em: HOUAISS, A. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Versão CD-ROM 1.0., São Paulo: Objetiva, 2005.

⁴ Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/causo>>. Acesso em: 24 out. 2016.

⁵ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=P9k9>>. Acesso em: 24 out. 2016

Narração, geralmente oral e curta, que relata um acontecimento verdadeiro, caso, conto, história. 2. Algo que já aconteceu; acontecido, caso, sucedido.” Mesmo buscando em diferentes e diversos dicionários, são definições que não contemplam a complexidade desse gênero tão rico.

Os causos são narrativas que “se aproximam da comédia, do chiste, da brincadeira, do absurdo, revelando-se, quase sempre, hipérbole das hipérboles, posto que, como afirmam os próprios contadores, o contador não mente num caso, só exagera um *bucadim...*” (OLIVEIRA, 2006, p. 4, grifo do autor) o exagero, o humor e também o medo estão presentes em inúmeros textos do gênero. Os contadores de causos afirmam que não contam histórias, mas sim, causos; uma vez que, segundo eles, história é mentira, caso é verdade, algo que realmente aconteceu.

Quanto à importância dada pelos contadores de causos à veracidade das histórias que ouvem, percebe-se que o que mais importa é a narrativa em si, tenha ela elementos fantasiosos ou não, dignos de crédito ou não; fica por conta do ouvinte. O que mais se preza é que a história seja boa para ouvir, que entretenha, ensine, crie os vínculos sociais em torno da cultura que se produz e reproduz a cada contação. O que não significa que os causos sejam contados como fantasia. Embora alguns se divirtam com a perplexidade e a dúvida dos ouvintes perante o caso narrado, os contadores não gostam de ser chamados de mentirosos (BATISTA, 2007, p. 110).

Os causos são narrativas que envolvem o ouvinte/leitor, mesmo que apresente elementos fantasiosos, sua veracidade é afirmada por quem viveu ou conta/escreve a história, os contadores não gostam quando alguém afirma que o que estão contando são inverdades. Além do entretenimento e ensinamentos, características regionais, culturais também estão presentes nessas histórias.

Para Oliveira (2006), são quatro as principais categorias dos causos: lúdica, que explora o riso; crítica, que está ancorada na ironia; revide, que realça a vingança; e aterrorizante, que incita o medo. A veracidade de alguns causos pode até ser indagada por algum ouvinte/leitor, por, algumas vezes, as narrativas apresentarem exageros, personagens sobrenaturais (espíritos, assombrações), e ter o lado cômico também amplamente explorado.

Batista (2007) afirma que os causos são contados pelo próprio narrador, também podendo ser apresentada uma referência à pessoa que viveu o acontecido, podendo também ter sido vivenciado e/ou transmitido por outro sujeito.

[...] quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao caso não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”. Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada (BATISTA, 2007, p. 103, grifos do autor).

Menciona-se o lugar onde o fato narrado ocorreu, não sendo comum nem necessário precisar a data do acontecimento, é possível fazer uma inferência à época que ocorreu a narrativa através de fatos relatados pelo narrador. Geralmente, quem conta/escreve um caso afirma ser um fato verídico e não ficcional. Em muitas situações é comum fazer referências a outras pessoas que podem confirmar a veracidade da narrativa.

Os personagens presentes geralmente são pessoas conhecidas do contador. Seres sobrenaturais como lobisomens e assombrações podem ou não aparecer. Do mesmo modo, exageros que levam o ouvinte a duvidar da veracidade do contado são facultativos. Podem estar presentes elementos cômicos ou trágicos, a intenção do exemplo ou simples divertimento (BATISTA, 2007, p. 103).

Habitualmente, as personagens dos casos são pessoas, todavia, não é incomum que seres sobrenaturais estejam presentes. O exagero é uma característica corrente. A autora complementa “Ao contar um caso, não é raro que uma história sirva de ensejo para a próxima, seja pelos personagens, que aparecem em outros casos, seja pelas situações que lembram outras semelhantes” (BATISTA, 2007, p. 105). Os casos são flexíveis e variáveis, é comum que ao escutar um caso, os ouvintes lembrem-se de outros, seja por temáticas, personagens, locais similares.

Os casos são relatos de histórias, a princípio, de tradição oral, com uma linguagem espontânea, informal, revelando, muitas vezes o jeito de falar típico de alguma região. “[...] essas narrativas populares nascem em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, quase sempre através de artifícios narrativos da memória” (PIRES, 2013, p. 17). A autora declara que o povo de todo o

lugar, ao passar dos séculos, em seu dia a dia, trocava experiências, contava e continua contando histórias entre si, confraternizava, chorava, sorria, e, principalmente, repassava valores através dessas narrativas orais.

Essas narrativas encerram lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana. Tudo isso sem perder o conteúdo literário e a beleza das histórias que brotam das mais diversas tradições culturais presentes entre nós. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos (PIRES, 2013, p. 14)

Para Pires (2013) essas narrativas apresentam lições, contemplam os mais variados temas, além de abordar questões éticas significativas no cotidiano das pessoas; porém, contemplam tudo isso sem perder o viés literário e o encanto das histórias que emergem das mais variadas tradições culturais. Trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade, são histórias repassadas, contadas e recriadas.

Os assuntos abordados nos causos são os mais diversos, há, inclusive, os que trabalham com o tema da ética, com a cultura local. Quando relatado oralmente, o sotaque e o vocabulário do local aparecem fortemente marcados; gestos, entonação, suspense, efeitos vocálicos também fazem parte da arte de contar essas histórias. “Na modalidade discursiva do gênero causo, mais tendente à ludicidade, como forma aberta e democrática do discurso, ocorre ampla possibilidade polissêmica para provocar o riso ou o medo” (OLIVEIRA, 2006, p. 21). O contador de causos, frequentemente procura proporcionar a quem escuta/ lê sua história momentos de deleite, divertimento, susto, amedrontamento.

Oliveira (2006) ao referir-se às personagens afirma que,

Os causos enraizados no mundo mítico, transgridem a lógica do real, locando-se no tempo e no lugar da pretensão temática as mais variadas possíveis: o velho forte, o caipira ingênuo e esperto, os homens zoomorfizados, os animais antropomorfizados, a autoridade sem lei, o luto festivo, a mulher ‘machona’ etc. [...] Há estereótipos tradicionais, como aqueles em que o caipira é visto como o sujeito pacífico, quase apalermado (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Os temas, fatos e acontecimentos dos causos são os mais variados, assim como as personagens que fazem parte das histórias, que vão desde pessoas reais até assombrações.

As marcas discursivas dos causos fazem referência também aos fenômenos culturais de um povo, de uma região

1.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

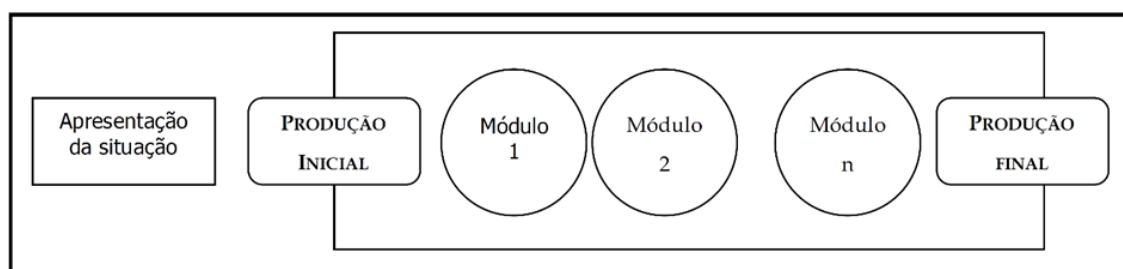
Depois de selecionado o gênero, precisamos pautar a pesquisa com a metodologia de trabalho, que é o da Sequência Didática, doravante, SD, “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) e tem como objetivo:

Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho será realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, para a maioria dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A SD tem como propósito auxiliar o aluno conhecer/compreender determinado gênero discursivo, atrelado às situações comunicativas. Ressaltando a importância de o aluno compreender aquele gênero que será trabalho com atos de leitura e escrita; o trabalho com a SD é significativo quando aborda gêneros que o aluno não conhece ou não compreende de maneira suficiente.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a comunicação - oral ou escrita - pode e deve ser ensinada e articulada por meio de uma estratégia: a sequência didática. Segundo os autores, a estrutura base da SD pode ser representada pelo esquema abaixo: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos de atividades; d) produção final.

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

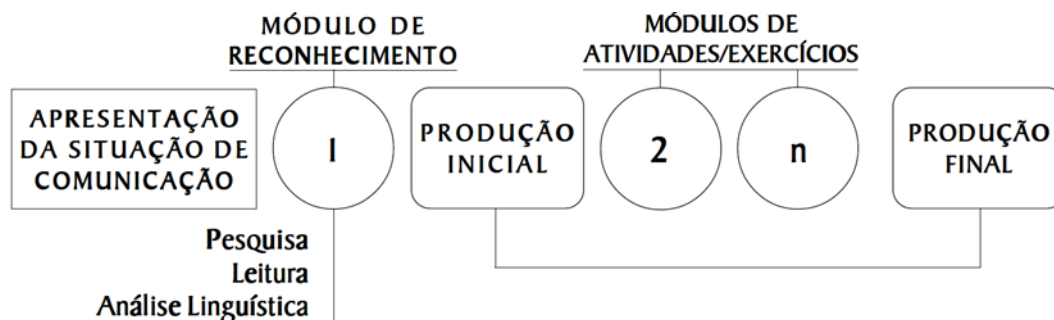
De acordo com o esquema, podemos perceber que os autores especificam como deve ser o trabalho com a sequência didática:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

A metodologia de trabalho apresentada pelos autores inicia com a apresentação da situação, onde o professor irá propor uma produção de texto inicial, para que a partir de então consiga identificar se os alunos dominam ou quanto dominam o gênero solicitado e realize o levantamento das principais dificuldades encontradas. A partir dos textos dos alunos, serão desenvolvidos módulos, com atividades que contemplem o referido gênero. Para que então, como produção final, seja solicitada outra produção textual onde o discente colocará em prática os conhecimentos propiciados pelos módulos, com essa atividade final, verificar os avanços que foram alcançados.

A referida proposta foi apresentada pelos autores inserida em seu contexto social e educacional (Suíça – Genebra), Swiderski e Costa-Hübes (2008), com o seguinte esquema, reconfiguraram e adaptaram-na para a realidade do Brasil. O modelo elaborado também está apresentado no Currículo Básico para a Escola Pública do Oeste do Paraná (AMOP, 2014) que, de acordo com as autoras, é uma adaptação da SD para o Ensino Fundamental brasileiro.

Figura 2 – Adaptação da Sequência Didática proposta por Swiderski, Costa-Hübes (2008)



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2008, p. 120)

De acordo com o esquema de ilustração acima, o trabalho com os gêneros discursivos, com base na SD organiza-se da seguinte forma:

1) Apresentação de uma situação: é o ponto de partida de uma SD, o qual consideramos essencial para o sucesso do trabalho que pretende desenvolver, pois, trata-se de estimular a PERCEPÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE INTERAÇÃO, UM MOTIVO PARA SE FALAR OU ESCREVER. É o momento quando se apresenta, aos alunos, uma SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO que será realizada verdadeiramente.

2) Seleção do gênero textual: tendo em vista essa necessidade de interação, esse motivo para falar ou escrever; tendo em vista o que se quer dizer, para quem se quer dizer, quando se quer dizer e em que local de circulação, o(a) professor(a) e os alunos selecionam um gênero textual que atenda à essa necessidade de interação.

3) Reconhecimento do gênero selecionado: uma vez selecionado o gênero, antes de produzi-lo (seja de forma oral ou escrita), entendemos que é preciso reconhecê-lo na sociedade, seja em relação à sua função social (por que foi/é produzido, por quem, para quem, quando, onde...); ao seu conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse gênero, quais são suas características, qual sua tipologia); à seu estilo (análise de suas marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados tais como: sinais de pontuação, estrutura das frases, seleção do léxico, entonação, ritmo ou recursos não-verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros). Para efetuar uma análise de tal dimensão, propomos o seguinte encaminhamento:

- a) Pesquisa sobre o gênero.
- b) Leitura de textos do gênero selecionado para a análise:
 - de sua função social,
 - do seu conteúdo temático,
- c) Seleção de um texto do gênero para análise:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,

- de seu estilo (análise linguística).

4) Produção do gênero trabalhado, tendo em vista a necessidade apresentada inicialmente e reescrita do texto produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível de seus “modelos” que circulam na sociedade. Momento este da SD que ressaltamos a importância de se planejar com os alunos, o planejamento do texto (ou rascunho), a releitura do texto produzido, a auto-correção, para só então, chegar à reescrita propriamente dita.

5) Circulação do gênero, tem em vista o (s) seu(s) interlocutore(s) definidos quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou situações reais de uso. Deixa-se de lado o “faz de conta” tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções. Portanto, esta etapa não deve ser desconsiderada em hipótese alguma (AMOP, 2007, p. 17-18, grifos nossos).

A SD tem como objetivo contribuir com as produções textuais (orais/escritas) dos alunos tendo como foco determinado gênero. Na referida proposta, depois de determinada a necessidade de interação, o motivo para se falar ou escrever determinado gênero, apresenta-se aos alunos a situação de comunicação, ou seja, o reconhecimento do gênero tendo em vista a necessidade de interação. O terceiro passo é o reconhecimento do gênero selecionado, reconhecendo sua função na sociedade; pesquisa sobre o gênero, leitura de variados textos do gênero, seleção de um texto para análise (com atividades de leitura, análise linguística, conteúdo temático, estrutura composicional...); para que só então seja solicitada a produção textual e a reescrita do texto. Por último, e não menos importante, a circulação do gênero, visando os interlocutores e situação real de uso da língua.

1.5 PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção textual até alguns anos atrás tinha seu foco primordial no léxico, na ortografia, prevalecendo uma escrita sem finalidade, sem objetivos, privada de função social. Os alunos punham em prática, na grande maioria das produções, somente seus conhecimentos gramaticais.

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p. 54-55).

Prevaleciam propostas de produção sem objetivos definidos, alheias à realidade dos alunos, escritas com o intuito de serem lidas pelo professor, que as avaliaria (tendo em vista, primordialmente, os aspectos gramaticais e a nota) e, eventualmente, devolvidas aos alunos. Dessa forma, a atividade era desestimulante e os alunos não tinham entusiasmo em produzir.

Por volta de 1980, a obra *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984) contribui para uma nova concepção de produção de texto, pois surge uma nova forma de se compreender a linguagem, a visão interacionista, ou seja, a língua, os textos são vistos como forma de interação. Para o autor, produzir texto é realizar “uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p. 98). Esses avanços em torno da concepção de escrita, comprovam que o trabalho com a produção de textos é fundamental na sala de aula, e é base para a aprendizagem da língua.

A redação tinha como foco primordial verificar se o aluno aprendeu a escrever, ou seja, se dominava a ortografia, as regras de acentuação, de pontuação, concordância, regência, entre outras; ou também para verificar a estrutura do texto - introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo em textos dissertativos – ou o clímax em textos narrativos, não havia um objetivo de escrita, muito menos um interlocutor a quem o discente estivesse se dirigindo. Diferentemente deste conceito de redação, a produção textual trabalha com as condições de produção textual, preocupando-se com o processo de produção, com o objetivo, os interlocutores, com a finalidade, valorizando os gêneros discursivos.

Correntemente, produzir textos, para muitos alunos é um martírio, uma agonia. Uma das grandes influências para essa dificuldade são os temas propostos. Geraldi (1997) afirma que são solicitados aos alunos produções com os mesmos temas, que frequentemente estão baseados em datas comemorativas. O autor acrescenta que produção de texto precisava estar pautada em fatos da língua, em sua funcionalidade, levando em consideração o interlocutor. Complementa afirmando que a produção de texto deve ser uma atividade onde:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

O aluno precisa saber sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, para quem, com qual objetivo, qual o suporte de circulação.

Devido a inúmeras pesquisas e estudos, nos últimos anos houve um progresso no trabalho no trabalho com a escrita e produção de textos. Geraldi (1997) afirma que se faz necessário “um *projeto de produção e textos* com destinação a interlocutores reais e possíveis” (GERALDI, 1997, p. 162, grifo do autor), que o educando tenha um destinatário real, com quem possa dialogar.

Essa perspectiva teórica traz questões fundamentais e importantes para o trabalho com a produção de texto: as condições de produção textual e seus desdobramentos. Para isso, considera importante a realização de atividades prévias que antecedam a escrita; que se considere interlocutor/outro, como elemento fundamental para a realização discursiva; a constituição do sujeito, reconhecendo o texto como lugar de ação e de interação entre os sujeitos (GERALDI, 1997). As atividades de prática linguística, entre elas, a escrita, devem estar pautadas nas condições de produção. Em vista disso, destinatário, meios de circulação do texto, seleção do gênero, objetivo e saber porque está escrevendo são aspectos fundamentais na solicitação de produção textual, uma vez que a atividade de escrita deve ser contextualizada. Assim,

Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais pode ampliar as suas habilidades de produtor de texto escrito (EVANGELISTA, 1998, p. 119).

Quando o aluno percebe que há bons fundamentos para escrever, sentir-se-á mais motivado e interessado. As solicitações de produção textual podem acontecer continuamente e com variados temas e gêneros. A análise do texto deve ser feita também pelo próprio aluno que o escreveu. É necessário ampliar o número de interlocutores, evadindo-se da leitura exclusiva do professor, havendo maior interlocução, buscando obter a perspectiva dos mais variados leitores.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a

escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever (BRASIL, 1998, p. 66-67).

O trabalho com a produção de textos é imprescindível para que os alunos sejam proficientes no processo de escrita, além de ser base no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é primordial que eles tenham acesso aos mais variados gêneros e com situações reais de uso da língua. Encontramos a escrita no dia a dia das pessoas, e as multiplicidades de textos precisam estar presentes na sala de aula para possibilitar aos alunos o contato com a heterogeneidade de gêneros.

Sobre a escrita, Koch e Elias (2013) ratificam Geraldi (1997) quando afirmam que

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2013, p. 36).

A atividade de produção textual é um exercício contínuo, o aluno só aprende a escrever, escrevendo, e, assim, desenvolvendo suas habilidades. O aluno precisa ter claro o objetivo de sua escrita, qual será seu interlocutor, por que está escrevendo, onde o texto irá circular, baseado na língua como forma de interação, na concepção interacionista da linguagem. A finalidade e os objetivos da escrita são aspectos fundamentais para que o aluno produza seus textos.

Antunes (2006) corrobora com Geraldi (1997) e Koch e Elias (2013) explanando que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). A atividade de escrita não deve ser pautada em o texto servir como pretexto para que se façam somente correções ortográficas e objetivar uma nota. Geraldi (1997) afirma que os alunos devem escrever, produzir textos e não fazer redações, pois o autor afirma que há uma grande diferença entre as concepções de redação e produção textual, a primeira afirma que “[...] produzem-se textos para a escola”, já a segunda sustenta que “produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). As próprias

produções textuais dos alunos servirão de suporte para que o professor elabore atividades de análise linguística. Segundo Geraldi (1984) a prática de análise linguística pauta-se nos passos:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposta) para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema na aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo; g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção” (GERALDI, 1984, p. 63).

As atividades de análise linguística devem ser elaboradas a partir dos textos dos alunos, e não de textos de autores renomados. Cada problema de gramática precisa ser selecionado e trabalhado exclusivamente e um único conteúdo, não havendo mescla de conteúdos, para que assim seja solicitada a retomada, a reescrita do texto, definida por Geraldi (1984) como “partir do erro para correção”. Para as aulas de produção de texto é importante solicitar que os alunos tenham um caderno para escreverem seus textos, outro para anotarem o que for necessário, dicionários e gramáticas.

A escrita deve ser uma prática frequente, visto que, quanto mais escrever, melhores serão suas produções textuais, pois desse modo conseguirá desenvolver mais satisfatoriamente suas habilidades. Torna-se fundamental que o professor as solicite levando em consideração as condições de produção, pois o aluno precisa saber quais são os objetivos de sua escrita, o destinatário, quais serão meios de circulação, qual o gênero etc.; e que as solicitações não estejam relacionadas a modelos ultrapassados.

1.5.1 Revisão e reescrita

Ao acerrar o emprego da escrita das práticas sociais da língua, faz-se necessário realizar a revisão e reescrita do texto. Entretanto, não como uma prática maçante, enfadonha, onde o aluno procure “corrigir” somente apontamentos ortográficos, morfológicos, de concordância, regência, etc., mas sim, dando importância às relações de sentido da interlocução, despertando no aluno a consciência de que reescrever um texto é um processo que necessita ser constantemente refeito, buscando aproximá-lo de acordo com a gênero solicitado, e com o contexto de circulação, interlocutores.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) afirmam que o trabalho com a produção textual deve ter como finalidade “formar escritores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 47). Para isso, é preciso que o educando saiba enquadrar seu texto ao gênero adequado, de acordo com suas finalidades e que compreenda que a escrita é um processo sujeito a revisões e a reescritas.

Nesse mesmo sentido, as DCE (PARANÁ, 2008) postulam que, nessa etapa (revisão e reescrita), o aluno reexamina o que escreveu, reflete sobre suas ideias, observa se seu texto atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação.

É papel do professor indicar que a atividade de revisão e reescrita fazem parte do processo de produção textual. Para Menegassi e Gasparoto (2013) a reescrita, na situação de ensino, é um momento fundamental, pois sua concretização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, que são os interlocutores desse processo.

De acordo com Menegassi (1998), a revisão “na verdade, é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto” (MENEGASSI, 1998, p. 32), pois é baseando-se nas revisões efetuadas no texto que ocorre a reescrita. Consequentemente, a revisão é um requisito para o processo de reescrita. O autor acrescenta que, após os apontamentos do professor, o aluno pode ter duas atitudes: a de desconsiderar as propostas/sugestões indicadas, ou a de aproveitá-las para aprimorar seu texto, realizando, muitas vezes, “além das sugestões oferecidas” (MENEGASSI, 1998, p. 60). É fundamental que o revisor do texto seja prudente com seus registros e apontamentos, uma vez que “os comentários com sugestões de revisão oferecidos pelo professor aos alunos têm

papel relevante e influenciam na revisão e reescrita” (MENEGASSI, 2000, p. 83). Reiterando que tais comentários, para que estejam claros a quem receberá o texto para revisá-lo, deve apresentar quatro componentes básicos: “1) Apresentação do problema a ser revisado; 2) Identificação da localização do problema [...]; 3) Apresentação do contexto em se encontra o problema; 4) Oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado” (MENEGASSI, 2000, p. 92).

O processo de revisar um texto, não precisa, necessariamente, ser realizado somente pelo professor, apesar de ser a prática mais comum, um colega de sala, alguém da comunidade (pai, vizinho...) ou o próprio autor do texto podem realizar esse trabalho.

Após as propostas sugeridas pelo leitor do texto, o aluno pode adotar diferentes procedimentos ao reestruturar o texto. Fabre (1986) sistematizou quatro operações linguísticas usadas na reescrita:

- Adição ou acréscimo - pode tratar-se do acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema [...], mas também de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases;
- Supressão - supressão sem substituição do elemento suprimido. Ela pode ser aplicada sobre unidades diversas, acentos, grafemas, sílabas, palavras sintagmáticas, uma ou diversas frases;
- Substituição - supressão, seguida por substituição por um termo novo. Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma, ou sobre conjuntos generalizados;
- Deslocamento - permutação de elementos, que acaba por modificar sua ordem no processo do encadeamento (FABRE, 1986 apud MENEGASSI, 1998, p. 44-45).

O aluno poderá, no momento em que reescreve o texto, ter como base os apontamentos realizados pelo professor, além de instituir alterações que julgue necessárias, adicionando palavras, frases, acentos, etc.; suprimindo termos necessários; substituindo vocábulos, expressões; ou deslocando elementos.

Em muitos casos, o aluno busca uma reformulação de seu texto, mesmo sem o professor sugerir. Essas incursões às vezes são vantajosas; outras tantas são desvantajosas. Entretanto, o simples fato de exercitar a revisão e a reescrita já é sinal da importância dessas etapas no trabalho de construção do texto, que normalmente não recebem o devido respeito pela escola (MENEGASSI, 1998, p. 187).

Com base nas revisões efetuadas e com a finalidade de materializar a compreensão do aluno ante os apontamentos do professor, dar-se-á a sequência com a reescrita do texto.

No próximo capítulo discorreremos sobre a metodologia da pesquisa: a linguística aplicada, qualitativa interpretativista e pesquisa-ação. Iremos expor o contexto da pesquisa, geração de dados.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”
Leonardo da Vinci*

Este capítulo tem como propósito explanar sobre o percurso metodológico em que nos pautamos nessa pesquisa. Primeiramente apresentamos a abordagem teórica que está firmada no campo Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição para a pesquisa, que tem como objetivo verificar se a proposta pedagógica elaborada pela pesquisadora contribui para a produção textual e para o desenvolvimento dos multiletramentos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero causo aliado às TICs.

