



GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

DÉBORA TATIANE COSTA ROSA

**DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA QUE CONTEMPLA O LETRAMENTO E A
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS
DESDE O 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**Bagé
2017**

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

**DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA QUE CONTEMPLA O LETRAMENTO E A
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS
DESDE O 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

DÉBORA TATIANE COSTA ROSA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no curso de
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da
Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Prof. Dra. Taíse Simioni

Bagé
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R788d Rosa, Débora Tatiane Costa

Documentário: uma proposta que contempla o
letramento e a variação linguística para a formação de
cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de
alfabetização / Débora Tatiane Costa Rosa.

123 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS,
2017.

"Orientação: Taise Simioni".

1. Documentário. 2. Variação linguística. 3.
Alfabetização. I. Título.

DÉBORA TATIANE COSTA ROSA

**DOCUMENTÁRIO: UMA PROPOSTA QUE CONTEMPLA O LETRAMENTO E A
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS
DESDE O 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no curso de
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da
Universidade Federal do Pampa.
Área de conhecimento: Linguagem e Docência

Dissertação defendida e aprovada em: 12 de dezembro de 2017.

Banca examinadora:



Prof. Dra. Taíse Simioni
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof. Dra. Valesca Brasil Irala
(UNIPAMPA)



Prof. Dra. Veronice Camargo
(UERGS)

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus, por me capacitar e fortalecer nesse processo!

Aos meus filhos, que tiveram paciência e souberam entender que tínhamos pouco tempo para brincar.

Aos meus pais e minhas irmãs, por todo amor e incentivo. Por acreditarem sempre em mim!

Ao Gustavo Maia, que soube me auxiliar e incentivar nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Taíse Simioni, pela oportunidade, dedicação, compreensão e incentivo.

Aos meus alunos, que me auxiliaram na descoberta de um novo caminho para alfabetização.

A todos os colegas de curso, por dividirem e compreenderem os momentos difíceis, as angústias e alegrias.

“A linguagem é como uma pele: com ela eu contato com os outros”.

Roland Barthes

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta pedagógica que utiliza a produção de um documentário para proporcionar aos alunos, do primeiro ano do ciclo de alfabetização, a reflexão sobre a língua e a variação linguística. Pretende-se analisar como, a partir dos multiletramentos, se pode introduzir a discussão sobre a variação linguística no 1º ano do ensino fundamental. A proposta apresenta como objetivos de pesquisa reconhecer o letramento e os multiletramentos dos alunos; a partir disso, analisar a construção de seus conhecimentos sobre a variação linguística; verificar como a produção de um documentário contribui para a percepção da função social da fala e da escrita. Tem como objetivos quanto ao ensino: proporcionar momentos de reflexão a respeito da língua a partir de atividades que contemplem os multiletramentos; discutir com os alunos questões relacionadas ao entendimento dos mesmos sobre a variação linguística; mobilizar os alunos para a produção de um documentário que possibilite a realização dos itens elencados acima. Para elaboração da proposta, foram abordados conceitos de letramento de Soares (2003), multiletramentos de Rojo (2012) e variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004). Quanto ao documentário, a orientação foi Bentes (2008). A proposta foi aplicada em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização, em uma escola pública municipal, em Bagé-RS. Como primeiro passo, buscou-se verificar o letramento dos alunos e como os multiletramentos são utilizados pelos mesmos, pois a partir dessa verificação inicial encontrou-se uma maneira de aproximar a proposta da produção do documentário ao que os alunos já conheciam. Assim, a produção do documentário passou a ser significativa e os alunos envolveram-se nas etapas que contemplam a produção do gênero documentário, como a escolha do tema, a elaboração do roteiro de produção, as reportagens, a trilha sonora, a decupagem e a produção final. Ao finalizar a aplicação da proposta, organizamos a análise do desenvolvimento dos alunos em todos os momentos que foram desenvolvidos para a produção do documentário. Dessa forma, é possível dizer que, trabalhando a alfabetização a partir dos letramentos, dos multiletramentos e da reflexão sobre a língua oral e escrita, o processo de construção da escrita tem um sentido mais amplo e significativo, pois os alunos, ao elaborarem o documentário, conseguiram refletir sobre a função social da fala e da escrita e quando precisamos ou não monitorá-las. Os alunos parecem ter percebido que a língua tem uma função social e

que a alfabetização vai muito além da codificação e da decodificação das palavras. É necessário que outros professores compreendam a importância de reconhecer a língua e sua função social desde os primeiros anos do ensino fundamental e que a reflexão sobre a língua esteja presente em todas as aulas para que os alunos possam ser cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Palavras-chaves: documentário; alfabetização; variação linguística; multiletramentos.

ABSTRACT

This work presents a pedagogical approach that uses the production of a documentary in order to offer students in the first year of primary education and in the first literacy stage the reflection about language and language variation. It is intended to analyze how possible it is to introduce the discussion about language variation, from a multiliteracy perspective, to students in the first year of primary education. Regarding the objective of the research, it is to identify the students' level of literacy and multiliteracy and, from this, to analyze the construction of their knowledge about language variation as well as to verify how the production of a documentary what extent the production of a documentary contributes to the perceptions of the social function of the spoken and written language. Regarding the objective of the teaching, it is to provide moments for reflection about the language with activities that comprise multiliteracy. Also, to discuss with the students questions regarding language variation as well as to motivate them to produce a documentary that makes possible to embrace all the aspects mentioned above. To elaborate the proposition of this work, the concepts of literacy from Soares (2003), multiliteracy from Rojo (2012) and language variation from Bortoni-Ricardo (2004) were used. Regarding the documentary, the references were found in Bentes (2008). This proposition was carried out with a group of students from the first year of primary education in a public school in the city of Bagé, Rio Grande do Sul, Brazil. The first step was to verify the students' literacy level and how they use multiliteracy. By doing this initial verification, it was possible to find a way to get the proposition of producing a documentary closer to what the students already knew about it. Thus, the production of the documentary became significant and the students got involved in all the phases such as the selection of the theme, the planning and production of the scripts, the interviews and reports, the soundtrack, the edition of the scenes and the final production. By the end of the proposition, it was organized the analysis of the students' development throughout all the phases of the documentary production. It is possible to say that, by working with literacy from the perspective of multiliteracy and the reflection about the written and spoken language, the process of writing gets a broader and more significant meaning, since the students, in producing the documentary, were able to reflect about the social function of the spoken and written language and about if and