Na sequência, abordamos sobre a pesquisa qualitativa interpretativista e método de investigação pautado na pesquisa-ação.

Por fim, explicitamos o detalhamento do contexto da pesquisa, uma sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino.

2.1 ABORDAGEM TEÓRICA: A LINGUÍSTICA APLICADA

Para Gil (1996), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de conhecimentos científicos” (GIL, 1996, p. 26). Ou seja, busca retornos utilizando procedimentos científicos. Para o referido autor, “pode-se definir [...] pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 1996, p. 26). Uma pesquisa que traga compreensão nos campos que fazem referência ao homem e às instituições sociais, devendo ser aplicada com o objetivo de trazer resultados e benefícios.

Essa proposta de pesquisa está firmada no campo da Linguística Aplicada, doravante, LA, pois o trabalho é direcionado com o ensino de língua no contexto escolar e com a linguagem da vida real. Segundo Moita Lopes, a Linguística Aplicada “se dedica a investigar problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele” (MOITA LOPES, 1998, p. 19-20). Ou seja, atuar nos contextos de uso da linguagem nos contextos sociais. Essa pesquisa terá

seu foco o contexto real da sala de aula, com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. O autor complementa:

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Como a LA tem seu foco na união da teoria com a prática, destacando que sempre devemos nos pautar na prática para que a parte teórica seja aplicada, para que gere efeito na sociedade. No trabalho com a linguagem, que está nos mais variados campos, teoria e prática devem estar aliadas e torna-se importante destacar seu aspecto multidisciplinar.

Quanto a essa questão, Celani (2000) afirma:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19,20).

Por ser um campo que está relacionado com o uso da linguagem em um contexto real, dialoga com vários outros campos que se referem ao uso da linguagem. Ou seja, envolverá a análise do uso da linguagem com as práticas sociais.

Rojo (2006), ao referir-se à objetividade da LA, afirma:

Não se trata de qualquer problema – definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...] (ROJO, 2006, p. 258).

Os problemas que motivam as pesquisas em LA devem ter relevância social, o pesquisador deve ter compromisso civil, visando buscar contribuições à sociedade, pautados em teorias e práticas, que tragam benefícios à educação. Em vista disso,

temos como proposta a elaboração de material sobre o gênero causa e o trabalho com a sequência didática, aliado ao uso dos recursos tecnológicos e ao multiletramento, com a pretensão de motivar a produção textual dos discentes do 7º ano do Ensino Fundamental. Além de discutir e propor reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa em um aspecto/eixo importante, que é o da produção de textos.

2.2 TIPO DE PESQUISA E PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Essa pesquisa classifica-se como qualitativa interpretativista, pois assegura uma abordagem em que a compreensão e a interpretação merecem um papel de destaque. O pesquisador é o intérprete e tem um papel significativo na investigação. Deve estar envolvido e não distanciado de seu objeto de pesquisa, para que assim consiga construir os significados. A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, não se preocupa em testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, nem mesmo gerar leis que causem um alto grau de generalizações. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Para Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Isso mostra que o pesquisador não é neutro, e deve ter uma postura autocrítica. Fazer ciência está ligada aos fatores sociais. A pesquisa qualitativa pode propiciar várias práticas interpretativas e dados complexos, é fundamental que o pesquisador esteja atento às mudanças sociais de sua pesquisa. De Grande (2011) afirma que devemos fazer ciência como uma atividade social, histórica e não neutra, apontando como características desse tipo de pesquisa:

- a) privilégio por uma abordagem naturalista, ou seja, estuda os cenários naturais, e não criados para fins de pesquisa;
- b) a interpretação dos fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem;
- c) a geração e o uso de uma variedade de materiais empíricos;
- d) a utilização de uma ampla variedade de práticas interpretativas ligadas (DE GRANDE, 2011, p. 14).

O local da pesquisa é concreto, não algo criado, a interpretação dos dados deve ser realizada pelas pessoas que estejam na pesquisa, baseados na prática empírica, trabalha com pessoas reais. De acordo com Tozoni-Reis (2009) o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. A pesquisa é a prática social do conhecimento, a interpretação da realidade em que vivemos.

Gil (1999) afirma que

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...]. A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1999, p. 19)

Partindo de um problema real de sala de aula, com o intuito de buscar respostas e resultados aos problemas apresentados, esse projeto de pesquisa tem como objetivo incentivar nos alunos a produção de texto e os multiletramentos. A pesquisa a ser desenvolvida contará com a elaboração de uma sequência didática para trabalhar o gênero discursivo causa, aliados às TICs, com foco na produção de texto, buscando assim despertar o interesse dos alunos em escrever, uma vez que suas produções serão também publicadas utilizando os recursos midiáticos.

Essa pesquisa apresenta como método de investigação, a modalidade pesquisa-ação, que se preocupa com as questões sociais e com os usos reais da linguagem. De acordo com Engel (2000) é um método de pesquisa que tem a teoria vinculada à prática, ou seja, segundo o autor, a pesquisa-ação faz-se presente na área do ensino com o intuito de implementar a teoria educacional com a prática pedagógica de sala de aula.

Para Tozoni-Reis (2009), a pesquisa-ação tem como objetivo associar a produção de conhecimento com a prática educativa, ou seja, “por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade estudada e, por outro e ao mesmo tempo, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa realidade” (TOZONI-REIS, 2009, p. 32). Assim, teremos como desafios, “o de pesquisar e participar, e o

de investigar e educar realizando, nesse processo educativo, a articulação radical entre teoria e prática” (TOZONI-REIS, 2009, p. 32).

Nosso desafio com essa pesquisa será o de aplicar em sala de aula, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o uso das tecnologias de informação e comunicação como incentivo à produção textual do gênero causo.

Engel (2000) afirma que

[...] a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características desse tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

A pesquisa-ação pretende que se una a teoria à prática e tem como intuito auxiliar os educadores na decifração dos problemas que encontrem na sala de aula, uma vez que eles estão, também, envolvidos na pesquisa. Nesse aspecto, Engel (2000) acrescenta que a pesquisa-ação é autoavaliativa, pois permite que pesquisador avalie o processo de intervenção e possa realizar modificações, e, se necessário, redirecionar o curso de sua pesquisa.

Segundo Thiollent (2008),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Neste tipo de pesquisa, é necessário que haja o envolvimento tanto dos pesquisadores como dos pesquisados, que exercem papéis ativos. Segundo Gil (1999), “[...] assim, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos acabam se identificando” (GIL, 1999, p. 31). Que é o que ocorrerá na pesquisa proposta, pois o professor pesquisador estará envolvido na pesquisa do início ao fim, fará a aplicação da unidade didática e análise dos dados.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA, GERAÇÃO DE DADOS E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA

Essa pesquisa teve como sujeitos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual no município de Medianeira-Paraná.

A escola possui cerca de 560 alunos, com idades médias de 11 a 20 anos funcionando em três turnos, com turmas com 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Dispõe de um laboratório de informática com 18 computadores, no momento 6 estão funcionando em perfeito estado.

A turma do 7º ano, onde desenvolvemos a pesquisa, é do período matutino e conta com 23 alunos, destes, 13 são sexo feminino e 10 do sexo masculino, com faixa etária média de 11 a 15 anos.

Realizamos dois questionários anteriores à aplicação da unidade didática, o primeiro sobre os usos das tecnologias e o outro sobre produção de texto (Anexo 1).

A pesquisa aconteceu no 1º e 2º semestres de 2017, na escola citada, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com 23 alunos, com aplicação de questionário aos alunos para geração de dados sobre produção textual e tecnologias da informação e comunicação. Na sequência iniciamos o trabalho com o gênero causa por meio da sequência didática, incluindo os multiletramentos e as TICs. Como recursos midiáticos e multiletramentos trabalhamos com o laboratório de informática, sala de vídeo e *Internet*. Posteriormente os alunos produziram seus textos, causos, que depois se tornaram vídeos para serem publicados na *Internet*.

O colégio onde ocorreu a pesquisa está situado em um bairro do município de Medianeira-Paraná, dispõe de um laboratório de informática, com 18 computadores, destes, seis, estão funcionando em perfeito estado. O laboratório é amplo, sala com ar-condicionado, mesas e cadeiras para todos. Apesar de disponibilizar acesso à *Internet*, é comum que esteja lenta, e há dias que não funciona muito bem.

Os alunos têm acesso livre ao laboratório, nos horários pré-estabelecidos pelo colégio e agendados com antecedência, para que um profissional possa acompanhá-los, contanto que não esteja sendo ocupado por nenhum professor e sua turma.

O colégio tem no total 18 turmas, 12 de Ensino Fundamental e 6 de Ensino Médio.

A biblioteca é grande e espaçosa, contando com abundante acervo de livros, revistas e gibis. Todas as turmas de E.F. e E.M. têm a cada quinze dias, nas aulas de Língua Portuguesa, uma aula destinada à leitura e troca de livros, podendo esta ser realizada na própria biblioteca, em sala de aula ou outro espaço da escola.

Não há, e não houve ainda, nenhum projeto realizado na escola que envolvesse as TICs, portanto acreditamos esse projeto iniciará e incentivará atividades pedagógicas aliadas às tecnologias da informação e comunicação, com o objetivo de estimular a produção textual e os multiletramentos.

2.4 GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Quadro 3 – Instrumentos para geração de dados

GERAÇÃO DE DADOS	CARACTERÍSTICAS
Questionário para geração de dados sobre produção textual (Apêndice A)	Obter dados sobre produção de texto dos alunos
Questionário para geração de dados sobre tecnologias da informação e comunicação (Apêndice B)	Conhecer as informações sobre uso do computador e <i>Internet</i> pelos alunos
Diário de campo	Registrar por escrito os dados durante as aulas para posterior análise
Gravações em áudio das aulas	Registrar especificidades de todo processo, uma vez que alguns elementos podem passar sem a percepção do pesquisador.
Produções textuais dos alunos	Verificar a produção textual dos alunos do gênero <i>causo</i> e do uso de multiletramentos
Questionário após a aplicação do material didático (Apêndice C)	Verificar se após aplicação da sequência didática do gênero <i>causo</i> , os alunos realizaram as produções textuais aliadas às TICs e aos multiletramentos

Fonte: Elaborado pela autora

Os questionários respondidos antes da aplicação do material didático tiveram como objetivo verificarmos e obtermos dados sobre a produção de texto e sobre o uso das TICs pelos alunos da referida turma. Com o diário de campo e gravações em áudio das aulas, apontamos e registramos informações e dados que foram utilizados para análise. As produções textuais e vídeos produzidos pelos alunos tiveram como objetivo verificarmos se estavam adequadas ao gênero solicitado (*causo*), e se houve o desenvolvimento dos multiletramentos.

A multiplicidade de instrumentos para geração de dados fundamentou-se em função da necessidade da coleta de dados detalhados para posterior análise. O questionário, aplicado após a unidade didática, teve como intuito a coleta de dados

sobre a opinião dos alunos sobre como foi produzir o texto após trabalharmos com a SD do gênero textual causo com a inserção de elementos das TICs.

O material didático foi aplicado nas aulas de Língua Portuguesa, contabilizando 35 aulas, divididas nos módulos abaixo.

Quadro 4 – Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 (9 aulas)	1. Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo; 2. Reconhecimento do gênero; 3. Pesquisa sobre o gênero; 4. Exploração oral de textos do gênero.
Módulo 2 (5 aulas)	1. Leitura de textos do gênero; 2. Atividades de reconhecimento global do gênero.
Módulo 3 (9 aulas)	1. Seleção de um texto do gênero; 2. Atividades sobre o texto do gênero causo.
Módulo 4 (12 aulas)	1. Produção e reescrita do gênero; 2. Circulação e suporte.

Fonte: Elaborado pela autora

É imprescindível destacar a postura ética da pesquisadora, que manterá em sigilo alguns dados e informações, sendo que estes serão utilizados para fins científicos, com respeito à integridade dos sujeitos da pesquisa. Em vista disso, cada aluno será identificado com um nome fictício.

2.5 SÍNTESE DA METODOLOGIA

No quadro abaixo, sintetizamos objetivamente a organização da pesquisa:

Quadro 5 – Síntese da metodologia

PROBLEMA	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causo e nas TICs promove o estímulo à produção textual na perspectiva dos multiletramentos?
OBJETIVO GERAL	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a produção textual dos alunos, na perspectiva dos multiletramentos
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a produção textual e para o desenvolvimento dos multiletramentos de alunos do 7º ano de Ensino Fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero causo que incorpora os recursos disponibilizados pelas TICs. Possibilitar ao aluno conhecer o gênero causo

	<p>e produzir textos nesse gênero; por meio da aplicação de uma Sequência Didática do gênero Causo que incorpora recursos disponibilizados pelas TICs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a escrita a partir do trabalho com elementos que organizam uma produção textual para a interação presentes na sequência didática a ser elaborada; • Utilizar os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte.
<p style="text-align: center;">INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário aos alunos para geração de dados sobre produção textual; • Aplicação de questionário aos alunos para geração de dados sobre tecnologias da informação e comunicação; • Diário de campo; • Gravações em áudio das aulas; • Produções textuais dos alunos; • Questionário após a aplicação do material didático.

Fonte: Elaborado pela autora

No próximo capítulo apresentaremos o material elaborado pela pesquisadora: a sequência didática do gênero textual causo, com o objetivo de desenvolver os multiletramentos e a produção de textos, com os recursos disponibilizados pelas TICs.

3 MATERIAL ELABORADO E APLICADO

“Os ideais que cultivamos, nossos maiores sonhos e esperanças mais ardentes podem não se realizar durante a nossa vida. Mas isto não é o principal. Saber que em seu tempo você cumpriu seu dever e viveu de acordo com as expectativas de seus companheiros é em si uma experiência compensadora e uma realização magnífica”.
Nelson Mandela

A proposta elaborada para a aplicação dessa pesquisa está pautada na SD para trabalhar o gênero causa por meio das TICs com o objetivo de também desenvolver os multiletramentos e a produção textual com alunos do 7o ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo apresentaremos o material a ser trabalhado.

Antes de iniciarmos a proposta da pesquisa, aplicaremos dois questionários que serão respondidos pelos alunos. O objetivo do primeiro questionário é a obtenção de informações sobre produção textual (anexo 1); já o segundo, tem como finalidade coletar dados sobre o uso das tecnologias (anexo 2).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO CAUSO

3.1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E SELEÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO – 1 AULA

O causo é um gênero que faz parte do cotidiano de muitas pessoas, são histórias, em geral, contadas oralmente, em rodas de conversa, encontros com amigos e até com pessoas não muito íntimas, podem ser transmitidas de pais pra filhos, avós para netos... é muito difícil encontrarmos uma pessoa que não conheça um causo e que não goste de escutar ou ler textos nesse gênero.

Apesar de ter a oralidade como uma de suas marcantes características, os causos, cada vez mais, vêm ganhando espaço na escrita. É um rico instrumento de trabalho a ser utilizado na sala de aula, exploram diferentes temas e os mais variados assuntos.

Para darmos início à Sequência Didática, comunicaremos aos alunos qual é o objetivo do nosso trabalho, salientando que faremos um trabalho com o gênero textual causo, e que nosso foco será que eles desenvolvam seus multiletramentos e a produção textual. Informaremos que para a socialização dos textos que eles

produzirão, utilizaremos as tecnologias e os recursos midiáticos, com a produção de vídeos, uma vez que as histórias (causos) escritas por eles serão filmados e postados em um canal no *YouTube*, tendo assim variadas formas de circulação e suporte, buscando interação com os mais variados leitores.

3.2 RECONHECIMENTO DO GÊNERO – 4 aulas

Para iniciar o trabalho com o gênero textual selecionado, faremos um levantamento prévio sobre o que os alunos conhecem a respeito desse gênero.

Quadro 6 – Levantamento prévio a respeito do gênero causo

- a) Vocês sabem o que é um causo?
- b) Já leram ou ouviram alguns? Quais?
- c) Em qual local você leu ou escutou?
- d) Vocês sabem quem geralmente produz esse texto?
- e) Quais objetivos tem esse gênero textual?
- f) Qual vocês acreditam ser o local por onde esse gênero circula?

Fonte: Elaborado pela autora

Acreditamos que talvez só pelo nome do gênero discursivo “causo”, muitos afirmem que não conheçam ou não lembram, porém acreditamos que após contarmos o primeiro causo muitos outros surgirão e serão resgatados pela memória dos alunos.

Após essa primeira conversa bem informal, contaremos o causo abaixo:

Quadro 7 – Texto 1: Causo do vizinho mentiroso

Causo do vizinho mentiroso

— O Almir tem que contar um causo aí... Como é que é aquele causo que você me falou lá do...

— Ah, esse é o causo de um vizinho meu, muito...

— Mentiroso?

— Ele não é mentiroso...

— Fantasiado?

— Tudo dele é o melhor, o melhor cavalo é dele, o maior peixe ele pegou, nós começamos a combinar que quando ele chegasse na roda a gente não ia perguntar nada pra ele. Aí a gente começava um assunto, ele tocava no assunto, a gente mudava de assunto, ele queria contar alguma coisa, a gente não se interessava e perguntava outra coisa. Até que ele foi ficando muito tristonho na nossa roda assim, e percebemos que tava ficando até indelicado, todo mundo contava vantagem, porque é que ele não podia contar, aí falei:

— Seu João, como é foi seu dia hoje? O senhor tá meio quieto.

— Oh, Almir, ainda bem que você perguntou pra mim, rapaz, tava me coçando aqui... Sabe que hoje eu tirei pra não fazer nada, um calorão pantanero, falei: "não vou

fazer nada", olhei aquela sombra lá e falei: "vou ficar sentado embaixo daquela sombra", mas eu não sou um cara de não fazer nada, pensei: "vou fazer alguma coisinha". Aí achei uma latinha, com um enroladinho enrolado na latinha de óleo, e pequeno pedacinho de carne de um churrasco, porque eu sou exagerado, churrasco meu sobra. Aí sentei na sombra e não sei porque enganxei aquela carne no anzol, não sei porque joguei. Mas joguei e sentei na sombra. Pra quê? O bicho já pegou e foi me arrastando pra dentro d'água, aquele bicho, e eu não queria fazer força, me arrastando, sei que eu com água por aqui, quando cheguei com o bicho aqui do meu lado, que eu olhei, o que que era? Uma sucuri, dessa grossura assim. Aí eu assustei com a sucuri, já puxei meu facão no reflexo cortei aquele bicho no meio ele tinha engolido um boi, e foi aquela "sanguera" pra cima de mim. Dentro d'água, saindo sangue, começou a juntar piranha, e pula piranha pra cá e pula pra lá, e eu saí dando pernada em piranha pra cá, estapeando piranha. Consegui chegar no barranco com muito sacrifício. Quando eu olho no barranco assim, tem um urso polar.

— Oh, seu João, tudo bem, pegou uma sucuri, no Pantanal tem sucuri aí cortou, saiu sangue e veio piranha, no Pantanal... Mas, urso polar?

— Então, Almir, fui lá, peguei nas orelhinhas dele e falei: "O que que você tá fazendo aqui, bicho?"

Fonte: Causo... (s.d.) [Transcrição feita pela autora]

Ao terminar o causo, perguntar se os alunos já o conheciam, se agora ficou mais fácil de lembrarem outros causos e deixá-los livres para contar os que causos que conhecem e ir apontando os "títulos" no quadro.

Após essa atividade, seguiremos com os alunos ao laboratório de informática para que assistam a um vídeo que conta o causo contado em sala de aula "Causo do vizinho mentiroso". Assim, poderão perceber a diferença / semelhança entre ouvir, ler e assistir um texto do referido gênero.

Figura 3 – Vídeo "Causo do vizinho mentiroso"



Fonte: Causo... (s.d.)

3.2.1 Pesquisa sobre o gênero – 2 aulas

Para que os alunos tenham contato com variados textos do gênero, iremos até o laboratório de informática da escola e disponibilizaremos este tempo para que façam a leitura, escutem e assistam a vídeos com causos. Como sugestão, passaremos uma relação de *sites*, *blogs*, vídeos e nomes de contadores do referido

gênero. Além destes, os alunos também terão a liberdade de pesquisar em outros sites.

Quadro 8 – Sites para pesquisa de causos

TÍTULO	HIPERLINK
CAUSOS	www.almadepoeta.com/livros/causos.htm
CAUSOS MINEIROS	muito-massa.blogspot.com.br/2010/01/coletanea-de-causos-mineiros.html
CAUSOS	http://recantodasletras.com.br/publicacoes.php?pag=97&chaves=causos
ROLANDO BOLDRIN - CAUSOS	http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1
"CAUSOS" QUE MOSTRAM QUE O CARNAVAL PODE SER ASSOMBRADO!	www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-que-mostram-que-o-carnaval.html
OS CAUSOS CAPIRAS DE GERALDINHO NOGUEIRA	https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI
O CAUSO DO DIA	https://www.youtube.com/watch?v=H8HKTYkKw98&list=PLLD7qvBuYsUGnhMKueHxiRt5jlquH5f10
CASOS E CAUSOS – RPC	https://www.youtube.com/results?search_query=Casos+e+causos+%E2%80%93+RPC
CAUSOS	http://www.almadepoeta.com/livros/causos.htm

Fonte: Elaborado pela autora

Solicitar aos alunos que anotem (os tópicos principais) das histórias que mais gostaram para posterior atividade em sala.

Como atividade para casa, pedir que os discentes procurem pais, avós, vizinhos, amigos... alguém que lhes conte algum caso, para que na próxima aula ele possa socializar com os colegas.

3.2.2 Exploração oral de textos do gênero – 3 aulas

Na aula seguinte, oralmente, cada aluno irá contar os causos que mais lhe agradaram (tanto daqueles que leu, como daqueles que escutou)

Levá-los à reflexão, oralmente, a respeito do que entenderam dos causos que conheceram até agora, por meio de perguntas como:

Quadro 9 – Reflexão sobre os causos lidos

- | |
|---|
| <p>a) O que é um caso?</p> <p>b) Conseguimos saber quem os criou? Há um autor?</p> <p>c) Onde, geralmente, esses textos circulam?</p> |
|---|

- d) Quais são as principais características gênero causo?
e) Dos causos que você leu e escutou, qual(is) você já conhecia?

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.3 Leitura de textos do gênero – 3 aulas

Leitura dos textos.

Quadro 10 – Texto 2: Trem bão é ser mineiro... Uai!

Trem bão é ser mineiro... Uai!

Gosto muito de contar aquele causo do mineirinho que estava desenganado, que ia morrer naquele dia mesmo, segundo os médicos. Toda a cidade sabia que daquela noite ele não passava. E todo mundo já estava a par dos últimos instantes do cumpadi, menos o próprio. É que o dito cujo tava sendo candidato a “morto enganado”. Aqueles que vão embarcar fora do combinado, mas ninguém tem coragem de lhe dizer.

Pois bem. Como ele não sabia da morte próxima, a muié dele é que não era louca de chegar nos seus ouvidos de moribundo e lascar: “Óia, bem. Ocê hoje num passa da meia-noite”. O que ela fazia, junto da fiarada toda, era chorar nos cantos da casa, escondida.

Eis que, num determinado momento em que a mulher dele vai pra cozinha arrastando os minino com ela, que era pro pai dormir um pouco antes de dormir duma vez, como se diz, uns dos menores da casa, que devia ter uns 4 aninhos, encosta no portal que dava da cozinha pro quarto do doente. Este, ainda acordado e vendo o filhinho ali parado a olhar para ele com o dedinho indicador na boca, e sentindo no ar um cheirinho gostoso de pão de queijo, pergunta: “Oh, fio! Tô sentindo um cheirinho de pão de queijo. A mãe tá fazendo pão de queijo, fio?”. O mineirinho de 4 anos responde, numa fala arrastada e prolongada: “Tááá...”

E ele, o doente, pede: “Oh, fio, vai lá pedir pra sua mãe um pão de queijo. Eu quero comer um pão de queijo. Eu gosto muito de pão de queijo, fio”.

O menino, obedecendo, vai à cozinha e logo volta. Com o dedinho indicados na boca, diz para o pai moribundo: “A mãe falô que os pão de queijo é só pro velóóóóório”.

Fonte: Oliveira (2006, p. 45)

Quadro 11 – Texto 3: João da meia-noite

João da meia-noite

Um caboclo chamado João, cachaceiro como ele só, vivia caído de bêbado. Certo dia, o caboclo bebeu além da conta e “bateu as botas”. O diabo, então, veio levar sua alma. João que não era nada bobo implora, ao diabo, por mais um copo de bebida que lhe é concedido. Acontece que o caboclo estava sem dinheiro para o último trago e pede ao diabo que se transforme em uma moeda. O capeta concorda. João mal vê a moeda sobre o balcão do bar, guarda-a no porta-moeda da carteira que tem um fecho em forma de cruz. Desesperado, a “coisa ruim” implora para sair e o caboclo propõe um trato: libertá-lo em troca de ficar na Terra por mais um ano inteiro. O trato foi aceito de imediato. Depois desse encontro o caboclo deixa a bebida e passa a ter uma vida mais comedida.

Passado exatamente um ano, João está indo para casa quando o diabo aparece. O caboclo, esperto como sempre, diz ao diabo:

— Tenho um último pedido a fazer. Antes de morrer, gostaria de rezar o Pai-Nosso. Mas, me prometa que só vai me levar depois que eu terminar a oração.

O demo concordou, e o caboclo começou a rezar:

— Pai-Nosso que... – parou e sorriu.

— Vamos lá! – inquiriu o diabo – Termine logo com isso que tenho mais o que

fazer.

— Coisa nenhuma! Exclamou João – Você jurou que me levaria somente quando eu terminasse de rezar. Pois então, pretendo levar anos para terminar minha reza...

Ao perceber que fora enganado, o demo resolveu ir embora.

Um ano mais tarde, João morre. Tenta entrar no céu, mas sua entrada é negada. Sem alternativa, vai para o inferno. O diabo, ainda desconfiado e se sentindo humilhado, também não permite sua entrada. Entretanto, com pena da alma perdida, joga-lhe um lampião para que o caboclo possa iluminar seu caminho pelo limbo. Quem estiver andando pelas ruas das cidades nas noites de sexta-feira após a meia-noite, com certeza, dará "de cara" com alguém carregando uma luzinha fraca. É João, procurando um lugar para ficar.

Fonte: Sérgio (2011, s.p.)

Quadro 12 – Texto 4: A casa sinistra

A casa sinistra

Quando o assunto é fantasmas, assombrações, quem é que não tem um caso para contar? Pois, eu tenho um, tão certo como se passou - comigo.

Recém-casado, fui morar em uma casa alugada. A lua de mel ia bem até que, decorridas algumas semanas, coisas estranhas e inexplicáveis começaram a acontecer na casa. Começou com portas que se abriam ou se fechavam sozinhas; não demos muita importância porque pensávamos ser obra do vento. Mas quando passamos a ouvir, durante a noite, sons de passos, murmúrios, conversas sussurradas e o barulho de crianças correndo pela casa, nos espantamos. Vasculhamos a casa, mas não havia nada. Tudo parecia normal. A coisa complicou quando passei a ver vultos.

Um dia, quando a noite já ia alta, acordei com a bexiga por estourar; tateando nas sombras dirigi-me ao banheiro, porém ao passar pela sala, vi um vulto, de livro na mão, sentado numa das poltronas. Nesse instante, deu-me um passamento pelo corpo que me deixou todo arrepiado; a vista quis escurecer e a urina, quente, escorreu pelas pernas. Benzi-me e retornei às carreiras para quarto sem saber o que faria, de que elementos de coragem e força dispunha para resolver essa situação. Daí por diante, passamos a rezar para não acordarmos à noite, pois era certo que ouviríamos ou veríamos alguma coisa. Entretanto, a sensação de alguém pegando em meus pés e o choro alto de criança acordavam-me na calada da noite.

Queríamos deixar a casa, porém, onde encontraria outra com o aluguel tão baixo? Quem sabe, então, um padre resolveria o problema. Chamamos o vigário da paróquia; ele veio rezou uns versículos da oração dos mortos e benzeu a casa toda. As aparições diminuíram por uns dias; depois, voltaram com a mesma intensidade.

Falamos com a dona da casa, e ela resolveu contar tudo. A casa estava construída onde antigamente era um cemitério. Quem sabe essa era a razão da casa estar assombrada. Disse-nos, ainda, que nenhum inquilino passou mais de 5 meses na casa, a não sermos nós, que já estávamos há 6 meses. A dona resolveu baixar o preço do aluguel em 40%, mesmo assim não ficamos.

A pessoa que me indicou a casa - pois mora em frente - contou-me que, depois que saímos, muitos já a alugaram; entretanto, não ficaram por muito tempo. O último inquilino saiu três dias depois de se instalar.

Fonte: Sérgio (2011, s.p.)

Quadro 13 – Texto 5: História de Teixeira de Freitas - O caso do “Caboclo” da água

História de Teixeira de Freitas - O caso do “Caboclo” da água

"Existem muitos segredos entre o céu e a terra do que imaginam nossa vã filosofia", como também muitos entre as florestas e os rios.

Conta seu Natalino A Santos, que no prelúdio da década de 1960, quando morava na Vila Marinha, ele e o irmão vinham através do Rio Itanhém, vender na feira do

próspero povoado de Teixeira de Freitas a produção da roça do pai.

Para chegar até o povoado, tinha que navegar por horas em canoas guiadas por canoeiros até onde hoje se localiza a ponte sobre o rio na BR-101, a viagem por dentro da mata fechada oferecia perigos como, ataque de animais selvagens e aparições sobrenaturais.

Para piorar a situação, os espíritos da selva atacavam os mais desinformados, por isso desde criança se aprendia que ao vê um homem no meio das águas, sentado ou a chamar para o centro do rio, deveria fugir imediatamente do local, pois se tratava do Caboclo D'Água. Destaca o senhor Natalino:

“Caboclo d'água é igual o Caboclo da mata, acontecia do inocente entrar na água no raso e do nada aparecia um homem em pé no meio do rio, ele achava que o desconhecido estava no raso então ia atraído, chegando lá morria afogado ou sugado pelas correntezas do escaudante Itanhém”.

O senhor Natalino narrador deste caso, acrescenta que o elevado índice de afogamento que vêm sendo registrados na cidade nos últimos anos, sobretudo de crianças, está relacionado à falta de malícia e conhecimento da lenda por parte dos pais e das crianças, destaca ainda.

“Quando eu era criança na Vila Marinha, meu pai já contava para agente tomar cuidado, não ficar muito no rio devido estas aparições. Ele também contava que ao navegar pelo Itanhém durante a noite se deparava com vozes e batuques de origens desconhecida dentre as matas”.

Ainda de acordo com o contador do caso, outro morador da cidade que tem o apelido de “Cheirinho”, costuma contar que certa vez enquanto pescava, viu o lendário sentado sobre as águas, deslizando sobre as correntes do rio como se fosse uma folha, “só de calça de tecido comum, sem camisa e com um chapéu de palha”.

Contou ao narrador que um de seus amigos de pescaria, encantado pela aparição do ser aquático, quase foi levado para o fundo do rio, pois mesmo alertado para não seguir a lenda, ficou hipnotizado e sem ação diante da epifania.

Livre do encantamento, Cheirinho conseguiu acordar o amigo a tempo. Se ele tivesse sido encantado também o caboclo levaria mais um. “É assim único jeito da pessoa se salvar, os medrosos acordando os corajosos”.

Causo narrado pelo Senhor Natalino A. Santos em 22/05/2012

Fonte: Rocha (2013, s.p.).

Assistir aos vídeos:

Figura 4 – Vídeo “Trem bão é ser mineiro”



Fonte: O causo... (2014a)

Figura 5 – Vídeo “Causo do Dito Preto - Caminhão”



Fonte: O Causo... (2014b)

Figura 6 – Vídeo Casos e causos - RPC “O homem de lugar nenhum”



Fonte: Castro (2014)

3.2.4 Sugestões de atividades de leitura para reconhecimento global do gênero – 3 aulas

ATIVIDADES

1) Quais as semelhança e diferenças entre ouvir, assistir um vídeo ou ler um causo?

2) Indique sobre qual tema cada um dos causos trata:

CAUSO 1 – TREM BÃO É SER MINEIRO... UAI!
CAUSO 2 – JOÃO DA MEIA-NOITE
CAUSO 3 – A CASA SINISTRA
CAUSO 4 – HISTÓRIA DE TEIXEIRA DE FREITAS - O CAUSO DO “CABOCO” DA ÁGUA
CAUSO 5 – TREM BÃO É SER MINEIRO... UAI!
CAUSO 6 – CAUSO DO DITO PRETO (CAMINHÃO)
CAUSO 7 – O HOMEM DE LUGAR NENHUM

3) Nos causos acima, existem heróis e vilões? Explique.

4) Analisando os causos 2 e 3 complete a tabela com os dados que forem possíveis:

	CAUSO 2	CAUSO 3
TÍTULO		
Estrutura - Quantidade de parágrafos		
Narrador	() personagem () observador	() personagem () observador
Tipologia predominante	() narração () argumentação () descrição	() narração () argumentação () descrição

Conteúdo temático		
Presença do discurso	() direto () indireto	() direto () indireto
Estilo	() linguagem verbal () linguagem não verbal	() linguagem verbal () linguagem não verbal

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa-Hübes (2007, p. 130)

5) Agora analise os casos 4 e 5. Em seguida complete a tabela:

	CAUSO 4	CAUSO 5
TÍTULO		
Conteúdo temático		
Narrador	() em 1ª pessoa () em 3ª pessoa	() em 1ª pessoa () em 3ª pessoa
Tipologia predominante	() narração () argumentação () descrição	() narração () argumentação () descrição
Personagens		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa-Hübes (2007, p. 130)

6) Como podemos perceber as marcas de oralidade no texto escrito. Elas existem? Ou só estão presentes no texto falado? Justifique sua resposta e dê exemplos.

FIM DA ATIVIDADE

3.2.5 Seleção de um texto do gênero e atividades – 5 aulas

Texto 6 – Achávamos que era uma “La Ursa” no Carnaval...

Achávamos que era uma “La Ursa” no Carnaval...

Com a proximidade do Carnaval, me lembrei mais uma vez desta história que aconteceu há muitos anos, quando eu tinha por volta de 9 ou 10 anos de idade, e que até hoje mexe com o imaginário da nossa família. Sou de uma família numerosa, mais de 10 primos em primeiro grau, isso apenas dentro da mesma faixa etária, que hoje gira entre os 25 e 30 anos. Na época do que vou narrar, éramos todos "pirralhos", e estávamos passando o feriado de carnaval na casa de praia de nossos avós.

As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, que era tranquila e segura. Passávamos o dia na praia e a noite em frente à casa ou passeando pelas ruazinhas próximas, que tinham casas de moradores e outros veranistas. Quem já foi ou tem casa de veraneio numa praia tranquila conhece bem o que são aquelas ruazinhas secundárias, um sossego só...

Numa das noites de carnaval, decidimos improvisar uma "La Ursa" pela vizinhança. Para quem não conhece, a La Ursa é um folguedo de carnaval em que uma pessoa, fantasiada de urso (uma máscara e uns trapos no corpo) vai batendo numa lata pela rua, entoando "A La Ursa quer dinheiro, quem não der é piranguero (muquirana em "nordestinês)", e as pessoas que cruzarem vão colocando moedas dentro da lata. Nossa ideia era conseguir uns trocadinhos pra torrar de picolé e bala depois.

O maior entre nós vestiu uma fantasia improvisada, sem máscara, só com uns molambos enfiados dentro da bermuda e da camiseta, pendendo para fora, e fomos todos para a rua, umas 5 ou 6 crianças (as maiorzinhas). Depois de meia hora de batucada, fizemos uma parcial do apurado e concluímos que já dava pra comprar alguma besteira para comer. Decidimos voltar para casa, parando no caminho, na vendinha, para comprar. As ruas eram de terra batida, e pouco iluminadas, mas não tínhamos medo, pois

estávamos muito acostumados a perambular por ali.

Depois de uma esquina, em que entramos num trecho sem nenhum movimento da rua mais comprida que tínhamos que passar, vimos a uns 20 passos à nossa frente uma figura vestida de trapos cinzentos que iam até o chão, bem encurvada, andando devagar. "Olha", falou nosso primo mais velho, o que estava fantasiado de La Ursa, "outra La Ursa, vamos lá tirar uma onda com ela!" Meu sexto sentido alertou, aquela pessoa não parecia ninguém fantasiado de La Ursa, o andar era muito lento e arrastado e não tinha nenhuma "vibração" de carnaval ao redor dela. Pelo contrário, eu senti foi um mal-estar, um medo muito grande. Meu primo se adiantou, minha outra prima também, e eu um pouco atrás, sem querer ir mas também sem querer que ninguém achasse que eu era medrosa. Os outros primos, menores, ficaram atrás. Meu primo tocou na "pessoa", cantando a musiquinha da La Ursa para ela, mas a "pessoa" se virou bruscamente e vimos um rosto HORRÍVEL, APAVORANTE, que não dava nem pra saber se era homem ou mulher, uma coisa velha, encarquilhada, sem sexo nem idade. Uns olhos que davam a impressão de ser amarelos, uma fisionomia que chegava a parecer não humana. Não era um simples mendigo ou mendiga, nem uma pessoa com alguma doença ou deformidade. Era muito além e pior do que isso, algo que realmente, realmente, parecida de outro mundo, nem sei descrever. E gritou, numa voz tão horrorosa que eu também não sei descrever, meio rouca, meio rachada e meio aguda ao mesmo tempo (lembro até hoje daquela voz e me arrepio): "O QUE É??? VÃO EMBORA!! ME DEIXEM SENÃO EU LEVO VOCÊS!"

Vocês não têm noção do medo que eu senti, o conjunto do aspecto da "pessoa" com a voz, e a forma como aquele encontro nos pegou desprevenidos, pois íamos animados, brincando e rindo, com a cabeça muito longe de qualquer temor. Saímos na maior carreira do mundo em direção à nossa casa. Segundos depois, meu primo berrou, ainda correndo: "CADÊ? CADÊ?" Ele tinha olhado para trás para ver se a coisa estava nos seguindo, mas não tinha mais ninguém. Ela tinha sumido. A rua não tinha plantas, árvores ou nenhum outro lugar onde ela pudesse ter se escondido. Os muros das casas eram altos e estava tudo fechado, só beem lá na frente da rua (era uma rua bem comprida), do lado oposto ao de onde vínhamos, tinha um pessoal com umas cadeiras na calçada, bebendo e conversando. Foi por ali que paramos pra tomar fôlego, e o pessoal disse: "Meninos, que foi que houve, porque vocês deram essa carreira pela rua?" E a gente, atropelando as palavras uns dos outros: "FOI A VÉIA!"; "NÃO, ERA UM VÉIO!", "NÃO, NÃO ERA NEM VÉIA NEM VÉIO, ERA UM MONSTRO!", "VOCÊS NÃO VIRAM NÃO?" O pessoal ficou rindo da gente, dizendo que não tinham visto ninguém, só a gente correndo, mas que também não estavam prestando atenção, e que com certeza o que a gente tinha visto era alguém tão bem fantasiado que enganou a gente direitinho.

Quando chegamos em casa, não contamos a ninguém, nem a nossos pais nem a mais ninguém. Um pouco mais tarde, porém, estávamos no muro conversando sobre o assunto quando a vizinha chegou para dar bolo à gente e ouviu pela metade o que estávamos conversando. Aí ela falou, "vocês viram isso que estão dizendo na rua ali embaixo, não foi. Perto da casa de dona Fulana?" "Foi", a gente disse. "Eu já vi também. Não pensem mais nisso não. Esqueçam." A gente ficou insistindo, pedindo pra ela dizer mais alguma coisa, mas ela não disse, saiu logo de perto de nós com alguma desculpa que eu não lembro mais.

Ainda hoje, uns 20 anos depois, eu continuo afirmando que o que a gente viu não era humano, nem estava fantasiado, nem a gente imaginou ou exagerou aquilo com fantasias de criança. Era alguém ou alguma coisa que a gente não sabe o que era, nem de onde veio, nem para onde foi, nem porque estava ali. Sabemos ainda muito menos para onde aquilo nos levaria, como prometeu, se a gente não o deixasse em paz. Dia desses eu conversava com minha prima que estava comigo naquele dia e perguntei se ela lembrava da história. Ela disse que infelizmente sim (a lembrança dela era idêntica à minha em todos os detalhes), que até hoje lembra de vez em quando e morre de medo, e que tem certeza, como eu, que o que a gente viu naquele carnaval não era desse mundo.

Fonte: Cinco... (2014, s.p.)

3.2.6 Atividades sobre o texto do gênero causo

ATIVIDADES

i. ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO E FINALIDADE DO GÊNERO

1. Sobre a história lida, responda:
 - a) Quem é o narrador desse causo?
 - b) Por que o narrador conta essa história?
 - c) Quem, mais habitualmente, produz textos no referido gênero?
 - d) Quem costuma ser o leitor/ouvinte desse gênero textual?
 - e) Qual a finalidade do texto lido?

ii. ANÁLISE DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL

2. Levando em consideração os elementos da narrativa, localize no texto os itens abaixo:
 - a) Situação inicial:
 - b) Clímax:
 - c) Desfecho:
3. Sobre as personagens:
 - a) Quais são as personagens que aparecem no causo lido?
 - b) Selecione duas personagens e escreva suas características (físicas / psicológicas).
4. Encontramos marcas de oralidade nesse texto escrito? Quais? Cite exemplos.
5. Quando aconteceu esse causo?
6. No texto, temos um narrador personagem (narrador em 1ª pessoa) ou narrador-observador (narrador em 3ª pessoa)? Justifique sua resposta com dois trechos do texto.

iii. ANÁLISE DO CONTEÚDO TEMÁTICO

7. Responda
 - a) Você já viveu alguma situação parecida com essa? Se sim, conte resumidamente.
 - b) Já tinha ouvido falar sobre “La Ursa”?
8. Por que você acha que os adultos tiveram a seguinte reação, quando as crianças contaram sobre o que tinham visto “O pessoal ficou rindo da gente, dizendo que não tinham visto ninguém, só a gente correndo, mas que também não estavam prestando atenção, e que com certeza o que a gente tinha visto era alguém tão bem fantasiado que enganou a gente direitinho”?
9. Existem diferentes maneiras de saber o significado de uma palavra, buscando no dicionário, perguntando a alguém, pelo contexto em que o termo se encontra, ou da forma que o leitor achar mais conveniente. Em relação ao significado das palavras destacadas nos trechos abaixo, explique-as com suas palavras ou troque por sinônimos (lembrando que você deverá manter o sentido que elas têm no texto original).
 - a) “[...] que tinham casas de moradores e outros **veranistas**” –
 - b) “[...] são aquelas ruazinhas **secundárias**” -
 - c) “La Ursa é um **folgado** de carnaval em que uma pessoa [...]” -
 - d) “[...] só com uns **molambos** enfiados dentro da bermuda e da camiseta[...]” -

e) [...] não dava nem pra saber se era homem ou mulher, uma coisa velha, **encarquilhada** [...]” -

10. Releia o trecho abaixo do quarto parágrafo:

“Depois de meia hora de batucada, **fizemos uma parcial do apurado** e concluímos que já dava pra comprar alguma besteira para comer”.

O que significa a expressão “fizemos uma parcial do apurado”? Por que ela foi empregada?

11. Leia o trecho abaixo:

“Numa das noites de carnaval, decidimos improvisar uma La Ursa pela vizinhança.”.

a) Explique, de acordo com o caso lido, o que era “La Ursa”.

b) Qual a importância, para a história, de ter algum dos primos da narradora fantasiados de “La Ursa”?

12. Por que foi a proximidade do Carnaval que fez a narradora se lembrar do fato ocorrido?

13. Qual dos primos estava fantasiado de “La Ursa”:

a) o mais novo

b) o mais velho

c) o do meio

14. Qual a finalidade do texto lido?

a) Dar uma notícia

b) Persuadir o leitor a comprar algo

c) Argumentar sobre algum assunto

d) Narrar uma história

iv. ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

1. No caso lido, a maioria das falas ocorre com o discurso direto. Exemplo:

Foi por ali que paramos pra tomar fôlego, e o pessoal disse: "Meninos, que foi que houve, porque vcs deram essa carreira pela rua?" E a gente, atropelando as palavras uns dos outros: "FOI A VÉIA!"; "NÃO, ERA UM VÉIO!"; "NÃO, NÃO ERA NEM VÉIA NEM VÉIO, ERA UM MONSTRO!"; "VOCÊS NÃO VIRAM NÃO?"

O discurso direto aparece entre aspas. Uma outra maneira de utilizar o discurso direto é utilizando: dois pontos, parágrafo e travessão. Reescreva o trecho acima retirando as aspas e mantendo o discurso direto

2. Vamos lembrar o discurso indireto? Nele, as personagens não se exprimem livremente, não há fala direta, uma vez que as falas das personagens são apresentadas pelo narrador, ou seja, é o narrador que fala pela personagem.

DISCURSO DIRETO	DISCURSO INDIRETO
Foi então que a professora disse: - Estou cansada de tanta confusão!	Foi então que a professora disse que estava cansada de tanta confusão.
Todos os dias minha mãe sempre me aconselhava: - Fique atenta! Não faça bagunça nas aulas.	Todos os dias minha mãe sempre me aconselhava que ficasse atenta e não fizesse bagunça nas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora

CARACTERÍSTICAS DO DISCURSO INDIRETO:

- O narrador utiliza as suas próprias palavras para reproduzir a essência das falas das personagens, atuando como intermediário, reproduzindo também as reações e a personalidade das mesmas.

- A narração é feita na 3.^a pessoa.
 - É introduzido por verbos de elocução, ou seja, através de verbos que anunciam o discurso, como: dizer, perguntar, responder, comentar, falar, observar, retrucar, replicar, exclamar, aconselhar, gritar, murmurar, entre outros. Esses verbos de elocução aparecem seguidos das conjunções que ou se, separando a fala do narrador da fala da personagem

Fonte: Disponível em <<http://www.normaculta.com.br/discurso-indireto/>> Acesso em 01 nov.2016.

Os trechos abaixo, retirados do causo, estão no discurso direto, passe-os para o discurso indireto. Faça as alterações necessárias.

a) "Olha", falou nosso primo mais velho, o que estava fantasiado de La Ursa, "outra La Ursa, vamos lá tirar uma onda com ela!"

b) E gritou, "O QUE É??? VÃO EMBORA!! ME DEIXEM SENÃO EU LEVO VOCÊS!"

c) Aí ela falou, "você viram isso que estão dizendo na rua ali embaixo, não foi. Perto da casa de dona Fulana?" "Foi", a gente disse. "Eu já vi também. Não pensem mais nisso não. Esqueçam."

3. Agora faça o contrário, transforme fragmento abaixo, que está no discurso indireto para o discurso direto.

"Dia desses eu conversava com minha prima que estava comigo naquele dia e perguntei se ela lembrava da história. Ela disse que infelizmente sim (a lembrança dela era idêntica à minha em todos os detalhes), que até hoje lembra de vez em quando e morre de medo, e que tem certeza, como eu, que o que a gente viu naquele carnaval não era desse mundo".

4. Veja a seguinte oração retirada do causo lido: "E a gente, atropelando as palavras uns dos outros[...]". O que significa a expressão destacada? Explique com suas palavras, levando em consideração o contexto em que a frase aparece.

5. Releia o causo e verifique qual o tempo verbal predominante. Assinale a resposta correta, depois responda a pergunta que vem logo abaixo.

a) () Presente

b) () Pretérito

c) () Futuro

Por que o uso de verbos nesse tempo verbal é mais utilizado no texto lido?

6. Reescreva o trecho abaixo passando os verbos que estão no Pretérito para o tempo Presente. Faça as alterações necessárias.

a) "Com a proximidade do Carnaval, me lembrei mais uma vez desta história[...]"

b) "As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, que era tranquila e segura. Passávamos o dia na praia e a noite em frente à casa ou passeando pelas ruazinhas próximas, que tinham casas de moradores e outros veranistas.[...]"

c) "O maior entre nós vestiu uma fantasia improvisada, sem máscara, só com uns molambos enfiados dentro da bermuda e da camiseta[...]"

d) "Não era um simples mendigo ou mendiga, nem uma pessoa com alguma doença ou deformidade. Era muito além e pior do que isso, algo que realmente, realmente, parecia de outro mundo, nem sei descrever. E gritou, numa voz tão horrorosa[...]"

e) "Dia desses eu conversava com minha prima que estava comigo naquele dia e perguntei se ela lembrava da história. Ela disse que infelizmente sim [...]"

7. “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, que era tranquila e segura. Passávamos o dia na praia e a noite em frente à casa ou passeando pelas ruazinhas próximas, que tinham casas de moradores e outros veranistas. Quem já foi ou tem casa de veraneio numa praia tranquila conhece bem o que são aquelas ruazinhas secundárias, um sossego só...”

a) Quem está falando nessa parte do texto?

- () a narradora
- () o primo mais velho da narradora
- () a prima da narradora

b) Como o local é descrito nessa parte? Preste atenção nos adjetivos (características) que são usados. Circule no trecho todos os adjetivos que você encontrar. Depois assinale a resposta correta:

- I- calmo
- II- pacato
- III- agitado
- IV- amendrotador

Estão corretas:

- a) I, II,
- b) I, II, III
- c) I, II, IV
- d) I, III, IV
- e) I, IV

c) Releia o quinto parágrafo. Quando vão caracterizar “a pessoa” que pensam ser a outra “La ursa”, quais são os adjetivos que as personagens dão quando a veem?

8. Releia o trecho, observe as palavras destacadas, depois responda:

“As ruas eram de terra batida, e pouco iluminadas, **mas** não tínhamos medo, **pois** estávamos muito acostumados a perambular por ali”.

a) O uso da conjunção “mas” nesse excerto indica que:

- I) conclusão da ideia iniciada na frase anterior
- II) retomada da informação da frase anterior
- III) explicação da frase que virá posteriormente
- IV) ideia contrária da frase anterior

b) O uso da conjunção “pois” na frase acima exprime:

- I) Ideia de adição, de soma
- II) Ideia de oposição, contraste
- III) Ideia de alternância
- IV) Ideia de explicação

9. No 2º parágrafo temos a expressão “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, **que** era tranquila e segura”. O pronome “que” refere-se a:

- a) crianças
- b) família
- c) vizinhança
- d) tranquila

10. Releia este trecho no final do 4º parágrafo “[...] pois estávamos muito acostumados a perambular por ali”. O advérbio “ali”, indica lugar. A qual lugar o narrador está se referindo?

11. Releia esse trecho do sexto parágrafo e diga a quem se referem os pronomes destacados.

“**Vocês** não têm noção do medo que eu senti, o conjunto do aspecto da "pessoa" com a voz, e a forma como aquele encontro **nos** pegou desprevenidos, pois íamos animados, brincando e rindo, com a cabeça muito longe de qualquer temor. Saímos na maior carreira do mundo em direção à nossa casa. Segundos depois, meu primo berrou, ainda correndo: "CADÊ? CADÊ?" **Ele** tinha olhado para trás para ver se a coisa estava nos seguindo, mas não tinha mais ninguém. **Ela** tinha sumido. A rua não tinha plantas, árvores ou nenhum outro lugar onde **ela** pudesse ter se escondido.”

a) O pronome “vocês” está se referindo:

- I) Aos primos
- II) Às primas
- III) Aos vizinhos
- IV) Aos leitores

b) Ao ler “[...] aquele encontro **nos** pegou [...], o pronome em destaque relaciona-se com:

- I) A narradora e os leitores
- II) A narradora e os(as) primos(as)
- III) Os leitores e os(as) primos(as)
- V) Os leitores e “La Ursa”

c) “**Ela** tinha sumido. A rua não tinha plantas, árvores ou nenhum outro lugar onde **ela** pudesse ter se escondido”. A quem o pronome destacado se refere?

d) “As crianças da família eram muito conhecidas na vizinhança, **que** era tranquila e segura”. A quem o pronome destacado se refere?

FIM DA ATIVIDADE

3.3 PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO DISCURSIVO – 8 AULAS

Depois de realizarmos todas essas leituras, atividades e pesquisa, basearemos o trabalho na produção textual.

Resgataremos a proposta inicial de produção, que será a produção de um caso.

Quadro 14 – Comando para os alunos:

Lemos, assistimos, escutamos vários casos, tanto em sala de aula como aqueles que vocês “pesquisaram” com parentes, amigos, conhecidos e na *Internet*. Agora chegou a hora escreverem o “caso” de vocês. Explore as características desse gênero textual, relembrem das histórias que trabalhamos, explorem o material que foi entregue pela professoras e coloquem em prática no seu texto. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em vídeos e disponibilizados no youtube.

Para auxiliá-los, como sugestão, temos o roteiro abaixo:

- será um caso cômico, de terror...
- onde irá passar a história
- quando acontecerá
- quem são os personagens (não esquecer as características)

- situação inicial, clímax, desfecho.

Fonte: elaborado pela autora

Os textos produzidos serão corrigidos pelo professor e devolvidos aos alunos para que realizem a reescrita dos causos produzidos. Para que depois seja feita a criação e gravação dos causos para que sejam postados no *YouTube*, para que haja a circulação na web.

Explicar aos alunos que no processo de produção de um texto, a primeira versão escrita, o rascunho, não é o texto pronto e definitivo. As produções serão retomadas e reescritas até que estejam adequadas para a circulação.

Destaca-se aqui também a importância de o aluno, depois de escrever sua primeira versão do texto, releia sua produção e analise o próprio texto. Realizaremos a atividade da seguinte forma: na primeira versão do caso, o texto será produzido pelos alunos sem a interferência do professor, esse texto será recolhido pelo professor, que na aula seguinte devolverá aos alunos para que eles próprios analisem seus textos, verificando se o vocabulário/léxico está adequado ao gênero e à história, tendo em vista também o suporte de circulação, averiguando a estrutura organizacional e tipológica, ortografia, paragrafação e pontuação.

Como proposta, apresentaremos o quadro abaixo para uma autoavaliação do texto que escreveram

Quadro 15 – Autoavaliação

Avaliando meu texto	Sim	Não
Coloquei título?		
O vocabulário está adequado ao gênero?		
Caracterizei o local, as personagens...?		
Usei sinais de pontuação e parágrafos?		
A história tem um clímax?		
Dei um desfecho interessante ao caso?		

Fonte: Elaborado pela autora

Depois que os alunos sigam os passos, e façam as alterações necessárias nos textos, o professor os recolherá e fará a correção. Posteriormente, devolverá aos discentes, que farão outra reescrita do texto.

3.4 CIRCULAÇÃO DO GÊNERO – 5 AULAS

Os textos produzidos pelos alunos, depois das reescritas necessárias, irão torna-se públicos, uma vez que os causos escritos por eles, tornar-se-ão vídeos. Para isso será criado um canal no *YouTube*, em nome da turma, onde as histórias serão postadas, tendo assim variadas formas de circulação e suporte, buscando interação com os mais variados leitores.

Obs – Todos os verbos do capítulo 3 estão no tempo Futuro, pois almejamos que estas atividades sejam utilizadas por outros docentes em suas práticas pedagógicas, além de o material ter produzido antes de ser implementado em sala de aula.

4 RELATO DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

“Existirá alguém tão esperto que aprenda pela experiência dos outros?”
Voltaire

Neste capítulo, nosso objetivo é descrever a aplicação do material didático elaborado e aplicado, além de analisar os dados gerados pautados na teoria que embasa essa pesquisa, com o propósito de responder à seguinte pergunta: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causa e nas TICs promove o estímulo à produção textual e é capaz de desenvolver multiletramentos?

4.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

A pesquisa ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede Estadual, no município de Medianeira – PR. Optamos por fazer a divisão da sequência didática em módulos (Quadro 4) e a aplicação totalizou **35 horas/aula**, realizada no período de 06 de junho a 01 de novembro de 2017. Nesse ínterim, utilizamos o espaço da sala de aula, do laboratório de informática, da sala de vídeo, refeitório e pátio da escola, além de atividades realizadas em casa.

A referida turma tem 23 alunos matriculados, conforme explicitado no capítulo 2, p. 58, *Contexto da Pesquisa e a Geração de Dados* com a descrição do perfil dos sujeitos da pesquisa. Cada aluno(a) foi identificado com um nome fictício, para assim garantir o sigilo e respeitos aos nomes dos participantes.

Salientamos que há um aluno, fora da faixa etária, que praticamente não frequenta as aulas. Temos o caso de outro aluno que apresenta TOD (transtorno opositivo desafiador) e por muitos dias esteve afastado da sala de aula, às vezes estava presente, outras os pais optavam por deixá-lo em casa, já que estavam tentando buscar um diagnóstico mais preciso, procurando outros médicos, tratamento e remédios. Em conversa com a psicóloga do referido aluno, esta, repassando também a opinião do neuropsiquiatra, afirmou que o aluno

apresentava TOD⁶, mas que também manifestava outros transtornos, porém o diagnóstico ainda não estava concluído e levaria mais um tempo para uma diagnose. Até que no dia 12 de junho começou a ser atendido em casa pelo sistema SAREH⁷.

No decorrer da aplicação de nossa pesquisa, o aluno W, que estava fora da faixa etária, também parou de frequentar as aulas. Então por um tempo, estivemos com 21 alunos matriculados.

No dia 19 de junho começou a frequentar as aulas mais um aluno que veio transferido de outro município. Alguns dias depois, 26 de junho, outro aluno também transferido ingressou na turma, então voltamos a ter 23 alunos.

Ao optarmos pelo gênero causo, aliado às TICs e multiletramentos, como estímulo à produção textual, nosso objetivo foi de que ocorresse reconhecimento, leitura, interpretação e produção de textos do referido gênero. Para isso, utilizamos o diário de campo, gravação em áudio das aulas, aplicação de questionários para coleta de dados sobre produção de texto e tecnologias.

O **primeiro módulo** teve início no dia 6 de junho de 2017, terça-feira, e término dia 14 de junho, totalizando **9 horas/aulas**.

No dia 6 de junho, **2 aulas** geminadas, 19 alunos estavam presentes. Nosso objetivo foi a **Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo** – iniciamos as atividades do projeto esclarecendo aos alunos qual era nossa finalidade com o trabalho, explicamos superficialmente o que são gêneros textuais, considerando que todo enunciado pauta-se em um gênero discursivo, Bakhtin 2003 assegura que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Desta forma, quanto mais há domínio dos múltiplos gêneros textuais, que circulam nas mais variadas esferas de circulação, com mais propriedade se estabelecerá a comunicação. O referido autor, ao referir-se aos

⁶ “TOD - O TOD consiste em um padrão de comportamentos negativos, hostis e desafiadores, de forma persistente. Esses comportamentos são observados nas interações sociais da criança. Ocorre principalmente com adultos e com figuras de autoridade, mas também aparece na interação da criança com os colegas da escola. As principais características do transtorno opositivo desafiador são: perda frequente de paciência, discussão com adultos e figuras de autoridade, recusa a obedecer e seguir regras, se aborrece com facilidade e mostra-se muito raivoso, agressivo e irritado. São crianças que tem dificuldade em controlar seu comportamento e suas emoções” (PSICOLOGIA, 2017, s.p.).

⁷ “SAREH - O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar objetiva o atendimento educacional aos estudantes que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar” (SAREH, s.d., s.p.).

gêneros, afirma que “[...] a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso” (BAKHTIN, 2003, p.286), ou seja, a escolha do gênero selecionado depende da intenção, do que se pretende exprimir/dizer.

Comunicamos que trabalharíamos especificamente com o gênero textual *causo*, que é uma narrativa que relata fatos, podendo estes ser verídicos ou não. Segundo Oliveira (2006), o *causo* constitui um gênero próprio, com características definidas e constitui-se de quatro categorias: lúdica, explorando o riso; crítica, sustentada na ironia; revide, evidenciando a vingança; e aterrorizante, despertando o medo. Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história.

Discursamos que o objetivo do trabalho é o desenvolvimento da produção textual, dos multiletramentos e o manuseio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para isso, utilizaremos novas e variadas formas de circulação e suporte para seus textos, buscando interação com os mais variados leitores. Quando relatamos o uso das tecnologias e produção de vídeos, praticamente toda turma se mostrou extremamente animada e interessada em participar.

Entregamos o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Lemos, explicamos, pedimos que levassem para casa para os pais assinarem.

Como instrumentos de geração de dados (Quadro 3), aplicamos os questionários sobre “produção textual” e sobre “tecnologias da informação e comunicação” (Apêndices A e B - questionários 1 e 2). As perguntas e respostas estão organizadas nos quadros abaixo.

Quadro 16 – Questionário 1, sobre produção de textos

PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Você gosta de produzir textos?	11 alunos responderam que não gostam; 8 alunos responderam que mais ou menos; 4 responderam que gostam;
Quando / Onde você costuma escrever textos?	15 alunos responderam “quando o professor solicita”; 4 alunos responderam <i>Internet</i> ; 1 aluno respondeu “em diários”; 3 alunos responderam “sempre que pode, gosta de escrever”;
Você tem contato com alguém que tenha o hábito de ler e de te contar histórias?	11 alunos afirmaram ser uma prática comum; 5 alunos disseram que só quando eram mais novos alguém tinha esse hábito com eles;

	7 alunos declararam que não;
Quando o professor solicita uma produção textual, você:	4 alunos responderam que não têm dificuldades; 2 alunos responderam que têm muita dificuldade; 9 alunos responderam que “depende da explicação do professor”; 8 alunos responderam “depende do texto solicitado”;
Na hora de produzir um texto escrito, e criar sua história qual seu maior desafio?	3 alunos responderam “falta de ideias”; 5 alunos responderam “dificuldade em iniciar o texto”; 1 aluno respondeu “dificuldade em concluir, dar um final”; 2 alunos responderam “falta de estímulo”; 4 alunos responderam “falta de criatividade”; 5 alunos responderam “depende do gênero proposto (exemplo: carta, relatório, bilhete, conto...)”; Obs.: não havia essa alternativa, porém 3 (dois) alunos escreveram que não têm dificuldades em produzir textos;
Quando escreve, você tem o hábito de reler a produção e fazer uma revisão, uma reescrita?	15 alunos asseguraram que não; 8 alunos disseram que sim;
Na sua opinião, se fizéssemos uma proposta de sua produção textual ser colocada na <i>Internet</i> , com sua autorização, onde os colegas e outros pudessem lê-la e interagir com seu texto...	12 alunos asseguraram que seria ótimo; 5 alunos disseram que não gostariam; 6 alunos estavam animados em participar desse tipo de experiência;
Você gostaria de poder ler produções textuais de seus colegas e poder interagir com o texto deles?	14 alunos responderam “sim”; 9 alunos responderam “não”;
Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a própria correção do professor?	18 alunos disseram que não; 5 alunos afirmaram que sim; Se a resposta fosse positiva, deveriam explicar. Os esclarecimentos foram: - “Deixamos em um mural”; - “Uma vez um poema meu foi para o jornal”; - “Já aconteceu no 4º ano, quando tinha que escrever um texto para Unimed, o meu foi escolhido para ir no calendário”; - “Transformamos em livros que ficaram na biblioteca”; - “Colocamos os textos nas paredes da escola”;
Na sua opinião, a escola, os professores têm motivado os alunos a produzir textos?	6 alunos disseram que “sim, há bastante motivação”; 7 alunos responderam que “não”; 10 alunos afirmaram que “há um pouco de motivação”;
O professor tem o costume de, quando solicita um texto a vocês, devolvê-lo	6 alunos responderam “sim”; 8 alunos responderam “não”;

corrigido para que façam a reestruturação?	9 alunos responderam “às vezes”.
--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A prática de produção textual tornou-se algo indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, em virtude de que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1997, p. 135).

De acordo com o questionário acima, respondido pelos alunos – sujeitos da pesquisa - anteriormente à aplicação do material didático, percebemos que a maior parte afirmou não apreciar produzir textos, que geralmente só escrevem quando o professor solicita.

A produção de texto precisa ser uma prática onde, segundo Geraldi (1997), se tenha o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer, um locutor e a escolha das estratégias. É fundamental que o aluno saiba qual o gênero que está produzindo, sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, quem será seu interlocutor, com qual objetivo, e o suporte onde o texto irá circular.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22)

Prevalece o número de alunos que declara ter alguma dificuldade para escrever, destacando que depende da explicação do professor ao solicitar a produção e do gênero solicitado. Afirmam que um dos obstáculos que enfrentam é a falta de criatividade e destacam também ser complicado iniciar a história. Somente quatro alunos reconhecem não apresentar dificuldades ao produzirem textos.

A produção escrita com foco na interação tem como propósito algum leitor, e não uma mera atividade de redação que só seria lida pelo professor. O escritor produz seu texto para alguém, quando há essa interação autor-leitor, a atividade tem um objetivo claro, exigindo, desse modo, diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos.

Nesse sentido, a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e

intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 34).

É primordial que o ensino de Língua Portuguesa desenvolva essa concepção interacionista da linguagem. E que o aluno desenvolva sua competência discursiva, isto é, adequar seu vocabulário, sua escrita de acordo com o gênero solicitado e a situação comunicativa em que ele se encontra. Percebe-se a importância do trabalho com os gêneros discursivos para desenvolver nos alunos tal competência, uma vez que estes propiciam atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

Muitos relataram não ter o hábito de realizar a revisão, a reescrita da produção textual.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como um processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. (BRASIL, 1997, p. 51)

Corroboramos com essa teoria de que a produção de texto é um processo contínuo, e que a revisão e a reescrita são fundamentais nessa prática.

Ao serem indagados sobre terem seus textos na *Internet*, grande parte assegurou que acharia interessante e mostraram-se animados em realizar a experiência. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), é importante fazer o trabalho com os alunos utilizando as diferentes linguagens e a importância da inserção das tecnologias da informação e comunicação.

Somente cinco alunos afirmaram que já tiveram alguma produção textual sua publicada em algum outro lugar que não fosse a sala de aula, outro meio de circulação e suporte.

Há predomínio no número de sujeitos da pesquisa que reconhecem que a escola e/ou professores procuram motivá-los a escrever, porém o incentivo poderia ser maior. E responderam que é uma prática comum o professor não entregar o texto corrigido para realizarem a reestruturação.

Quadro 17 – Questionário sobre o uso das tecnologias

PERGUNTAS	RESPOSTAS DOS ALUNOS
Tem computador em casa?	19 alunos possuem computador; 4 alunos não possuem computador;
Qual é o local que mais utiliza para fazer uso da <i>Internet</i> ?	17 alunos acessam a <i>Internet</i> com mais frequência em casa (<i>Wi-fi</i>); 4 alunos acessam a <i>Internet</i> pelo celular (<i>Internet</i> da operadora); 2 alunos acessam a <i>Internet</i> na casa de colegas;
Tem <i>Internet</i> em casa?	17 alunos responderam que sim; 6 alunos responderam que não;
Você faz uso da <i>Internet</i> todos os dias?	14 alunos acessam todos os dias; 4 alunos acessam quase todos os dias; 5 acessam raramente
Em média, quantas horas por dia você está conectado?	2 alunos declararam que acessam raramente, e não todos os dias; 15 alunos afirmaram que cerca de 30 minutos; 2 confirmaram que acessam entre 1 e 2 horas; 4 alunos disseram que acessam de 2 a 5 horas por dia ou mais;

Fonte: Elaborado pela autora

Ao verificar as respostas dadas pelos alunos, constatamos que as tecnologias estão presentes no cotidiano de grande parte deles – sujeitos da pesquisa - revelando que, mesmo sendo uma escola localizada em um bairro bastante humilde do município, os alunos têm acesso ao computador, celulares e *Internet*.

Com o surgimento das tecnologias, foram grandes e positivas as mudanças na sociedade, trazendo, além dos recursos tecnológicos, uma nova maneira de trabalharmos com alunos, oportunizando melhorias no processo de ensino aprendizagem, uma vez que são diversas as maneiras de incorporá-las na prática pedagógica, desenvolvendo o pensamento crítico, a aprendizagem colaborativa, atividades interativas, variados e múltiplos interlocutores, diversificada forma de circulação e suporte para atividades.

Sobre essas tecnologias, nos PCN (BRASIL, 1997) afirma-se que,

Não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, 'editando' a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (BRASIL, 1997, p. 89).

Rojo destaca a relevância de adotarmos o trabalho com as TICs e os multiletramentos, uma vez que os alunos “já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os novos dispositivos, tecnologias e ferramentas” (2012, p. 26), ou seja, já são “nativos digitais: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8)

Precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27).

Portanto, é fundamental buscarmos estratégias para incorporar as TICs na sala de aula, utilizando-a como uma ferramenta importante, uma estratégia cognitiva de aprendizagem, que apoie os discentes na construção do conhecimento.

A **3ª e 4ª aulas** de aplicação do material didático ocorreram no dia 7 de junho, quarta-feira. Dezenove alunos estavam presentes. Recolhemos o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Quase todos já haviam trazido assinado pelos pais e ou responsáveis. Alguns, que haviam esquecido, comprometeram-se em trazer nas próximas aulas.

Iniciamos as atividades de **Reconhecimento do gênero**. Começamos com o levantamento prévio sobre o que os alunos conhecem a respeito do gênero causo. Questões orais (Quadro 6).

Professora: Vocês sabem o que é um causo?

Oito (8) alunos responderam, levantando as mãos, que achavam que sabiam o que era um causo; outros 5 alunos ficaram na dúvida, afirmando que não tinham certeza; já 6 alunos disseram que não sabiam.

Aluno Carlos: Professora, causo é uma história que um conta pro outro, né? Meu vô sempre conta causos.

Aluno Paulo: Eu acho que causo é uma história que pode ser verdade ou mentira.

Aluno Eduardo: Eu acho que são histórias que aconteceram.

Ao serem indagados se já haviam lido ou escutado algum causo, 6 alunos afirmaram nunca terem lido, e 13 disseram que acreditavam já ter escutado ou lido textos no referido gênero textual. O aluno **Quim** disse: “Eu acho que sim, mas não tenho certeza se é causo ou não.” E o aluno **João** complementou: “Como a gente faz para saber se é um causo a história que estamos pensando?” As respostas mostram, como o esperado, pois é atípico ouvirem falar em gêneros textuais, que acreditamos que quase todos alunos já tenham lido, ouvido ou assistido algum causo, porém não conseguem identificar o gênero textual pelo nome. Neste momento, fizemos um breve apanhado, oralmente, das características do gênero textual causo.

Professora: Os causos são narrativas tradicionalmente orais, populares. Geralmente histórias curtas, que podem envolver o narrador ou não. Contam fatos reais ou fictícios, porém, é comum afirmarem que o fato realmente aconteceu. Pode contar histórias de terror, de humor, irônicas....

Aluno Otávio: Prof, então as histórias que meu vô conta que aconteceram com ele quando morava bemmm no interior, são causos?

Professora: Sim, esse tipo de história mesmo.

Aluno Otávio: Que massa! Eu sei vários causos então.

Professora: Quais vocês acham que são os objetivos dos causos?

Aluno Bruno: Objetivos? Pra quê eles são contados ou escritos?

Professora: Isso mesmo.

Aluno Bruno: Eu acho que servem para assustar, pra passar o tempo, proteger as crianças de fazer coisas erradas e para reunir pessoas.

Já nesse momento, os alunos **Bruno** e **Otávio** começaram a querer contar histórias que acreditavam ser causos. Após terminarem suas histórias, conversamos e lhes expliquei que a narração do aluno **Otávio** era um causo e que a do aluno **Bruno** era uma lenda, que são gêneros muito semelhantes, mas que no decorrer das aulas eles já iriam conseguir identificar essas diferenças. Seguimos com as perguntas de levantamento prévio sobre o gênero.

Quando perguntamos quais seriam os locais por onde esse gênero circulava, as respostas foram diversas: “nas casas”, “rodas de conversa”, “ao redor do fogo, do fogão”, “rodas de chimarrão”, “*Internet*”, “livros”, “dos mais velhos para os mais novos”.

Após essa conversa inicial sobre os causos, narramos a história “O caso do vizinho mentiroso” (Quadro 7). Os alunos ficaram atentos, prestaram atenção durante toda a história.

Depois entregamos para cada aluno uma “apostila”, ou seja, um material impresso com todos os textos, links, *sites* e atividades da unidade didática que foram trabalhados.

Com material impresso em mãos, Professora e aluno **Eduardo** leram a história “O caso do vizinho mentiroso” em voz alta, enquanto os outros acompanhavam o texto na folha. Após a leitura, nos dirigimos à sala de vídeo para assistir o mesmo caso, porém, agora, contado por Almir Sater.

Após assistir ao vídeo, afirmaram não conhecer o caso lido e visto. Quando indagados se agora ficou mais fácil lembrarem de casos, todos afirmaram que conhecem casos. Cinco (5) alunos afirmaram que acharam mais engraçado ler a história, e 14 preferiram ver o vídeo.

Na segunda-feira, dia 12 de junho, **5ª e 6ª aulas** (módulo 1), relembramos o caso da aula anterior e depois solicitamos que os alunos contassem casos que lembravam.

No início, se mostraram meio tímidos, ficando em silêncio. Então, com o incentivo da professora, o aluno **Bruno** contou um caso envolvendo a Sexta-Feira Santa (da Quaresma),

Minha avó me disse que tempos atrás, diziam que as pessoas não deviam sair para festejar e dançar na Sexta-Feira Santa, porque era o dia que o diabo andava solto na rua. Naquela noite uma moça não respeitou os costumes e foi para uma festa, um baile. Lá viu o homem mais bonito que já tinha visto, ele era muito bonito mesmo. Todas estavam encantadas. Logo ele se aproximou, convidou a moça para dançar. Dançaram por muito tempo e se beijaram. Ele sugeriu para que fossem para outro lugar. Ela aceitou. Então, quando ele tirou seu calçado, a jovem ficou horrorizada e saiu correndo, porque o pé dele não era de humano, e sim o pé do capeta, do coisa ruim (CAUSO CONTADO PELO ALUNO B).

Depois desse primeiro caso, os alunos sentiram-se mais à vontade e começaram a contar suas histórias também. O aluno **Leo** relatou o caso do avô que apanhou do chicote, um chicote que tinha “vida”, como se fosse comandado por um espírito. O aluno **Bruno** contou mais uma história envolvendo chicote com “vida própria”. Então a aluna **Fernanda** narrou sua história, porém era uma piada. Então

explicamos que há muitos causos de humor, mas que o que ela acabara de contar era uma piada. Na sequência expôs um caso envolvendo pessoas do sítio e o espírito de uma menina que “vagava” pelo açude, afirmando que essa história foi vivida pelo seu tio.

Aluno **João** contou o caso da “Desgraça”. Fazendo com que o aluno **Adão** recordasse de outro relato envolvendo a “Desgraça”.

E assim seguiu a aula toda, conforme um dos alunos relatava um caso, outros iam se lembrando de narrativas e iam contando. A participação de turma foi excelente, todos se mostraram interessados em ouvir e contar casos, principalmente os de terror .

Na **7ª aula** de aplicação do material didático, dia 13 de junho, terça-feira, introduzimos as atividades de **Pesquisa sobre o gênero**.

Fomos ao laboratório de informática da escola, para realizarmos pesquisas na *Internet* sobre casos, foram passados os *sites* e *links* para pesquisa:

Quadro 18 – *Sites* para pesquisa de casos

TÍTULO	HIPERLINK
CAUSOS	www.almadepoeta.com/livros/causos.htm
CAUSOS MINEIROS	muito-massa.blogspot.com.br/2010/01/coletânea-de-causos-mineiros.html
CAUSOS	http://recantodasletras.com.br/publicacoes.php?pag=97&chaves=causos
ROLANDO BOLDRIN - CAUSOS	http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1
"CAUSOS" QUE MOSTRAM QUE O CARNAVAL PODE SER ASSOMBRADO!	www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-que-mostram-que-o-carnaval.html
OS CAUSOS CAIPIRAS DE GERALDINHO NOGUEIRA	https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI
O CAUSO DO DIA	https://www.youtube.com/watch?v=H8HKTYkKw98&list=PLLD7qvBuYsUGnhMKueHxjRt5jlquH5f10
CASOS E CAUSOS – RPC	https://www.youtube.com/results?search_query=Casos+e+causos+%E2%80%93+RPC
CAUSOS	http://www.almadepoeta.com/livros/causos.htm

Fonte: Elaborado pela autora

Além dos *sites* e links sugeridos, os alunos também tiveram a liberdade de pesquisar em outros *sites*, *blogs* e páginas. Apesar de o laboratório de informática não apresentar excelente qualidade, uma vez que há muitos computadores estragados, outros funcionavam por um tempo e desligam ou travam, ora a *Internet*

ficava lenta, ora parava de funcionar, mesmo com todos os contratemplos, a aula foi produtiva. Cada caso lido que os agradava, chamavam os colegas e o professor para ler ou assistir. Alguns já contaram os casos lidos ali mesmo na sala de informática. Mostravam-se empolgados em buscar novas histórias. Nosso objetivo foi que conhecessem mais casos.

No trabalho com a perspectiva de multiletramentos, utilizando as ferramentas tecnológicas, tendo um suporte diferente do livro didático ou do papel impresso, constatamos que os alunos sabem lidar com o recurso do buscador *on-line*, tendo domínio do teclado e de busca na *Internet*. Considerando que estes alunos estão inseridos no meio tecnológico, utilizando as TICs, considera-se importante que a escola oportunize o trabalho com os multiletramentos, ofertando condições para o trabalho escolar por meio desses novos enunciados. Lemke (2010) afirma que

Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combina-se com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás (LEMKE, 2010, p. 472).

Ao trabalhar com essa perspectiva de multiletramentos, além de ferramentas como papel, lápis, caneta e quadro, temos a possibilidade de incorporar às práticas pedagógicas, também, o áudio, vídeo, edição de imagem, o que exige novas práticas de produção (ROJO e MOURA, 2012)

Como atividade para casa foi solicitado que os alunos procurassem pais, avós, vizinhos, amigos... alguém que lhes contasse casos para que socializassem com os colegas na aula seguinte.

No dia 14 de junho, **8ª e 9ª aulas** do módulo 1, com a ***Exploração oral de textos do gênero*** - os alunos entraram em sala já animados para relatar os casos que ouviram. Os **alunos Adão, Hugo e Rodrigo** relataram os seguintes casos:

O **aluno Adão** contou um caso que lhe fora contado por seu avô:

Era Dia de Finados, meu vô tava andando pela rua, já era noite, e no caminho para casa, tinha que passar pelo cemitério. Ele sempre conta que sentia medo, porque no Dia de Finados, diziam que os espíritos vagavam pelas ruas. Mas ele não tinha outra opção, tinha que ir embora a pé. Quando passava na frente do cemitério, escutou um barulho, algo do tipo "Psiuuuuu", ali já tremeu de medo. Quando olhou pro lado, um espírito, todo branco falou: "Me dá um copo de

água, estou com sede.” Ele saiu correndo e nem olhou mais prá trás (CAUSO CONTADO PELO ALUNO ADÃO).

O **aluno Hugo** relatou uma história que aconteceu com sua mãe:

Minha mãe gosta muito de jogar baralho, sempre gostou. Uns 30 anos atrás estava indo, de carro, na casa de um amigo para o “carteado”, quando estava quase chegando, ela e suas amigas, que estavam de carona, começaram a ver uma luz muito forte, vindo do céu. A luz se aproximava cada vez mais. Elas morreram de medo, começaram a gritar, chorar. De repente o carro começou a balançar cada vez mais forte, até que “pulava”, balançava tanto que chegava a sair um pouco do chão. Elas, morrendo de medo, gritavam o mais alto que podiam. Até que o dono da casa onde iam jogar, escutou todo aquele barulho e abriu a porta, saiu correndo para fora e se assustou com o que viu, mas só assim “aquela luz” começou a se afastar e voltar para céu. Minha mãe sempre conta essa história e jura que é verdade! (CAUSO CONTADO PELO ALUNO HUGO).

Já o **aluno Rodrigo** lembrou-se de um caso que ouvira há muito tempo:

Um dia, minha mãe conta, que um amigo dela, ele morava no sítio. Numa noite, que estava muito escura e deserta, ele tinha que voltar da cidade, seguindo para sítio, Ele tava de carro e sozinho, quando passava perto de um milharal, viu um monstro, uma coisa horrível, que parecia um lobo, um lobisomem, era uma criatura enorme e peluda, correndo para dentro do milharal. Ele ficou tão apavorado que acelerou o mais que pôde, quando conseguiu olhar pelo retrovisor, só enxergava, bem longe, uns olhos vermelhos. Ele jurou que nunca mais passaria por aquela estrada à noite (CAUSO CONTADO PELO ALUNO RODRIGO).

E assim passamos boa parte da aula relatando casos. Percebemos aqui, o início das atividades de produção textual, uma vez que os alunos mostraram-se animados em relatar casos. Como sugestão deles, seguimos à sala de vídeo para assistir ao “Causo da Menina do Poço”, pois após um aluno relatar uma história parecida; outro lembrou que vira esse caso na *Internet* e sugeriu para conhecermos. Fomos até o a sala de vídeo, pesquisamos o caso e pudemos assisti-lo. Percebemos que na grande maioria dos casos relatados pelos alunos prevalecem as histórias de terror.

O **segundo módulo** iniciou-se no dia 19 de junho e estendeu-se até 21 de junho, totalizando **5 horas/aula**. A **1ª e 2ª aulas** com **Leitura de textos do gênero**, 23 alunos em sala. Dirigimo-nos à sala de vídeo, lá realizamos a leitura dos textos 2,

3, 4 e 5, respectivamente “Trem bão é ser mineiro”, “João da meia-noite”, “A casa sinistra”, “O caso do ‘Cabloco’ da água”. Posteriormente, assistimos aos vídeos “Trem bão é ser mineiro”, “Causo do Dito Preto”, “O homem de lugar nenhum” (Figuras 4, 5 e 6).

O 1º caso, “Trem bão é ser mineiro”, de humor, provocou riso em grande parte dos alunos. Porém, quatro discentes afirmaram não ter compreendido a história. Então, a professora, com o auxílio de outros colegas recontaram o caso para que todos compreendessem. A 2ª narrativa, “João da meia-noite”, um caso de terror, todos declararam ter entendido a história, porém disseram que preferem histórias mais assustadoras, que causem mais medo.

“A casa sinistra”, terceiro caso lido, despertou mais interesse, uma vez que é um pouco mais amedrontador. Depois de lida a história, muitos comentários e histórias surgiram, pois, esse texto os remeteu a lembrarem de histórias parecidas, de casas assombradas por espíritos.

O 4º caso, “Caboclo da água”, ao lermos o título, a **aluna Fernanda** perguntou se poderia relatar um caso do caboclo d’água que ela conhecia.

Era uma vez, dois amigos que estavam pescando num rio. Estavam lá na beira do rio de papo, tomando uma pinga e pescando. De repente, viram um homem pedindo socorro no meio da água, um deles, parecia hipnotizado e quis se jogar no rio para ajudar; o outro tentou impedir o amigo de fazer essa loucura, porque sempre ouvia falar que o Caboclo da água tentava arrastar as pessoas pro fundo do rio com ele. O homem, aquele que parecia hipnotizado, lutou com o amigo, para se jogar na água e lá foi. O outro, que ficou na margem, muito triste, porque sabia o que podia acontecer com o amigo, viu uma cena horrível: o Caboclo, fingindo precisar ajuda, esperou o homem chegar perto dele e os dois afundaram no rio. Depois de uns 15 minutos, o Cabloco ressurgiu sorridente, dando gargalhadas, porque tinha feito mais uma vítima. O outro homem saiu correndo, apavorado (CAUSO CONTADO PELA ALUNA FERNANDA).

Após ouvirmos sua história, seguimos com a leitura do caso.

Assim que ligamos o multimídia, os alunos ficaram entusiasmados e começaram as perguntas:

Aluno Eduardo: Vamos assistir vídeos?

Professora: Sim, vamos! Alguns vídeos serão dos casos que acabamos de ler e outros diferentes.

Aluno Ivo: Eu adoro ouvir casos no vídeo

Aluno Rodrigo: Acho mais emocionante do que ler, porque tem imagens.

Aluno Kaleb: Eu prefiro ler, porque posso imaginar.

Aluno Bruno: Eu prefiro mil vezes ver as histórias com imagens.

Aluno Leo: Que legal! Vamos ver vídeos na *Internet!*

Percebemos a grande motivação e animação dos alunos em utilizarmos as TICs e os multiletramentos no processo de ensino aprendizagem.

O 1º vídeo era a mesma história que já havíamos lido, “Trem bão é ser mineiro”, só que neste momento contada por Rolando Boldrin. Os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados; e mesmo já sabendo o final do caso, gostaram bastante e deram risada.

O 2º vídeo, “Causo do Dito Preto”, precisaram prestar bastante atenção, pois ainda não conheciam a história, praticamente toda a turma compreendeu e acharam a história divertida. Três (3) alunos não compreenderam o caso, nem o humor que a história contava, então, novamente, recontamos o caso para a compreensão de todos.

O caso “O homem de lugar nenhum”, um vídeo mais longo, história dramatizada, percebemos alunos interessados. Porém, mais uma vez, afirmaram a preferência por casos de terror.

Aluno BRUNO: Achei legal essa história, mas prefiro casos de terror.

Aluno O: Também prefiro histórias que causem medo.

Aluno F: Adoro histórias que causam pavor.

No dia 20 de junho, 20 alunos em sala, iniciamos as **Atividades de reconhecimento global do gênero (3ª aula, módulo 2)**. Introduzimos a aula relembrando os casos que havíamos lido e assistido no dia anterior, para começarmos a responder os exercícios. Primeiramente, lemos os seis (6) exercícios (p.69 e 70) e explicamos oralmente cada um. Depois solicitamos que cada aluno respondesse as atividades por escrito.

Durante a realização das atividades propostas, na atividade 1 “Quais as semelhanças e diferenças entre ouvir, assistir um vídeo ou ler um caso?”. Quase todos afirmaram ter compreendido a pergunta, e afirmaram que não tiveram dificuldade para respondê-la. Somente três (3) alunos disseram não ter conseguido interpretá-la, que foi explicada novamente.

O exercício 2, que tratava sobre o tema de cada caso, gerou dúvida em quase todos, então explicamos novamente a atividade, definimos com eles o que era o tema. Segundo Sobral (2011) “tema é o tópico do discurso como um todo” (SOBRAL, 2011, p. 39), ou seja, é o que se diz. Não se deve confundir tema com assunto, o tema está além das palavras, formando um todo significativo, relaciona-se com o contexto social. Realizamos o tema do 1º caso juntos. Então, os discentes afirmaram ter compreendido como se realizaria a atividade, porém, ao efetuarem o exercício, percebemos a grande dificuldade em encontrar o tema de cada caso. Decidimos, então, que tentassem responder o que conseguissem, pois responderíamos e referida atividade juntos na aula seguinte.

Já na terceira atividade, sobre heróis e vilões, todos afirmaram que a pergunta estava clara e haviam compreendido.

Para que pudessem responder o quarto e o quinto exercício, tivemos que retomar conteúdos que já haviam sido trabalhados no referido ano letivo: narrador personagem (narrador em 1ª pessoa) e narrador observador (narrador em 3ª pessoa), já que muitos afirmaram lembrar de ter estudado, porém não recordavam qual era a diferença entre os tipos de narrador. Também resgatamos a diferença entre discurso direto e indireto. E fez-se necessário retomar, superficialmente, os conceitos de tipologia textual (narrar, argumentar e descrever) e de linguagem verbal e não verbal. E assim, ao término da aula, pedimos para que, as atividades que não haviam sido respondidas em sala, fossem feitas em casa, para que corrigíssemos no dia seguinte.

Na quarta-feira, dia 21 de junho, (4ª e 5ª aulas, módulo 2), 21 alunos presentes, antes de iniciarmos a correção das atividades 1, 3, 4 e 5, passamos nas carteiras para verificar se haviam respondido, 20 alunos realizaram a tarefa, somente 1 não respondeu.

Na sequência, explicamos o que são as marcas de oralidade no texto escrito, para que respondessem o exercício 6. Depois de lida a pergunta, muitos afirmaram não ter compreendido, explicamos novamente, citando exemplos.

Ao corrigirmos as atividades para reconhecimento global do gênero, percebemos que houve uma grande compreensão na realização dos exercícios.

Professora: Quais as semelhanças entre ouvir, assistir ou ler um caso?

Aluno Bruno: A semelhança é que todos são histórias. E a diferença é que são histórias que podem ser de terror, humor...

Aluno Eduardo: Prefiro escutar as histórias, é melhor para imaginar.

Aluno Kaleb: Eu gosto mais de assistir os vídeos, acho mais interessante”

Aluno Gustavo: Adoro quando as pessoas contam histórias, eu fico prestando atenção e ansiosa para saber o que vai acontecer.

Aluno Adão: Ouvir dá mais graça.

Aluno Rodrigo: Assistir os vídeos é muito melhor.

Aluno Daniel: “Quando a gente lê, prestamos mais atenção em não errar do que na própria história”

Professora: “Isso quando você lê em voz alta, na sala?”

Aluno Daniel: “Sim, isso”

Professora: “E quando você em voz baixa, só para você ou “em pensamento”

Aluno Daniel: “Mesmo assim prefiro escutar ou ver um vídeo”

A maioria dos alunos, 17, afirmaram que preferem assistir os causos, acreditamos também que influencia na escola, o fato de saírem da sala de aula, irem até a sala de vídeo, utilizar multimídia, projetor e *Internet*. Quinze alunos também optaram pela preferência em escutar alguém contando a história, o que nos mostrou que houve alunos que votaram nas duas opções (assistir ou escutar alguém contando). Um aluno afirmou que prefere ler, um aluno não opinou.

Castela (2009), ao referir-se às TICs afirma que

[...] em relação às novíssimas tecnologias da informação e comunicação, os professores possuem o duplo desafio de, por um lado, ampliar seu próprio letramento digital e, por outro, desenvolver plenamente o letramento dos discentes, sejam estes futuros docentes ou alunos dos cursos regulares do ensino fundamental e médio (CASTELA, 2009, p.65).

As atividades 3 e 4, como os conteúdos foram retomados, resumidamente, na aula anterior e são conteúdos que já haviam sido estudados, percebemos que muitos alunos conseguiram respondê-los corretamente. Sobre a estrutura (quantidade de parágrafos) todos acertaram. Houve grande compreensão também nas questões de narrador observador e narrador personagem e discurso direto e indireto. Conseguiram também identificar a diferença entre linguagem verbal e linguagem não verbal. Auxiliamos na definição da tipologia predominante (a narração) e a diferença entre narração, argumentação e descrição.

Ao nos referirmos às marcas de oralidade no texto escrito, notou-se que os alunos identificaram que como o causo é muito típico da linguagem oral, torna-se corriqueiro encontrarmos, mesmo nos textos escritos, marcas típicas da oralidade.

O **módulo 3** teve início no dia 26 de junho de 2017, estendendo-se até 12 de julho de 2017, totalizando **9 horas/aulas**. Na **1ª e 2 aulas**, do referido módulo, iniciamos com a **Seleção de um texto do gênero e atividades**. A primeira atividade deste módulo foi a leitura do causo “Achávamos que era uma ‘La Ursa’ no Carnaval...” (p.70, 71, 72). Cada aluno leu um trecho da história. Terminada a leitura, perguntamos se todos haviam compreendido o causo, e afirmaram que sim. Fizemos algumas perguntas orais para verificação da compreensão da história.

Professora: “Então pessoal, o causo lido conta a história de quem?”

Aluno Mário: “De um homem”.

Professora: “Um homem, gente?”

Aluno Eduardo: “Não, eu acho que não. É uma mulher, né?”

Aluno Bruno: “Sim, uma mulher, que conta uma história que aconteceu com ela quando era criança.”

Professora: “Só com ela?”

Aluno Eduardo: “Não. Com ela e os primos dela”.

Percebemos que grande parte dos alunos assimilou o texto que havíamos lido. Retomamos oralmente a narrativa, recontando o causo.

Após essa conversa sobre o causo lido, demos sequência com as atividades de **Análise do contexto de produção e finalidade do gênero e Análise da estrutura composicional** (atividades 1 a 6, p.72), lemos todos os exercícios e fomos explicando um a um. Após a explicação, levamos os alunos ao refeitório da escola, para que sentassem em grupo, nas mesas maiores e respondessem os exercícios. Passávamos nas mesas, auxiliando os alunos em caso de dúvidas que surgissem.

Nas questões sobre **Análise do contexto de produção e finalidade do gênero e da Análise da estrutura composicional**, que indagavam sobre quem havia contado a história, quem eram as personagens, quando havia acontecido o fato, tipo de narrador, os alunos não tiveram dificuldade para respondê-las.

No dia seguinte, 27 de junho, terça-feira (**3ª aula**, módulo 3), com 17 alunos presentes, realizamos a correção dos exercícios do dia anterior. Percebemos que no exercício 1, as respostas estavam corretas. A grande dúvida surgiu na letra “e” “Qual

a finalidade do texto lido?” Os alunos não tinham claro o que significava a palavra finalidade.

Professora: “Finalidade é o objetivo, o propósito, com que intuito, por que o texto foi escrito.”

Aluno Ivo : “Ah, é para dizer por que o texto foi escrito?”

Professora: “Sim, isso mesmo.”

Aluno Bruno: “Para ela contar esse caso de terror eu aconteceu com ela na infância.”

Aluno Eduardo: Porque ela sentiu muito medo naquela época

Aluno Rodrigo: Porque ela se lembra de um fato de terror que aconteceu com ela

O exercício 2 pedia que localizassem a situação inicial, o clímax e o desfecho da narrativa. Apesar de ter explicado essas partes na aula anterior, os alunos falaram ter muita dificuldade e dúvidas em encontrá-las. Então, para uma melhor compreensão de todos, reexplicamos cada uma das partes e relemos o caso para encontrá-las juntos. Conforme líamos os parágrafos, conversávamos se aquilo ainda era a situação inicial ou se já havíamos chegado no clímax da história. Até encontrarmos o desfecho. Percebemos que assim, realizando as atividades juntos, os alunos compreenderam de uma maneira mais clara. Como já havíamos trabalhado as marcas de oralidade e tipos de narrador na atividade anterior aqui já demonstraram mais segurança ao responder. Identificaram claramente que era um narrador personagem.

Aluno Rodrigo: “Porque ela conta o que aconteceu com ela.”

Aluno Hugo: “Tem no texto ‘eu me lembrei’, então aconteceu com ela.

Aluno Bruno: “A história aconteceu com ela quando era mais nova, e é ela que está contando agora.”

Aluno Eduardo: “tem também ‘na época em que vou narrar.’”

Aluno Mário: “Sou de uma família numerosa.

A atividade que indagava sobre quando havia acontecido o caso, os alunos identificaram que havia acontecido numa noite de Carnaval, quando a narradora tinha 9 ou 10 anos.

No dia 4 de julho (4ª aula, 3º módulo) 20 alunos estavam presentes, iniciamos com as atividades de **Análise do conteúdo temático** (p. 72 e 73). Lemos todos os exercícios e realizando a explicação de cada um. Depois, sentados em duplas, tiveram a aula para responder as atividades. Enquanto respondiam,

passávamos nas carteiras para auxiliar nas possíveis dúvidas e contribuir com novas explicações.

Ao responderem a atividade 9, sobre o significado de algumas palavras do texto, vimos que há alunos que não sabem procurar palavras no dicionário, e uma aluna fez a seguinte indagação, pois não sabia que deveria procurar a palavra no masculino singular:

Aluno Xavier: “Professora, não tem ‘*secundárias*’ no dicionário. Já procurei e não encontro.”

Então retomamos como devem fazer para buscar o significado de palavras no dicionário.

Ao término da aula, a maioria da turma havia respondido todos os exercícios, e para aqueles que não terminaram, ficou para concluírem como tarefa de casa.

No dia 05 de julho, 23 alunos em sala, quarta-feira, (**5ª e 6ª aulas**, módulo 3). Iniciamos com correção das atividades do dia anterior. Passamos verificando se todos tinham respondido os exercícios. 23 alunos estavam presentes, 19 fizeram a atividade completa.

Na correção do exercício 7, afirmaram que ninguém viveu uma situação parecida com a do caso e também não haviam ouvido falar de “La Ursa”. Na atividade seguinte, ao responderem o porquê de os adultos não acreditarem na história que contaram, as respostas estavam corretas.

Aluno Bruno: “Porque acharam que era coisa de criança, que eles estavam imaginando.”

Aluno Eduardo: “Achavam as crianças muito fantasiosas”.

Aluno Gustavo: “Porque os adultos acharam que as crianças estavam mentindo.”

Aluno Rodrigo: “Pensavam que elas tinham imaginado.”

Quando indagados sobre o que significava a expressão “fizemos uma parcial do apurado”, responderam que levaram em consideração o contexto, onde a frase estava empregada, e não procuraram no dicionário, compreendendo que ela significava “que já tinham conseguido algum dinheiro”.

Ao responderem sobre a importância, para a história, de ter um dos primos fantasiado de “La Ursa”,

Aluno Bruno: “Porque se ele não estivesse vestido assim, não teriam visto ‘La Ursa’.”

Aluno Gustavo: “Eles não iriam ir zoar com a outra ‘La Ursa’.”

Aluna Fernanda: “Se ele não tivesse vestido assim, nada disso teria acontecido.”

Aluno Eduardo: “Foi esse fato que fez ocorrer a história.”

Os alunos comentaram que os exercícios 7 a 14 (**Análise do conteúdo temático** – p. 72 e 73) estavam bem mais fáceis que as questões 1 a 6 (**Análise do contexto de produção e finalidade do gênero** – p.72).

No dia 10 de julho (7ª e 8ª aulas, 3º módulo), segunda-feira, com 16 alunos presentes, iniciamos as **Atividades de Análise Linguística** (p.73 a 76). Os exercícios 1, 2 e 3 sobre discurso direto e indireto, foram lidos e explicados para que os alunos relembressem, pois é um conteúdo que já havia sido trabalhado anteriormente. Em vista disso, a maioria declarou não encontrar dificuldade para realizá-lo. Nas atividades sobre tempos verbais, que enfatizavam primordialmente, o pretérito e o presente, também conteúdos trabalhados anteriormente à aplicação deste material, auxiliamos nas atividades que geravam alguma dúvida, porém, a maioria dos discentes conseguiu responder aos exercícios, não solicitando ajuda ou auxílio.

Na atividade 7, que perguntava sobre qual personagem atribuíam-se algumas falas e sobre características do local onde ocorreu a história e características das personagens, os alunos conseguiram respondê-las sem dificuldades.

Os exercícios 8, 9 e 10 sobre o uso das conjunções e advérbios, indagando sobre o significado que exprimem no texto, também fora compreendido pela maioria da turma, e obtivemos grande número de acertos.

Para concluir as atividades de Análise Linguística, a realização do exercício 11, que trazia trechos do texto, solicitando que apontassem a quem se referiam os pronomes destacados, foi realizada em conjunto, lemos e junto com os alunos íamos apontando as respostas no quadro, e estes, mais uma vez, mostraram compreender e conseguir identificar o que fora pedido.

No dia 12 de julho, quarta-feira (9ª aula, módulo 3) nos encaminhamos à sala de vídeo, atendendo a um pedido dos próprios alunos, para assistirmos e escutarmos mais causos, antes que eles começassem a produzir e escrever suas histórias. Como grande parte da turma estava muito participativa, e mesmo fora do

horário de aula da escola, afirmam estar lendo e assistindo causos, eles mesmos foram recomendando os causos que mais haviam gostado, argumentando que assim, teriam mais ideias para escrever o causo deles e que gostariam de compartilhar as histórias com os colegas. O quadro abaixo identifica os causos que foram indicados pelos próprios alunos e assistidos por toda turma neste momento:

Quadro 19 – Hiperlinks dos vídeos

TÍTULO	HIPERLINK
Possessão demoníaca	https://www.youtube.com/watch?v=KpAnGT3lqPw
O soldado da ponte	https://www.youtube.com/watch?v=Nj3KW4fBVwE
Aparição na Grécia	https://www.youtube.com/watch?v=bN5x_90HQw4
O poço que grita	https://www.youtube.com/watch?v=DkF3nBR9yfl
Causo da namoradinha	https://www.youtube.com/watch?v=8YOLtcy8Ka0
Causo do caszinho novo	https://www.youtube.com/watch?v=e0PsS7KbaTc
Chico Boateiro	https://www.youtube.com/watch?v=tyHw7C5-Yh4
Meu tio lutou com um lobisomem	https://www.youtube.com/watch?v=AuVJEVfmgVo

Fonte: Elaborado pela autora

As figuras abaixo são algumas imagens dos causos sugeridos pelos alunos.

Figura 7 – Possessão Demoníaca (#86 - Histórias Assombradas!)



Fonte: Possessão (2014, s.p.)

Figura 8 – Geraldinho - Causo da Namoradinha (OFICIAL)



Fonte: Geraldinho (2017, s.p.)

O **módulo 4**, totalizando **12 horas/aula**, iniciou seu desenvolvimento após as férias, no dia 02 de agosto e término em 06 de novembro. Demos início ao módulo (**1ª aula**), retomando as características do gênero causo, entregando para cada alunos uma cópia do quadro abaixo.

Quadro 20 – Características do gênero causo

CAUSO
<ul style="list-style-type: none"> • Narrativa popular • Texto curto • Não ficcional (o contador afirma a veracidade dos fatos), • Histórias de tradição oral • Gestos, sotaques, entonação, vocabulário típico (importantes na oralidade). • O narrador pode ter vivido a história, ou relatar os fatos vivenciados por outra pessoa) • Contempla apenas uma história • Trata de um acontecimento, com um clímax . • Destaca situações humanas exageradas • Linguagem espontânea, registrando o jeito de falar típico de determinada região ou local. • Envolvem fatos inusitados, pitorescos, reais, fictícios ou ambos; • Algo que aconteceu; acontecido, caso, ocorrido, • Pode estar próximo da comédia, do humor, da brincadeira, do absurdo, do medo.

Fonte: Elaborado pela autora

Para Oliveira (2006) o contador de causos nunca mente, mas pode exagerar um pouquinho. Alguns alunos compartilharam com a turma causos que haviam ouvido ou assistido nas férias.

Aluno Carlos: Minha amiga disse que um dia, essa história aconteceu com a filha de uma conhecida da mãe dela, tá? As duas estavam em casa, só elas, cada uma no seu quarto, que ficavam no 2º andar, quando uma voz familiar chamou pelo nome da menina” “Fernanda, vem!”. A menina saiu do quarto rapidamente e sua mãe também, afirmando que tinha ouvido aquele chamado.

Aluno Rodrigo: O homem estava na sua casa, de repente ouve uma gargalhada muito alta. Ele se assustou porque morava sozinho, olhou para o lado e um vulto preto passou.

No dia 07 de agosto de 2017, com a participação de 23 alunos, (**2ª e 3ª aulas**, módulo 4) o foco foi a produção de texto do gênero discursivo causo e reescrita, com o propósito de adequá-los para a circulação e suporte. O módulo ocorreu na sala de

aula, no pátio da escola, no refeitório, na sala de vídeo e no laboratório de informática.

Reiteramos aos alunos que nesta etapa eles escreveriam seus causos, retomando o seguinte comando:

Quadro 21 – Comando para a escrita dos causos

Lemos, assistimos, escutamos vários causos, tanto em sala de aula como aqueles que vocês “pesquisaram” com parentes, amigos, conhecidos e na *Internet*. Agora chegou a hora escreverem o “causo” de vocês. Explore as características desse gênero textual, relembrem das histórias que trabalhamos, explorem o material que foi entregue pela professora e coloquem em prática no seu texto. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em vídeos e disponibilizados no *YouTube*.

Para auxiliá-los, como sugestão, temos o roteiro abaixo:

- será um causo cômico, de terror...
- onde irá passar a história
- quando acontecerá
- quem são os personagens (não esquecer as características)
- situação inicial, clímax, desfecho

Fonte: Elaborado pela autora

Retomamos Geraldi (1997) quando afirma que o aluno deve ser visto como participante ativo na situação de interação, visto que elabora e reelabora suas ideias sobre o mundo, estabelecendo-se como sujeito. A prática de produzir textos é vista como trabalho e não como resultado de momento de inspiração, uma vez que o autor emprega tempo e esforço na escrita de seu texto.

Ao conceber a linguagem como um lugar de interação, Geraldi (1997), propõe, para o ensino de Língua Portuguesa, atividades baseadas em três práticas interligadas: leitura de textos, análise linguística e produção de textos. Foram pautadas nessas três práticas que produzimos e aplicamos nossa unidade didática. Para o autor essas práticas apontam para dois objetivos: buscar ultrapassar a artificialidade que se instaura na sala de aula quanto ao uso da linguagem e oportunizar o domínio da língua em suas modalidades oral e escrita.

Escrever e ler são atividades que servem para poder comunicar-se, para expressar ideias, experiências, opiniões, sentimentos fantasias, realidades, e para ter acesso ao que os demais seres humanos, ao longo do espaço e do tempo, viveram, pensaram, sentiram (AUTO; MORILLO; TERIXIDÓ, 2000, p. 96)

Na primeira etapa, ***Produção e Reescrita do Gênero*** os alunos tiveram **três aulas** (07/08/2017) para iniciarem suas produções textuais. Solicitamos que o texto

fosse desenvolvido individualmente, em duplas ou trios. Dos 23 alunos, 1 (um) optou por escrever individualmente, 12 (doze) escolheram produzir em duplas, formando seis duplas. Tivemos dois trios, totalizando mais 6 (seis) alunos, e o último grupo formou-se com 4 alunos - totalizando 10 produções textuais. Nesse dia, disponibilizamos as aulas para que pensassem no caso que gostariam de escrever e iniciassem suas produções. Os alunos puderam andar pela escola e escolher o lugar que consideravam mais propício para iniciarem suas histórias. Alguns optaram pelo refeitório, outros foram no gramado, houve os que preferiram ficar em sala, e os que sentaram no pátio. A professora circulou entre eles, escutando os casos que pretendiam escrever, lendo o início das histórias e sugerindo ideias.

No dia seguinte, terça-feira, 08 de agosto, (**4ª aula**, módulo 4) dispusemos de mais uma aula para que retomassem suas produções textuais. Assim como no dia anterior, cada aluno procurou um lugar dentro da escola para dar continuidade ao caso e a professora foi auxiliando quando necessário. Já havia sido dito e agora reforçado que teriam uma semana de prazo para concluírem seus textos. A entrega ficou marcada para dia 15 de agosto de 2017. O rascunho deveria estar no caderno, o qual deveria ser lido, relido, corrigido pelos próprios alunos, levando em consideração as características do gênero (causo) e a tabela de autoavaliação do texto. Após essas etapas, passar a limpo em uma folha para entregar.

Quadro 22 – Avaliação do texto

Avaliando meu texto	Sim	Não
Coloquei título?		
O vocabulário está adequado ao gênero?		
Caracterizei o local, as personagens...?		
Usei sinais de pontuação e parágrafos?		
A história tem um clímax?		
Dei um desfecho interessante ao caso?		

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro autoavaliativo possibilita que os alunos avaliem e readéquem suas produções; mesmo neste primeiro momento, antes da correção do professor, na medida que percebem que deixaram de colocar elementos importantes em seus textos, vão aprimorando-os. Todo processo de produção textual ocorreu de maneira comprometida, os alunos mostravam-se participativos e preocupados em produzirem seus textos, principalmente, em virtude de que estes se tornariam vídeos publicados na *Internet*.

Geraldi (1997) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, já que é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Foi o que realmente buscamos nos textos produzidos, ou seja, verificamos se o gênero textual solicitado estava correto e se as atividades trabalhadas na unidade didática estavam nas produções.

No dia combinado, passamos dando visto nos rascunhos e recolhendo a versão passada a limpo, que, após corrigida pelo professor, que procurou auxiliar os alunos a refletirem sobre o texto escrito e apontando as sugestões necessárias, foi devolvida aos alunos para escreverem a versão final. De toda a turma, 17 (dezesete) alunos entregaram e 6 (seis) não. Estimulamos que entregassem, no máximo, no decorrer de uma semana, ou seja, com limite até 21 de agosto. Com o prazo estendido, todos alunos entregaram seus textos.

Koch e Elias (2013) explicitam sobre a escrita:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS, 2013, p. 36).

A escrita é uma prática social, onde o sujeito tem algo a dizer, com um objetivo, sabendo quem serão os interlocutores e onde o texto será veiculado, utilizará de determinado gênero discursivo.

Os textos corrigidos pela professora foram devolvidos aos alunos no dia 28 de agosto (**5ª e 6ª aulas**, módulo 4) para que assim pudessem efetuar a reescrita de seu texto. Nesse sentido, recorreremos à Menegassi (2001) que assegura: “Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver melhor a escrita” (MENEGASSI, 2001, p. 50)

Nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual (MENEGASSI, 2001, p. 50)

A versão final da produção textual deveria ser feita no caderno, buscando realizar as alterações sugeridas pela professora. Pedimos para que no dia 4 de setembro trouxessem celular e/ou câmera para que iniciássemos as gravações dos vídeos e que no decorrer desses dias fossem pensando de qual maneira iriam querer gravar

No dia 04 de setembro (**7ª e 8ª aulas**, módulo 4) iniciamos as atividades de gravação do vídeo. Cada aluno retomou seu texto (causo) e individualmente (1 texto), dupla (6 textos), trio (2 textos) ou quarteto (1 texto) , começaram pensar como fariam para apresentá-lo em forma de vídeo. Alguns ficaram nas ideias, enquanto outros já iniciaram suas gravações.

Disponibilizamos também mais uma aula no dia 05 de setembro (**9ª aula**, módulo 4) para a continuação da atividade.

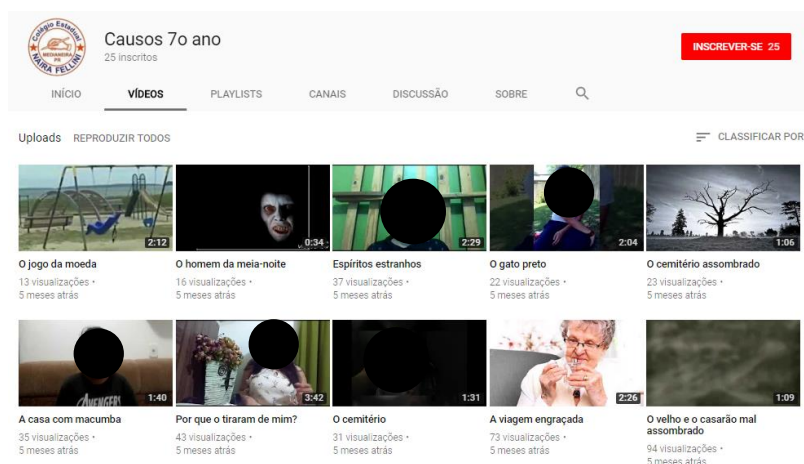
Estipulamos um prazo de quinze dias para que a atividade estivesse concluída e fosse entregue ao professor, então os alunos tiveram até dia 19 de setembro para entregar seus vídeos (por *WhatsApp, e-mail, pen drive*). Até a data marcada, 8 vídeos já estavam entregues. Estendemos o prazo em mais uma semana para que todos entregassem. Na data de 25 de setembro todos os vídeos estavam prontos e tinham sido entregues.

Dia 17 de outubro, terça-feira (**10ª aula**, módulo 4), iniciamos a criação de nosso canal no *YouTube*, contamos com o auxílio dos alunos **João** e **Mário** que já possuem seus “canais” no referido site. Inicialmente, entramos em acordo com a turma sobre o nome do canal, que ficou “**Causos 7º Ano**”⁸ e demos sequência à criação do canal.

Na semana seguinte, como combinado com os alunos, iniciamos as postagens dos causos, a princípio, postaríamos um ou dois a cada dia, para que houvesse novidades e vídeos novos no canal. Assim, em 31 de outubro, todos os 10 vídeos estavam postados no *YouTube*.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-05-V_6F113v4HIsVpyDjw/featured?view_as=subscriber> e <https://www.youtube.com/channel/UC-05-V_6F113v4HIsVpyDjw/videos?view_as=subscriber>.

Figura 9 – Canal no *YouTube*



Fonte: Causos... (2017)

A maioria dos alunos conseguiu acessar os vídeos em casa, no celular ou na casa de colegas, porém há aqueles que não têm acesso à *Internet*, então no dia 01 de novembro, quarta-feira, (**11^a e 12^a aulas**, 4^o módulo) nos dirigimos todos ao laboratório de informática, para assistirmos todos os causos criados pela turma. A aula foi muito divertida e proveitosa. Alguns alunos mostravam-se envergonhados quando seu caso estava passando, mas todos afirmaram que adoraram ver suas histórias transformadas em vídeos e disponíveis na *Internet*. Depois de vermos todos os causos, os alunos tiveram um momento para conversarem sobre o que acharam das atividades, das histórias e, principalmente, dos vídeos.

4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTOS: MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Elaboramos a proposta pedagógica pautada na Sequência Didática tendo como finalidade que os alunos conhecessem o gênero textual trabalhado, o caso, com o objetivo de contribuir com os multiletramentos e as produções textuais dos discentes. Almejamos que os alunos participassem efetivamente de nosso propósito discursivo, lendo e escrevendo como forma de interação social, visando seus interlocutores e o suporte onde os textos veiculariam.

Marcuschi afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). O autor aponta a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, sendo estes não considerados formas

padronizadas, mas dinâmicas, flexíveis, suscetíveis a modificações, afirmando também que é através dos textos que nos comunicamos.

A escolha do gênero *causo* ocorreu por ser um gênero que circula socialmente, uma interlocução social real. Uma narrativa que relata histórias verídicas ou não. Para Oliveira (2006) o *causo* é um gênero que se preocupa em agradar, atender ao gosto de quem escuta, com uma relação interativa.

Um gênero fortemente marcado pela oralidade, uma vez que as habilidades linguísticas e performáticas estão interligadas à história.

Nas produções textuais analisadas, percebemos fortemente as marcas de oralidade no momento em que os alunos convertem o texto escrito para os vídeos, onde utilizaram as TICs e os multiletramentos.

Com a proposta da produção textual e dos multiletramentos, buscamos propor trabalhar com competências leitora e escrita reais. Castela (2009), ao fazer referência aos multiletramentos, afirma que “isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *Internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (CASTELA, 2009, p. 57 e 58). Os recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados durante a aplicação dessa proposta pedagógica, para que os alunos desenvolvessem, além dos processos de leitura e escrita, os multiletramentos. Em virtude de as tecnologias fazerem parte do contexto social de grande parte dos alunos, ressaltamos a importância de inseri-las no contexto escolar.

Nos dias de hoje, a leitura e a escrita vão além do letramento. Isso acontece porque a sociedade está inserida no contexto tecnológico. É possível constatar quando percebemos que dos 23 alunos, quase todos têm computador e acesso à *Internet* em casa ou no celular (Quadro 17). Em vista disso, há a necessidade de a escola incorporar as TICs, multiletramentos e recursos midiáticos em suas práticas pedagógicas, levando em consideração não só o linguístico, mas também o visual, sonoro, gestual, etc.

Os multiletramentos e as TICs foram inclusos em nossa pesquisa na SD quando possibilitamos idas ao laboratório de informática para pesquisas em *sites*, onde os alunos precisavam “navegar”, selecionar e ler ou assistir textos do referido gênero. Ao incorporar também aulas ministradas na sala de vídeo, assistindo a diversos e variados *causos*, possibilitamos, além da leitura no papel, a semiose de

linguagens (imagem, som, movimento, entonação...), configurando uma maneira diferente de ler o texto. No decorrer da aplicação da proposta pedagógica, os alunos estavam cientes que também utilizaríamos os multiletramentos, na proposta das produções de textos, criação de um canal no *YouTube*, produção dos vídeos e circulação das referidas produções em ambiente digital, exigindo dos alunos o manuseio com os recursos disponibilizados pelas TICs para que seus textos tivessem outro suporte que não fosse o papel, e variados interlocutores.

Alguns alunos optaram em aparecer no vídeo contando o caso; outros preferiram não aparecer no vídeo, colocando imagens relacionadas às histórias e ir contando a narrativa. Eles tiveram autonomia e liberdade para utilizarem as TICs e multiletramentos, nos vídeos, da forma que desejassem.

O trabalho com a produção textual em sala de aula é fundamental para desenvolver o processo de escrita, visando formar escritores competentes, que produzam textos coesos e coerentes.

Totalizamos 10 (dez) produções textuais que se tornaram vídeos, publicados na *Internet*, com variados interlocutores. Antunes (2006) enuncia que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2006, p. 46). Abaixo temos um *print screen* dos vídeos criados pelos alunos. Por uma questão ética, não disponibilizamos os links e cobrimos o rosto dos estudantes nestas figuras.

Figura 10 – O jogo da moeda



Fonte: O jogo... (2017, s.p.)

Figura 11 – O homem da meia-noite



Fonte: O Homem... (2017, s.p.)

Figura 12 – Espíritos estranhos



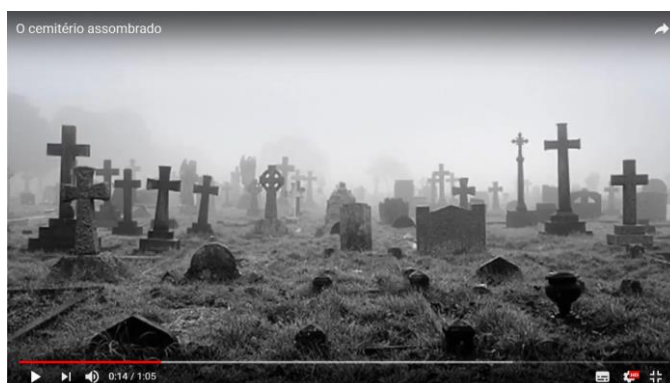
Fonte: Espíritos... (2017, s.p.)

Figura 13 – O gato preto



Fonte: O gato... (2017, s.p.)

Figura 14 – O cemitério assombrado



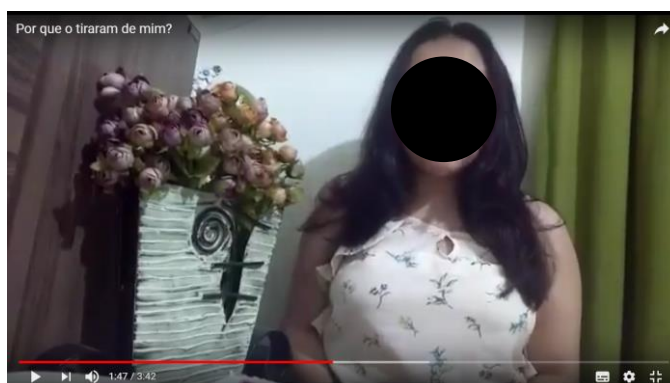
Fonte: O cemitério assombrado... (2017, s.p.)

Figura 15 – A casa com macumba



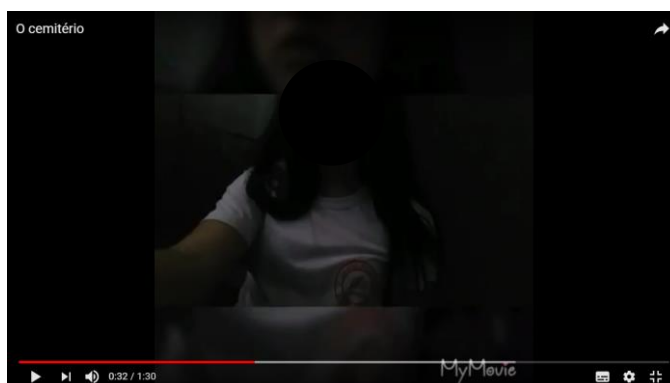
Fonte: A casa... (s.d., s.p.)

Figura 16 – Por que o tiraram de mim?



Fonte: Por que... (2017, s.p.)

Figura 17 – O cemitério



Fonte: O Cemitério... (2017, s.p.)

Figura 18 – A viagem engraçada



Fonte: A viagem... (2017, s.p.)

Figura 19 – O velho casarão assombrado



Fonte: O Velho... (2017, s.p.)

Para produção dos vídeos, os alunos tiveram a autonomia para utilizarem os recursos das TICs que considerassem preferíveis. Predominaram as histórias

filmadas no celular: quatro vídeos foram criados com os próprios alunos aparecendo e relatando suas histórias (*Espíritos estranhos, O gato preto, A casa com macumba, Por que o tiraram de mim?*); duas produções utilizaram o editor *Viva Vídeo* para *android* (*O jogo da moeda, O velho e o casarão assombrado*), um vídeo empregou o editor *Vídeo Show*, também para sistema *androide* no celular (*O homem da meia-noite*); já outro utilizou o editor *My movie* para seu vídeo (*O cemitério*). Em duas produções aparecem somente as vozes dos alunos, e como imagem foram utilizadas figuras para relatar as histórias (*O cemitério assombrado, Viagem engraçada*).

Analisaremos duas produções textuais, a primeira “Por que o tiraram de mim?” dos alunos **Bruno** e **Eduardo**; o segundo texto “Espíritos estranhos” dos alunos **Adão** e **Kaleb**. As referidas produções foram escolhidas aleatoriamente, porque acreditamos que realizar a análise de todas as produções escritas tornaria o trabalho repetitivo.

4.2.1 Análise do caso 1

Quadro 23 – Transcrição do caso *Por que o tiraram de mim?*

<p>Por que o tiraram de mim?</p> <p>Havia há muito tempo atrás uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo, sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos estranhos eram ouvidos, os filhos sempre pediam aos pais da onde eles vinham, e os pais sempre respondiam:</p> <p>- É o vento</p> <p>Ou:</p> <p>- Que barulho?</p> <p>Então eles apenas disfarçavam e fingiam que não tinham ouvido nada.</p> <p>Mas as “coisas estranhas” continuavam a acontecer e os filhos mais novos choravam e ficavam assustados.</p> <p>Então certo dia uma coisa muito mais estranha do que uma simples bateção de porta aconteceu. O casal conversava tarde da noite na sala, quando de repente, bem ali no centro da sala apareceu uma moça jovem e muito bonita, vestindo um vestido branco aparentemente bem velho e antigo, a moça de feições belas porém, tinha o rosto cheio de lágrimas, e dizia repetidamente:</p> <p>- Para onde o levaram? Porque o tiraram de mim?</p> <p>E a moça repetia isso sem parar.</p> <p>O casal porém, ficou em choque, mas logo as crianças começaram a chorar e eles “se tocaram” do que tinham visto.</p> <p>Depois de uns dias nada mais foi visto ou ouvido, mas o pai sempre se lembrava daquela noite assustadora.</p> <p>Então uns dias depois o pai decidiu procurar o antigo dono da casa, e os dois conversaram por muito tempo e o senhor contou para o pai que como a casa não era dele originalmente, não tinha certeza mas tinham lhe dito que o dono da casa tinha uma filha linda e jovem que havia engravidado cedo de um homem desconhecido, e o dono,</p>
--

indignado, logo após de que a criança nasceu, levou-a para longe da mãe, então a moça que ficou sem o filho, alguns dias depois morreu de tristeza, e o pai a enterrou atrás da casa, e depois tomado pela culpa se mudou da casa e nunca mais foi visto.

Depois de saber disto o pai contou a família, e eles então se mudaram da casa. E muitos anos depois o filho mais velho daquela família retornou à cidade e curioso quis saber o que havia acontecido com a casa, ficou sabendo então que o dono havia mandado demoli-la, não se sabe porque.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Ao analisarmos o caso 1, escrito pelos alunos **Bruno** e **Eduardo**, podemos perceber que o texto se enquadra no gênero textual solicitado, um caso.

Constatamos que as atividades da SD do material elaborado para ser aplicado mostram-se presentes nos textos dos alunos, utilizaram o narrador observador, com os verbos e pronomes correspondentes à 3ª pessoa, há a presença do discurso direto, com os travessões e dois-pontos devidamente localizados, porém não colocaram o espaço antes dos parágrafos que contém fala e parágrafos posteriores às falas das personagens.

Empregaram a tipologia narrativa, pois contavam uma história. Utilizaram o tempo verbal pretérito, uma vez que o caso é uma história que já aconteceu.

Os alunos utilizaram corretamente as conjunções, de acordo com ideia que procuravam exprimir, como, por exemplo, nos seguintes casos: a conjunção “**e**” com valor aditivo, na oração “[...] aquelas coisas diferentes, **e** os pais sempre respondiam[...]”; conjunção “**ou**” passando ideia de alternância “**Ou** se faziam de desentendidos.” O “**mas**” como adversativa “[...] nada mais foi visto ou ouvido, **mas** o pai sempre se lembrava [...]”, dentre outros.

Solicitamos que corrigissem a paragrafação, algumas pontuações, como observado no início do texto:

Havia há muito tempo atrás uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo, sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos estranhos eram ouvidos, os filhos sempre pediam aos pais da onde eles vinham, e os pais sempre respondiam:

- É o vento

Muito tempo atrás havia uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo. Sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos esquisitos eram ouvidos. Os filhos sempre pediam da onde vinham aquelas coisas diferentes, e os pais sempre respondiam:

- É o vento!

Estimulamos que modificassem palavras repetidas por sinônimos, como por exemplo “[...] movimentações **estranhas**, portas batiam e barulhos **estranhos** [...]” repetição do vocábulo “estranho”, que fora substituído por “[...] movimentações **estranhas**, portas batiam e barulhos **esquisitos** [...]”. O texto apresentou poucos casos de erros ortográficos, que, com o auxílio do dicionário, também foram corrigidos na reescrita.

A produção de texto é um processo de construção que abranger um momento de planejamento, de (re)leitura e (re)escrita. Este, sugerindo e indicando diretrizes para que o aluno reflita sobre o seu texto.

De acordo com Kock (1989), o texto é

[...] a unidade básica de manifestação da linguagem. [...] é muito mais que uma soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa (KOCK, 1989, p. 19).

É importante que o professor separe a etapa da produção do texto do momento da reelaboração. Ao realizarem a reescrita de textos em sala de aula, tivemos como finalidade que os alunos verificassem as modificações necessárias, com o objetivo de tornar o texto mais claro, coeso e coerente, adequando-o aos leitores e suporte de circulação. Marcuschi (2008) assegura que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita, pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões.

Quadro 24 – Reescrita do caso 1

Por que o tiraram de mim?

Muito tempo atrás *havia* uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo. *Sempre* aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos *esquisitos* eram ouvidos. Os filhos sempre pediam da onde vinham aquelas *coisas diferentes*, e os pais sempre respondiam:

- *É o vento!*

Ou se faziam de desentendidos:

- *Que barulho? Disfarçavam* e fingiam que não tinham ouvido nada.

Mas as “coisas estranhas” continuavam a acontecer e os filhos choravam e ficavam assustados.

Então, *certo dia*, algo muito mais amedrotador do que uma simples bateção de porta aconteceu. O casal conversava tarde da noite na sala, quando de repente, bem ali no centro da sala apareceu uma moça jovem e muito bonita, *usando* um vestido branco, aparentemente bem velho e antigo. Ela *era bela, muito bonita*, porém, tinha o rosto cheio de lágrimas, e dizia repetidamente:

- *Para onde o levaram? Porque o tiraram de mim? - A moça repetia isso sem parar.*

O casal ficou em choque, e logo as crianças começaram a chorar, então eles “se tocaram” do que tinham visto.

Depois de uns dias nada mais foi visto ou ouvido, mas o pai sempre se lembrava daquela noite assustadora.

Então uns dias depois ele decidiu procurar o antigo dono da casa, e os dois conversaram por muito tempo. O *senhor* contou que como a casa não era dele originalmente, não tinha certeza *da história*, mas tinham lido que o *antigo* dono tinha uma filha linda e jovem, que havia engravidado cedo e de um homem desconhecido. Indignado, logo *após o nascimento da criança*, levou-a para *longe* da mãe. A *moça*, que ficou sem o filho, alguns dias depois morreu de tristeza, e o pai a enterrou *atrás* da casa. *Depois*, tomado pela culpa, se mudou e nunca mais foi visto.

Depois de saber disto o pai contou *para* a família, e eles então mudaram da casa.

Muitos anos depois, o filho mais velho daquela família retornou à cidade e curioso quis saber o que havia acontecido com a casa, ficou sabendo então que o *novo proprietário havia mandado* demoli-la, não se sabe *o porquê*.

Fonte: Elaborado pelos alunos

A estrutura composicional do causo está constituída de título, situação inicial, clímax e desfecho.

Quadro 25 – Estrutura composicional do causo 1

TÍTULO	Por que o tiraram de mim?
SITUAÇÃO INICIAL	<p>Há muito tempo atrás havia uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo. Sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos esquisitos eram ouvidos. Os filhos sempre pediam da onde vinham aquelas coisas diferentes, e os pais sempre respondiam:</p> <p>- É o vento!</p> <p>Ou se faziam de desentendidos:</p> <p>- Que barulho? Disfarçavam e fingiam que não tinham ouvido nada.</p> <p>Mas as “coisas estranhas” continuavam a acontecer e os filhos choravam e ficavam assustados.</p>
CLÍMAX	<p>Então, certo dia, algo muito mais amendrotador do que uma simples bateção de porta aconteceu. O casal conversava tarde da noite na sala, quando de repente, bem ali no centro da sala apareceu uma moça jovem e muito bonita, usando um vestido branco, aparentemente bem velho e antigo. Ela era bela, muito bonita, porém, tinha o rosto cheio de lágrimas, e dizia repetidamente:</p> <p>- Para onde o levaram? Porque o tiraram de mim? - A moça repetia isso sem parar.</p> <p>O casal ficou em choque, e logo as crianças começaram a chorar, então eles “se tocaram” do que tinham visto.</p>
DESFECHO	<p>Então uns dias depois ele decidiu procurar o antigo dono da casa, e os dois conversaram por muito tempo. O <i>senhor</i> contou que como a casa não era dele originalmente, não tinha certeza <i>da história</i>, mas tinham lido que o <i>antigo</i> dono tinha uma filha linda e jovem, que havia engravidado cedo e de um homem desconhecido. Indignado, logo <i>após o nascimento da</i></p>

	<p><i>criança, levou-a para longe da mãe. A moça, que ficou sem o filho, alguns dias depois morreu de tristeza, e o pai a enterrou atrás da casa. Depois, tomado pela culpa, se mudou e nunca mais foi visto.</i></p> <p>Depois de saber disto o pai contou <i>para</i> a família, e eles então mudaram da casa.</p> <p><i>Muitos</i> anos depois, o filho mais velho daquela família retornou à cidade e curioso quis saber o que havia acontecido com a casa, ficou sabendo então que o <i>novo proprietário havia mandado</i> demoli-la, não se sabe <i>o porquê</i>.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Retomamos Bakhtin (2003) quando afirma que a língua efetiva-se em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, e que o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão associados ao todo do enunciado e são estabelecidos pelas características de um determinado campo da comunicação.

O conteúdo temático relaciona-se com a necessidade de dizer, selecionando um tema que atenda à situação. Segundo Rojo, o tema é mais que o assunto, é o conteúdo com foco em uma apreciação de valor, é um elemento muito importante do enunciado, o texto é construído para fazer ecoar um tema.

O estilo é caracterizado pelas escolhas lexicais e recursos linguísticos, que são utilizados para atingir seu interlocutor. Segundo Sobral (2010) o estilo é o tópico mais mutável, pois através dele que se realiza o enunciado.

Os discursos, enunciados são marcados pelos discursos dos outros, por outras vozes. A fala e a escrita estão repletas de palavras e ideias dos outros, dessa maneira, tudo o que é produzido relaciona-se com outros textos, com outros discursos. Sobral (2010) afirma que “o texto é um conjunto de sentidos, realizados pela instauração do discurso”. (SOBRAL, 2010, p. 11).

4.2.2 Análise do caso 2

Quadro 26 – Transcrição do caso *Espíritos Estranhos*

<p style="text-align: center;">Espíritos estranhos</p> <p>Uma vez um homem estava em casa assistindo TV, quando escutou seus cachorros bravos e barulhos muito estranhos.</p> <p>Então ele foi ver o que era aquele barulho estranho no rio que havia perto de sua casa.</p> <p>Chegando lá ele se deparou com uma cena horrorizante, primeiro uma luz branca, depois viu um ser estranho pelo qual ele nunca tinha visto, talvez um espírito?</p> <p>Horrorizado ele voltou correndo para casa, e foi descançar, mais ainda estava com medo.</p>

No outro dia ele acordou com seu irmão e sua sobrinha batendo na porta.
 Então ele contou para sobrinha o que havia ocorrido na noite passada, Ela não acreditou e queria verificar se era verdade a paranoia do seu tio.
 Ela esperou anoitecer para ir ver se realmente aconteceu aquilo.
 Anoiteceu e ela foi ver, chegando lá avistou uma luz branca na agua, e logo após apareceu algo que se jogou na água.
 Então realmente era o espirito que se jogou na agua.
 Ela ficou paralizada, hipnotizada, não conseguia se mexer. Quando conseguiu se mexer, ela saiu correndo sem olhar para trás e chegando na casa avistou seu tio e disse que ele tinha razão.
 Então ela comentou essa história com seu pai e ele disse que anos atrás morreu uma criança uma criança ali e até hoje ela vive ali, afastando as pessoas para que não cheguem perto da li.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Ao verificarmos o 2º caso, escrito pelos alunos **Adão** e **Kaleb**, certificamos da presença da tipologia narrativa, e que o texto está moldado no gênero textual solicitado, caso.

Mais uma vez, percebemos que os conteúdos trabalhados na SD do material elaborado apresentam-se na produção textual. Tanto nos dois casos analisados, como na maioria dos textos produzidos pela turma, há o uso do narrador-observador, uma vez que relatam histórias que aconteceram com outras pessoas e de verbos no pretérito, salientando que o fato ocorreu no passado.

Há a presença do discurso indireto “Então ela comentou essa história com seu pai e ele disse que anos atrás morreu uma criança ali e até hoje ela vive ali, afastando as pessoas para que não cheguem perto da li”.

O texto acima apresenta muitos parágrafos, sendo solicitado que algumas orações poderiam estar reunidas.

As marcas de oralidade estão presentes tanto no texto escrito “Então ele contou para sobrinha o que havia ocorrido na noite passada...” como no texto falado (vídeo) “Fala galera, aqui quem fala é o Patrick...” “falou pessoal, dê seu like...”

Solicitamos que substituíssem ou retirassem os pronomes pessoais “ele”, “ela”, pois havia repetição excessiva dos mesmos, verificamos nos trechos selecionados, que são os inícios dos 2º, 3º 4º e 5º parágrafos, “Então ele foi ver...”, “Chegando lá ele se deparou...”, “Horrorizado ele voltou correndo...”, “No outro dia ele acordou...”.

Em relação à ortografia e acentuação, apontamos as palavras para serem corrigidas, e com auxílio do dicionário, realizaram as alterações solicitadas, por exemplo: descansar / descansar, paralisada / paralisada, são / saiu, da li/ dali.

Destacamos os casos das palavras *água* e *espírito*, ora grafadas corretamente, com acento, e em outro momento, sem o acento gráfico. “... avistou uma luz branca na água, e logo após apareceu algo que se jogou na água”.

Os marcadores temporais estão bem empregados, como uma sequência gradativa “*Uma vez*, um homem estava em casa, assistindo TV, *quando* escutou seus cachorros bravos e *também* ouviu barulhos muito estranhos. *Então*, resolveu ver o que era...”

Estimulamos que adequassem melhor a pontuação, e acrescentassem informações sobre o estado psicológico da personagem, para que o texto apresentasse mais coesão e coerência.

Chegando lá ele se deparou com uma cena horrorizante, primeiro uma luz branca, depois viu um ser estranho pelo qual ele nunca tinha visto, talvez um espírito?

Chegando lá, se deparou com uma cena horrorizante: primeiro enxergou uma luz branca, depois viu um ser estranho. Ficou assustado, com medo. Seria talvez um espírito?

Torna-se fundamental compreender que o processo de reescrita é uma ação inerente ao de produção textual. Segundo Menegassi (2001), que em suas pesquisas sobre a escrita nos ensina que “Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver e melhorar a escrita” (MENEGASSI, 2001, p. 50). O pesquisador afirma que a reescrita auxilia no desenvolvimento da escrita:

[...] ajudando o aluno escritor a esclarecer melhor seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, esse autor considera que reescrever seja um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor que passa a enfocá-la como forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de escrever do aluno (MENEGASSI, 2001, p. 50).

A produção textual faz parte do processo de interlocução, pois quem escreve vai reformulando e adequando seu texto, procurando adequar de seu enunciado escrito às circunstâncias da situação enunciativa. Em vista disso, a revisão e a reescrita são procedimentos inerentes à prática de produção de textos.

Quadro 27 – Restruturação do Causo 2

<p style="margin: 0;">Espíritos estranhos</p> <p style="margin: 0;">Uma vez, um homem estava em casa, assistindo TV, quando escutou seus cachorros bravos e <i>também</i> ouviu barulhos muito estranhos. Então, <i>resolveu</i> ver o que</p>
--

era *aquilo tudo*. Percebeu que o som vinha do rio que havia perto da sua casa.

Chegando lá, se deparou com uma cena horrorizante: primeiro *enxergou* uma luz branca, depois viu um ser estranho. *Ficou assustado, com medo*. Seria talvez um espírito?

Horrorizado, ele voltou correndo para casa. *Mesmo apavorado, tentou descansar*.

No outro dia, acordou com seu irmão e sua sobrinha batendo na porta. Contou para sobrinha o que havia ocorrido na noite anterior. Ela não acreditou e queria verificar se era verdade *ou* paranoia do seu tio.

A menina passou o dia na casa do tio e esperou anoitecer para ir ver se realmente *acontecía o que ele tinha contado*. Assim que *escoreceu, foi até o rio*. Chegando lá, avistou uma luz branca, e logo após apareceu algo que se jogou na água. Era o espírito. Ficou *paralisada*, hipnotizada, não conseguia se mexer. Quando conseguiu se *movimentar*, saiu correndo sem olhar para trás. *Chegando* na casa, avistou seu tio e disse que ele tinha razão.

A garota comentou essa história com seu pai e ele disse que anos atrás morreu uma criança *ali naquele rio e dizem* que até hoje ela vive ali, afastando e *assustando* as pessoas.

Fonte: Elaborado pelos alunos

Em relação à estrutura composicional, os alunos nos mostraram, através de suas produções, que compreenderam que os causos apresentam título, situação inicial, clímax e desfecho.

Quadro 28 – Estrutura composicional do causo 2

TÍTULO	Espíritos estranhos
SITUAÇÃO INICIAL	<p>Uma vez, um homem estava em casa, assistindo TV, quando escutou seus cachorros bravos e <i>também ouviu</i> barulhos muito estranhos. Então, <i>resolveu</i> ver o que era <i>aquilo tudo</i>. Percebeu que o som vinha do rio que havia perto da sua casa.</p> <p>Chegando lá, se deparou com uma cena horrorizante: primeiro <i>enxergou</i> uma luz branca, depois viu um ser estranho. <i>Ficou assustado, com medo</i>. Seria talvez um espírito?</p> <p>Horrorizado, ele voltou correndo para casa. <i>Mesmo apavorado, tentou descansar</i>.</p> <p>No outro dia, acordou com seu irmão e sua sobrinha batendo na porta. Contou para sobrinha o que havia ocorrido na noite anterior. Ela não acreditou e queria verificar se era verdade <i>ou</i> paranoia do seu tio.</p>
CLÍMAX	<p>A menina passou o dia na casa do tio e esperou anoitecer para ir ver se realmente <i>acontecía o que ele tinha contado</i>. Assim que <i>escoreceu, foi até o rio</i>. Chegando lá, avistou uma luz branca, e logo após apareceu algo que se jogou na água. Era o espírito. Ficou <i>paralisada</i>, hipnotizada, não conseguia se mexer. Quando conseguiu se <i>movimentar</i>, saiu correndo sem olhar para trás. <i>Chegando</i> na casa, avistou seu tio e disse que ele tinha razão.</p>
DESFECHO	<p>A garota comentou essa história com seu pai e ele disse que anos atrás morreu uma criança <i>ali naquele rio e dizem</i> que até hoje ela vive ali, afastando e <i>assustando</i> as pessoas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

4.2.3 Questionário após aplicação da proposta pedagógica

O questionário empregado após a aplicação da proposta pedagógica (Apêndice C) tem importância no âmbito de nossa investigação porque possibilitou avaliarmos o quanto o trabalho com a sequência didática do gênero caso, associado às TICs, estimulou a produção textual e contribuiu para o aprendizado do referido gênero e para as produções escritas dos alunos.

A primeira pergunta do questionário que indagava sobre a opinião dos alunos sobre ter trabalhado com o gênero caso, todos afirmaram que gostaram muito e como justificativa responderam que:

Aluno Carlos: “Foi um trabalho muito legal.”

Aluno Quim: “Foi top!!”

Aluno João: “Muito legal e interessante, fácil de fazer.”

Aluno Bruno: “ Gostei muito, ainda mais por ser um trabalho mais amplo, que não abrange somente a turma, pois com a publicação do vídeo, o trabalho foi aberto ao conhecimento de outras pessoas.”

Aluno Otávio: “Devia ter mais vezes esse tipo de trabalho, porque a gente gostou.”

Aluno Eduardo: “Eu gostei de trabalhar com esse gênero, porque além da gente conhecer melhor os casos, também ouvimos e assistimos. A gente fez o vídeo, que foi o que eu mais gostei.”

Aluno Leo: “Legal!”

Aluna Fernanda: “Adorei. Achei alguns bem engraçados e outros muito assustadores.”

Aluno Adão: “Eu achei esse gênero muito divertido e interessante, porque há algum tempo atrás eu nem imaginava que as histórias que ouvia eram tão importantes assim.”

Aluno Rodrigo: “Eu amei esse trabalho!”

Aluno Ivo: “Achei muito legal, gostei de criar casos.”

Aluno Kaleb: “É muito legal, pois tem muitas histórias diferentes, terror, suspense, divertidas.... também adorei fazer o vídeo com minha história.”

Aluno Daniel: “Para mim foi ótimo, aprendi muito.”

Aluno Gustavo: “Foi muito bom!”

Aluno Hugo: “Eu gostei muito.”

Aluno Mario: “Muito interessante, aprendi bastante.”

Aluno Ubaldo: “Gostei. Queria ter trabalhado com casos mais tenebrosos.”

Aluno Nildo: “Foi muito legal.”

Aluno Otávio: “Interessante e divertido.”

Aluno Vitor: “Bem legal, interessante. Aprendi bastante.”

Aluno Teo: “Foi muito topzera!!”

Aluno Rodrigo: “Achei muito legal e gostei de conhecer mais desse gênero.”

Aluno Sérgio: “Eu achei bem legal.”

Podemos perceber, através do questionário, que todos alunos tiveram uma avaliação positiva em relação ao trabalho com o gênero causo, uma vez que os gêneros, segundo Marcuschi (2005) são “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19). Os gêneros são formas de comunicação, atendem todas e diversas necessidades de expressão dos seres humanos; são dinâmicos e podem sofrer mudanças.

Marcuschi (2008) ratifica que todas as comunicações acontecem por meio de algum gênero. Nesse mesmo sentido, reconhecemos que o repertório de gêneros é infindável, e estes estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Partindo desde as conversas mais informais, ou em textos acadêmicos, todos os discursos são moldados por algum gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja norteado pelos gêneros textuais,

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23, 24)

A questão número dois perguntava: “Aprender, estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre causos utilizando textos e vídeos possibilitou uma melhor compreensão?”. Todos os 23 alunos responderam que sim, que com o auxílio de textos e vídeos ficou mais fácil compreenderem o gênero discursivo causo.

É atribuição do professor utilizar as TICs, os avanços tecnológicos com o processo de ensino aprendizagem. O uso das tecnologias não deve estar restrito ao conhecimento técnico, e sim relacionado às práticas pedagógicas.

Ressaltamos que é importante que haja senso crítico e critério para saber quando e o porquê de utilizar essa máquina na aula. Nunca empregá-la como um fim em si mesma, mas como maneira de potencializar o diálogo intertextual, interdisciplinar e intercultural. Também é preciso ter consciência de que a maneira como é utilizada na escola é determinante para o papel que assume no paradigma

pedagógico adotado, na aprendizagem do aluno e na motivação deste durante a aula com esse suporte (CASTELA, 2009, p. 56).

Ao serem perguntados, na 3ª questão, sobre a sequência didática: “Primeiramente, antes de solicitar sua produção textual (causo), lemos, assistimos, contamos e realizamos atividades e exercícios sobre esse gênero textual. Isso facilitou, ajudou você a produzir seu texto?”. Todos os alunos responderem que sim. Apenas 8 justificaram suas respostas.

Aluno Rodrigo: “Tivemos mais conhecimento em tudo e ideias.”

Aluno Nildo: “Me ajudou a ter ideias.”

Aluno Gustavo: “Aprendemos muito e facilitou para fazer nosso texto.”

Aluno Kaleb: “Pois ajudou para fazer o causo e o vídeo.”

Aluna Fernanda: “Eu entendi melhor e ajudou para fazer a minha história.”

Aluno Leo: “Porque deu novas ideias.”

Aluno Eduardo: “Antes eu não entendia muito sobre causos, depois de tudo que estudamos, facilitou para fazer meu texto.”

Aluno Bruno: “Acabamos adquirindo um conhecimento maior sobre esse gênero e assim ficou melhor para escrever nosso texto.”

O trabalho com um gênero textual, conforme a metodologia da SD parte de uma produção inicial de leitura, escrita, ou fala, quando “o aluno estaria atendendo uma situação real de comunicação, em dada esfera social, revelando as representações que têm do gênero em questão” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95)

As Sequências Didáticas (SD) compreendem a perspectiva de trabalho com os gêneros, e “servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Dessa maneira, o professor sistematizará as atividades em torno de algum gênero discursivo, potencializando nos alunos as habilidades de leitura e escrita, em uma dada situação comunicativa e desenvolvendo uma prática social.

Assim, adotar os gêneros como objeto de ensino e as Sequências Didáticas como encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, é uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (COSTA-HÜBES; BAUMGÄRTNER, 2007, p. 17).

A 4ª questão que questionava sobre escrever o texto e depois transformá-lo em vídeo, tornava a escrita mais significativa, uma vez que os interlocutores seriam os mais variados, e o texto sairia do papel e o professor não seria o único leitor. Toda a turma afirmou que sim, 5 alunos não justificaram, e os que explicaram suas respostas, tiveram as seguintes fundamentações:

Aluno Carlos: “Porque é para postar na *Internet*.”

Aluno Quim: “Me dediquei muito mais a esse texto, porque todos poderiam ler ou ver, não só o professor.”

Aluno Bruno: “Porque outras pessoas veriam o trabalho.”

Aluno Otávio: “Eu caprichei no causo, mas fiquei com vergonha de ver todos me assistindo.”

Aluno Eduardo: “Se tornou mais significativo sim, porque era uma trabalho diferente, algo mais legal do que estamos acostumados a fazer.”

Aluno Leo: “Porque nós postamos e assim todo mundo pode ver.”

Aluna Fernanda: “Porque eu senti que deveria melhorar e sempre melhorar.”

Aluno Adão: “Porque se tornou mais divertido e eu aprendi mais.”

Aluno Rodrigo: “Porque isso fez com que eu me interessasse mais.”

Aluno Ivo: “Porque ia postar no *Youtube* e pessoas do mundo inteiro poderiam ver.”

Aluno Kaleb: “Pois vamos fazer os vídeos para postar na *Internet* e não é só a professora que vai ver e ler; e sim um montão de gente.”

Aluno Daniel: “Eu gostei muito de fazer o vídeo.”

Aluno Gustavo: “Porque aprendemos mais.”

Aluno Hugo: “Sim, porque ia ter mais pessoas que iam ver e ler.”

Aluno Nildo: “Fez eu me dedicar mais porque as pessoas vão ver.”

Aluno Vitor: “Adorei a ideia de fazer o texto e depois o vídeo.”

Aluno Teo: “Sim, pois estava ciente que outras pessoas iriam ver.”

Aluno Rodrigo: “Porque se a gente faz um texto e dá para professora ler e devolver, ninguém vai ver; além de nós. E se a gente publica todos podem ver e isso é muito legal.”

Percebemos que os sujeitos da pesquisa mostraram-se preocupados com o texto que escreveram, pois sabiam da circulação do gênero, que seria transformado em vídeo e publicado em um canal do *YouTube*. Consideraram seus possíveis interlocutores, uma vez que estavam cientes que seus textos não seriam escritos somente para o professor. É importante que o aluno tenha em vista quem será seu interlocutor. Geraldi (1997) afirma que é preciso que se defina “um projeto de produção e textos com destinação a interlocutores reais e possíveis” (GERALDI, 1997, p. 162) .

O trabalho com a produção de textos também está relacionado com a competência de desenvolver nos alunos a habilidade da leitura, pois esta

desenvolve a correlação das informações que recebe, amplia a visão de mundo, torna-os mais críticos, expande a imaginação, aprimora o vocabulário, torna-os escritores qualificados.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 53).

A 5ª pergunta, referia-se a qual avaliação os alunos faziam sobre o uso de TICs, de recursos tecnológicos nas aulas de língua Portuguesa. Mais uma vez, todos os 23 discentes afirmaram que gostaram de ter as tecnologias inclusas na prática pedagógica. Esse resultado se alinha à Castela (2009) quando afirma que “a adoção de novíssimas tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar implica a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes” (CASTELA, 2009, p. 58). Em razão de essa geração de alunos estar com as tecnologias e as TICs inseridas no seu cotidiano, faz-se também fundamental inseri-las no processo de ensino-aprendizagem.

Aluno Carlos: “Foi muito bom, a gente aprendeu melhor.”

Aluno Quim: “Gostei muito, fez com que a gente se interessasse mais em ler e escrever.”

Aluno João: “Eu achei muito legal, diferente do tudo que já fizemos.”

Aluno Bruno: “Muito interessante. Pois ao longo da vida temos contato com a tecnologia, e muitas vezes, ela é privada na sala de aula, mesmo para o meio da aprendizagem. Achei uma ótima proposta.”

Aluno Eduardo: “ Eu achei ótimo, porque a gente pode usar as tecnologias para fazer atividades de aula.”

Aluno Leo: “Acho importante para ajudar no aprendizado.”

Aluna Fernanda: “É bom , porque foi muito útil mais fácil de compreender.”

Aluno Adão: “Achei muito importante para o aprendizado. Além disso, todos nós gostamos de tecnologias. Deixou a aula mais legal.”

Aluno Rodrigo: “Muito legal, poderia ser mais frequente esse tipo de atividade.”

Aluno Ivo: “Foi legal, porque usamos *Internet*. Gostei de postar meu vídeo.”

Aluno Kaleb: “Muito boa, pois daí os alunos vão interagir mais, pois podem usar celular, computador, *Internet*... essas coisas que fazem parte do nosso dia.”

Aluno Gustavo: “Foi muito bom, pois ajudou muito na aprendizagem.”

Aluno Hugo: “Foi melhor para entender e fazer o caso.”

Aluno Mário: “Muito top!”

Aluno Nildo: “Muito bom... ajudou a entender melhor. Seria tão bom se os professores usassem em outros conteúdos e outras matérias as tecnologias, não só com o caso.”

Aluno Vitor: “Adorei. Deveria ter mais vezes.”

Aluno Teo: “Fica mais fácil para termos ideias. Achei as aulas divertidas.”

Aluno Rodrigo: “As aulas com tecnologia são mais legais, a gente aprende muito mais.”

Aluno Sérgio: “Foi bem legal.”

Todos os recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados com a finalidade de trabalhar com os alunos o gênero discursivo caso, desenvolvendo multiletramentos, com ênfase na produção textual, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria deles e percebemos a relevância de incorporá-las no contexto escolar. Nos reportamos a Castela (2009) quando faz referência aos multiletramentos ao afirmar que “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas já existentes” (CASTELA, 2009, p. 58)

A última questão solicitava que avaliassem o que mais gostaram ou se não haviam gostado das aulas planejadas e aplicadas. Todos responderam que gostaram e que não teve nada que os desagradou. As respostas foram:

Aluno Carlos: “Gostei de criar o texto.”

Aluno Quim: “o que mais gostei foi escrever meu caso.”

Aluno João: “Gostei de aprender cada vez mais.”

Aluno Bruno: “O que mais achei interessante e diferenciado foi o uso de TICs.”

Aluno Otávio: “Gostei porque foi diferente de tudo que já fizemos.”

Aluno Eduardo: “De fazer o vídeo.”

Aluno Leo: “Sair da sala de aula para escrever o texto.”

Aluna Fernanda: “De ouvir e ver os casos, principalmente os engraçados.”

Aluno Adão: “Gostei de assistir os casos, pois depois tivemos ideias melhores.”

Aluno Rodrigo: “De fazer o vídeo.”

Aluno Ivo: “Escrever o caso e assistir casos.”

Aluno Kaleb: “Escrever o caso e fazer o vídeo, pois assim ficou mais importante o trabalho.”

Aluno Daniel: “Gostei de todas atividades.”

Aluno Gustavo: “A parte que mais gostei foi de ver os vídeos e ler os causos.”

Aluno Hugo: “Foi de sair da sala, escrever o causo, assistir os vídeos.”

Aluno Mário: “O que mais gostei foi de assistir os vídeos.”

Aluno Ubaldo: “De fazer o vídeo e colocar na *Internet*.”

Aluno Nildo: “Gostei de transformar o texto em vídeo.”

Aluno Otávio: “Escrever o causo, fazer o vídeo e publicar no *Youtube*.”

Aluno Vitor: “Eu adorei tudo.”

Aluno Teo: “De assistir os vídeos.”

Aluno Rodrigo: “Eu gostei de tudo, porque me ajudou a criar vários textos legais. Também gostei de ter os vídeos publicados na *Internet*.”

Aluno Sérgio: “Escrever o causo, transformá-lo em vídeo e publicar no canal do *YouTUBE*.”

Percebemos que para os sujeitos da pesquisa, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o trabalho foi de imensa valia, uma vez que todos só destacaram pontos positivos ao terem trabalhado com essa unidade didática do gênero causo. Apontaram como preferência a produção de texto, escrever o causo; transformar a produção textual em vídeo, publicar sua história na *Internet*, conhecer variados causos. Há os que evidenciaram a predileção por todas atividades da SD.

Verificamos que a utilização dos multiletramentos e dos recursos disponibilizados pelas TICs proporcionou uma maior motivação para as aulas. Ao observarmos os resultados finais das produções textuais propostas, verificamos que todas estavam adequadas, e que os objetivos da pesquisa foram efetivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”
Marthin Luther King*

Neste projeto nosso propósito foi estimular a produção textual e os multiletramentos dos alunos. Partimos do percurso metodológico de cunho qualitativo interpretativista, o método de investigação foi da pesquisa-ação e a abordagem teórica pautada no campo da Linguística Aplicada.

Embasamos a pesquisa na temática sobre o uso das TICs e multiletramentos em uma SD do gênero textual causa, para incentivar a produção textual. Buscamos responder o seguinte questionamento: O trabalho com a sequência didática com foco no gênero causa e nas TICs promove o estímulo à produção textual na perspectiva dos multiletramentos?

Nosso objetivo geral foi contribuir para a produção textual e o multiletramento dos alunos.

Alicerçados nesse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos:

- Contribuir para a produção textual, na perspectiva dos multiletramentos, de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental por meio da aplicação de uma sequência didática do gênero causa que incorpora recursos disponibilizados pelas TICs;
- Possibilitar ao aluno conhecer o gênero causa e produzir textos nesse gênero;
- Incentivar a escrita a partir do trabalho com elementos que organizam uma produção textual para a interação presentes na sequência didática a ser elaborada;
- Utilizar os recursos tecnológicos para possibilitar novas e variadas formas de circulação e suporte do texto produzido pelo aluno.

Ao buscarmos responder a pergunta de pesquisa sobre se a SD do gênero textual causa e nas TICs estimula a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, confirmamos que ao final da proposta pedagógica, todos os 23 alunos comprometeram-se e participaram ativamente das atividades apresentadas, produzindo textos no gênero estudado, conjuntamente com o desenvolvimento dos multiletramentos, o que pôde ser verificado nas produções textuais e vídeos,

conforme capítulo quatro. Os alunos, em duplas, trios e um quarteto escreveram e fizeram vídeos sobre os seguintes casos:

- O velho e o casarão mal-assombrado
- A viagem engraçada
- O cemitério
- Por que o tiraram de mim?
- A casa com macumba
- O cemitério assombrado
- O gato preto
- Espíritos estranhos
- O homem da meia-noite
- O jogo da moeda

É importante que a escola adote uma concepção sociointeracionista da linguagem, com o foco na interação. Segundo esta, a aprendizagem ocorre em contextos históricos, sociais e culturais; reconhecendo-se, assim, a língua como fenômeno social e como mediadora das práticas sociais, no que se refere à produção, compreensão, interpretação de enunciados orais e escritos.

Destacamos a importância do trabalho com a SD, sugerido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) com o propósito da produção de textos, atividades ou exercícios múltiplos e variados, através de uma sequência didática organizada de forma sistemática, a partir de um gênero textual oral ou escrito.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004) o trabalho escolar realiza-se sobre os gêneros, pois são eles que fundamentam a mediação da estratégia de ensino e de material para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece um modelo para organizar as atividades de ensino.

Importante destacar também, que a prática de produção de textos deve considerar o aspecto interacional da língua, já que produzimos textos tendo em vista uma situação de interlocução, em que dizemos algo a alguém. É o que afirma Travaglia (2005) ao afirmar que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2005, p. 22). A produção de textos é uma prática que deve fornecer

aos alunos subsídios para que estes interajam nos diversos espaços sociais e nas variadas situações comunicativas.

Para trabalhar o gênero em sala de aula, infere-se uma abordagem conjunta entre leitura, oralidade e escrita. O trabalho com o gênero requer estudo e planejamento. Portanto, saber o que ensinar e como direcionar o processo ensino/aprendizagem foi fundamental para alcançarmos os objetivos propostos.

Constatamos que os alunos se dedicaram em produzir seus textos, e os reescreveram realizando as alterações sugeridas. Observamos que, assim como afirma Geraldini (1997) quando o trabalho com os alunos é realizado de acordo com as condições de produção, ou seja, sabendo o que vai escrever, como e para quem escrever e local onde o texto irá circular, a produção textual deixa de ser uma mera folha para correção do professor, e apresenta um propósito maior.

O processo de reescrita também é parte fundamental do processo de produção textual. Segundo Menegassi (2001) surge a partir de revisões realizadas no texto, é um processo que permite uma nova construção do texto, requer análise, reflexão e recriação sobre a própria construção textual.

Verificamos também, nos alunos, o empenho em produzir seus textos, aceitando as intervenções sugeridas pela pesquisadora, realizando a reescrita, adequando-os para a circulação e o suporte, pois sabiam que este se tornaria um vídeo publicado em um canal do *YouTube*. Como percebemos na resposta do aluno Kaleb, ao afirmar o que mais havia gostado: “escrever o caso e fazer o vídeo, pois assim ficou mais importante o trabalho”.

Os recursos disponibilizados pelas TICs e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, enriqueceu o trabalho do professor e ampliou as atividades do processo pedagógico. Uma vez que, na linguagem do computador e da *Internet*, a inter-relação entre texto verbal, visual e sonoro, ou seja, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino tem um papel significativo, tornando a aula mais atrativa, oportunizando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

A inserção das TICs no cotidiano escolar também desenvolve o pensamento crítico, a criatividade, a aprendizagem cooperativa e colaborativa, pois possibilita a realização de atividades interativas.

Fundamentados no embasamento teórico, nos objetivos propostos durante a pesquisa, almejamos contribuir com professores que atuam no Ensino Fundamental para que compreendam que o trabalho com a SD por meio dos multiletramentos e

das TICs, estimula e incentiva os processos de ensino aprendizagem, uma vez que todos os recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados com a finalidade de trabalhar com os alunos o gênero discursivo causa, desenvolvendo a produção textual e os multiletramentos, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria deles e percebemos a relevância de incorporá-las no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- A CASA com macumba. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K_-031NlbVM>. Acesso em: 20 out. 2017.
- A VIAGEM engraçada. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8jDuzfz_lg>. Acesso em: 20 out. 2017.
- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. Currículo básico para a escola pública municipal: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. Cascavel: AMOP, 2014.
- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. Cascavel: ASSOESTE, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- ASSMANN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Brasília: Ci. Inf., 2000.
- AUTO, L; MORILLO, M; TERIXIDÓ, M. **Escrever e ler – como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. SP: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, G. A. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, São Paulo. 2007.
- BAÜMGARTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Seqüência didática: Uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. Caderno pedagógico 3: SIMIONI, COMISSIO, BRAGA. Seqüência Didática 07 - Gênero Textual “Conto Contemporâneo”. AMOP. Cascavel: Assoeste, 2007.
- BERTI, M. M. G. **Recursos coesivos em narrativas orais e escritas: uma seqüência didática a partir de causos populares**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas **tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.ª a 4.ª série – Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1997.

BUSSARELLO, J. **O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva dos gêneros do discurso: a crônica**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. 262 f. Tese (Doutorado Letras Neolatinas - Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CASTRO, Janaina. **Confira 'O Homem de Lugar Nenhum', no Casos e Causos**. [S.l.: S.n.], 2014. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/platb/rpctv-revistarpc/2014/10/27/confira-o-homem-de-lugar-nenhum-no-casos-e-causos/>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CAUSO do vizinho mentiroso. [S.l.: S.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T-dvk_bpzel>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CAUSOS 7º ano. [S.l.: S.n., s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC-05-_6F113v4HlsVpyDjw/featured?view_as=subscriber>. Acesso em 17 nov. 2017

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITH, L. M. B. **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

CINCO casos que mostram que o carnaval pode ser assombrado. [S.l.: S.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-que-mostram-que-o-carnaval.html>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

COELHO, S. S. B. **Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor: uma proposta de Sequência didática**. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Letramentos). Universidade Estadual d Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 384 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

_____. (Org.). **Seqüência didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. – Cascavel: ASSOESTE, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C.; BARREIROS, R. C. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, T.C. et al. (Orgs.). **Descritores da Prova**

Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

DAL MOLIN, B. H. **Do tear a tela:** Uma Tessitura de Linguagens e Sentidos para o Processo de Aprendizagem. 213 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, v. 23, n. 23, dez. 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: ROJO, R.; SALES, G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Curitiba: Educar, 2000.

ESPÍRITOS estranhos. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fpW1Lh5a1Bg>>. Acesso em: 20 out. 2017.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. **Professor-leitor, aluno-autor:** reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato Ceale, 1998.

FRANÇA, Luisa. SaeBruno: Sistema de Avaliação da Educação Básica. [S.l.: S.n.], 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015>. Acesso em: 27 dez. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2009.

GANCHÓ, C. V. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ed. Ática, 1991.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. C. **O gênero discursivo caso:** reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. Travessias, v. 5. n. 1. 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4353/4058>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula.** Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GERALDINHO - Causo da Namoradinha (OFICIAL). [S.l.: S.n.], 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8YOLtcy8Ka0>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Unicamp, São Paulo, 2005.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e escrever - estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídia. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 2, jul./dez. 2010.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual e Ensino: análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola, 2008.

_____. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MENEGASSI R. J.; GASPAROTO, D. M. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1. 2013.

MENEGASSI R. J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1. 2001.

_____. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. 290 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

O CAUSO do dia 77. [S.l.: S.n.], 2014a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aSHsfigWtkI&index=1&list=PLzNSIR2Xkzzj7K4flJkIVuMu0EvDDh9Zr>>. Acesso em: 26 out. 2016.

O CAUSO do dia 76. [S.l.: S.n.], 2014b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KiFTFzc9yLE>>. Acesso em: 26 out. 2016.

O CEMITÉRIO. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_wluHNOnpFA>. Acesso em: 20 out. 2017.

O CEMITÉRIO ASSOMBRADO. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OeA_-WLyP-Q>. Acesso em: 20 out. 2017.

O GATO preto. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=10PXsF2OA7A>>. Acesso em: 20 out. 2017.

O HOMEM da meia-noite. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yWRG-5uWbtU>>. Acesso em: 20 out. 2017.

O JOGO da moeda. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gaV4FSLc_to>. Acesso em: 20 out. 2017.

O VELHO casarão mal assombrado. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UWREs98Y17o>>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, I. R. **Gênero causo: narratividade e tipologia**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PIRES, E. S. **Memória e oralidade**: narrativas da microrregião do extremonoroeste do Paraná. Brasília: HB Editoração, 2013.

POR QUE o tiraram de mim. [S.l.: S.n.], 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YpGbYWkNUUg>>. Acesso em: 20 out. 2017.

POSSESSÃO Demoníaca (#86 - Histórias Assombradas!). [S.l.: S.n.], 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KpAnGT3lqPw>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PSICOLOGIA Acessível - Falando um pouco sobre TOD. [S.l.: S.n.], 2017. Disponível em: <<https://psicologiaacessivel.net/2017/01/11/falando-um-pouco-sobre-tod/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ROCHA, R. **História de Teixeira de Freitas**: O causo do “Caboco” da água. 2014. Disponível em: <<http://tirabanha.blogspot.com.br/2014/12/o-causo-do-caboco-da-agua.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

ROJO, R. **Escola Conectada - Os Multiletramentos E As Tics**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola Editorial, 2012.

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

_____. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SAREH. [S.l.: S.n, s.d.]. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SÉRGIO, R. **João da meia-noite**. 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/2937223>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **A casa sinistra**. 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/contos/2891845>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRAL, A. Gêneros Discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T.C. Abordagem Sociointeracionista & Sequência Didática: Relato de Experiência. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. Botucatu: UNESP, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do GELNE**. v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9112>>.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Aluno _____
Série: _____ Idade: _____

1. Você gosta de produzir textos?

- a) Não
- b) Mais ou menos, um pouco
- c) Sim
- d) Adora

2. Quando / Onde você costuma escrever textos?

- a) Quando o professor solicita
- b) Na *Internet*
- c) Em diários
- d) Sempre que pode gosta de escrever
- e) Outros. Onde? _____

3. Você tem contato com alguém que tenha o hábito de ler e de te contar histórias?

- a) Sim, é comum
- b) Não
- c) Sim, só quando era mais novo

4. Quando o professor solicita uma produção textual, você:

- 15 Não tem dificuldades
- 16 Tem muita dificuldade
- 17 Depende da explicação do professor
- 18 Depende do texto solicitado
- 19 Outro _____

5. Na hora de produzir um texto escrito, e criar sua história qual seu maior desafio?

- 20 Falta de ideias
- 21 Dificuldade em iniciar o texto
- 22 Dificuldade em concluir, dar um final
- 23 Falta de estímulo
- 24 Falta de criatividade
- 25 Depende do gênero proposto (exemplo: carta, relatório, bilhete, conto...)
- 26 Outro _____

7. Quando escreve, você tem o hábito de reler a produção e fazer uma revisão, uma reescrita?

- a) Sim
- b) Não

7. Na sua opinião, se fizéssemos uma proposta de sua produção textual ser colocada na *Internet*, com sua autorização, onde os colegas e outros pudessem lê-la e interagir com seu texto...

- a) Seria ótimo
- b) Não gostaria
- c) Poderia tentar esse tipo de experiência
- d) Outro: _____

8. Você gostaria de poder ler produções textuais de seus colegas e poder interagir com o texto deles?

- a) Sim
- b) Não

9. Alguma produção textual solicitada pelos seus professores já teve outro meio de suporte e circulação que não fosse a sala de aula ou a própria correção do professor?

- a) Não
- b) Sim. Qual(is)? _____

10. Na sua opinião, a escola, os professores têm motivado os alunos a produzir textos?

- a) Sim, Bastante
- b) Um pouco
- c) Não tem motivado
- d) Outro: _____

11. O professor tem o costume de, quando solicita um texto a vocês, devolvê-lo corrigido para que façam a reestruturação?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO ANTES DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 1

1. Tem computador em casa?
 - a) Sim
 - b) Não

2. Qual é local que mais utiliza para fazer uso da *Internet*?
 - a) Casa
 - b) Escola
 - c) Casa de colegas
 - d) Lan house
 - e) *Internet* do celular
 - f) Outro: _____

3. Tem acesso à *Internet* na sua casa?
 - a) Sim
 - b) Não

4. Você faz uso da *Internet* todos os dias da semana?
 - a) Sim
 - b) Não
 - c) Quase todos os dias
 - d) Raramente

5. Em média, quantas horas por dia você está conectado?
 - a) Cerca de 30 minutos
 - b) Menos de 1 hora
 - c) Entre 1 e 2 horas
 - d) Entre 2 a 5 horas
 - e) Outro: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO APÓS A APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 2

1. Qual sua opinião sobre o trabalho com o gênero caso? Justifique.
2. Aprender, estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre casos utilizando textos e vídeos possibilitou uma melhor compreensão?
a) Sim b) Não
3. Primeiramente, antes de solicitar sua produção textual (caso), lemos, assistimos, contamos e realizamos atividades e exercícios sobre esse gênero textual. Isso facilitou, ajudou você a produzir seu texto?
4. Sobre escrever seu caso e depois transformá-lo em vídeo, fez com que sua produção textual se tornasse mais significativa do que somente escrever para o professor corrigir e devolver? Por quê?
5. Qual sua avaliação sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, dos recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
6. O que mais gostou ou não gostou de participar das aulas sobre o gênero caso? Explique.

ANEXOS**ANEXO 1 – TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do projeto: MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadoras: Greice da Silva Castela e Gabriella Wentz Cunha

Local da pesquisa: Colégio Estadual Naira Fellini

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Patrícia Maria Pilatti

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Cascavel, _____ de _____.

Diretora do Colégio Estadual Naira Fellini – Medianeira-Pr

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: MULTILETRAMENTOS E ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO CAUSO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome dos Pesquisadores responsáveis e colaboradores:

CASTELA, Greice da Silva (UNIOESTE, Cascavel) greicecastela@yahoo.com.br

CUNHA, Gabriella Wentz (UNIOESTE, Cascavel) gabriellawcunha@hotmail.com

Convidamos seu (a) filho(a), a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de desenvolver a produção textual e os multiletramentos por meio da aplicação de uma Sequência Didática do gênero causo, visando o desenvolvimento de tais habilidades e possibilitando o multiletramento pelo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Esperamos, com este estudo, desenvolver a competência leitora e a produção de textos dos alunos, bem como inseri-los num processo de uso das tecnologias no sentido de contribuir para a inserção e participação mais efetiva nesse meio. Para tanto, serão desenvolvidas atividades em sala de aula e no laboratório de informática e solicitar-se-á a participação efetiva do (a) aluno (a) nas atividades propostas.

Durante a execução da pesquisa seu (a) filho (a) irá ter aulas de Língua Portuguesa e serão trabalhados conteúdos pertinentes ao 7º ano, não acarretando prejuízo ao seu desenvolvimento e também serão coletados os textos produzidos para posterior análise. Além disso, nos comprometemos em usar os dados exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos sujeitos participantes da pesquisa. Não haverá citação direta do nome do (a) aluno (a) na divulgação dos resultados do trabalho. Sendo assim, não há riscos na realização da pesquisa. Em se tratando dos benefícios, essa pesquisa visa a colaborar com o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita, utilizando tecnologias de comunicação e informação; também objetiva possibilitar aos alunos o multiletramento e a produção textual. Os participantes da pesquisa não pagarão nem receberão por sua contribuição nas atividades desenvolvidas. A participação dos alunos na pesquisa poderá ser cancelada a qualquer momento que julgarem necessário esse cancelamento. Maiores informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelo telefone do Comitê de Ética (45) 3220 3272. A pesquisadora responsável e a colaboradora de pesquisa estão à disposição nos respectivos telefones (45) 98827 1445 e (45) 99945 4628 para dar informações ou notificar qualquer acontecimento sobre a

pesquisa. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Eu, _____, pai/mãe e/ou responsável por _____ declaro estar ciente do exposto e autorizo meu (a) filho(a) As participar da pesquisa.

Assinatura: _____

Eu, Gabriella Wentz Cunha, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: _____

Cascavel, _____ de _____ de 20____.