when we need, or do not need, to monitor them. The students seem to have noticed that the language has a social function and that literacy goes further beyond of coding and decoding words. It is necessary that the teachers understand the importance of recognizing the language and its social function since the very first years of primary education and that the reflection about the language be present in all classes so that the students can become more active and more participative citizens in our society.

Key words: documentary; literacy; language variation; multiliteracy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do trabalho em horas.....	60
Quadro 2 - Transcrição de diálogo.....	69
Quadro 3 - Diálogo sobre o gênero e-mail.....	69
Quadro 4 - E-mail enviado à jornalista.....	71
Quadro 5 - Diálogo sobre os documentários.....	73
Quadro 6 - Transcrição da trilha de produção.....	75
Quadro 7 - Perguntas feitas para todos os entrevistados, segundo as orientações da jornalista convidada.....	77
Quadro 8 - Questionamentos sobre Facebook.....	82
Quadro 9 - Reflexão sobre a comunicação no Facebook.....	84
Quadro 10 - Passo a passo da pesquisa.....	85
Quadro 11 - Reflexões sobre a roda de conversa.....	96
Quadro 12 - Construção dos textos.....	103
Quadro 13 - Mensagem no Whatsapp.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha – diagnóstico.....	64
Figura 2 - Imagem do gráfico construído a partir das escolhas dos alunos feitas através das fichas-diagnóstico.....	65
Figura 3 - Alunos produzindo cartaz.....	67
Figura 4 - Calendário.....	72
Figura 5 - Alunos produzindo a trilha de produção.....	74
Figura 6 - Perguntas formuladas para a jornalista.....	77
Figura 7 - Registro das atividades nos jornais.....	79
Figura 8 - Alunos no “Grande Jornal Difusora”.....	80
Figura 9 - Solicitação de auxílio dos ex-alunos na página do Facebook.....	83
Figura 10 - Ex-aluna do Dr. Penna.....	86
Figura 11 - Conversa no Messenger com a ex-aluna Adelita.....	86
Figura 12 - Texto sobre o documentário postado no Facebook.....	87
Figura 13 - Agradecimento à participante.....	88
Figura 14 - Roteiro da primeira filmagem.....	89
Figura 15 - Convite.....	91
Figura 16 - Organização do evento.....	92
Figura 17 - Apresentação do PowerPoint realizado para o evento.....	93
Figura 18 - Recepção do evento.....	94
Figura 19 - Roda de conversa.....	95
Figura 20 - Nomes para o documentário.....	97
Figura 21 - Texto no Facebook.....	98
Figura 22 - Roteiro das entrevistas.....	99
Figura 23 - Registro das entrevistas.....	100
Figura 24 - Texto I.....	101
Figura 25 - Texto II.....	102
Figura 26 - Nome escolhido na página do Facebook.....	104
Figura 27 - Registro da mensagem no WhatsApp.....	106
Figura 28 - Alunos na entrada da rádio POPROCK.....	110
Figura 29 - Alunos no estúdio da POPROCK.....	110
Figura 30 - Evento de lançamento.....	112

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Letramentos: concepções e relações com a alfabetização	23
2.1.1 Multiletramentos e sua importância para o processo de alfabetização	31
2.2 Trabalhando a variação linguística desde o ciclo de alfabetização	36
2.2.1 Norma culta, norma padrão e norma curta	39
2.2.2 O tratamento da variação linguística e a reflexão sobre a língua	41
2.3 O trabalho com a língua segundo a proposta dos PCNs	46
2.4 Documentário: uma proposta para a reflexão sobre a língua	53
3. METODOLOGIA	58
3.1 Contexto da aplicação da unidade	61
3.2 Módulos de produção do documentário	62
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
4.1 1º MÓDULO – Documentário: o que é?	64
4.2 2º MÓDULO – Documentário: como se faz?	71
4.3 3º MÓDULO – Documentário: uma representação da história	81
4.4 4º MÓDULO – Documentário: quase um quebra-cabeça	100
4.5 5º MÓDULO – Documentário: uma construção coletiva	107
4.6 6º MÓDULO – Documentário: vem ver!	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	121

1. INTRODUÇÃO

Durante a Qualificação deste trabalho, fui questionada sobre o que me motivou a pensar na proposta que apresento e analiso aqui. Esse questionamento me fez reviver lembranças importantes da minha vida que estão ligadas ao letramento, aos multiletramentos e à alfabetização. Ao começar a metapesquisa, pude perceber que existem muitos trabalhos sobre a variação linguística nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, além de outros dedicados à formação dos professores, porém não encontrei um trabalho que se dedique à reflexão sobre a variação linguística para o ciclo de alfabetização¹.

Dessa maneira, propor uma unidade didática que utilize o documentário e os multiletramentos como ponte para a reflexão sobre a língua oral e escrita desde os primeiros anos do ensino fundamental nos parece um novo caminho para se compreender a alfabetização com uma visão mais ampla do processo, que busque não apenas codificar e decodificar palavras, mas compreender as relações que se estabelecem ao empregá-las.

Para justificar esse novo caminho, procuro relatar minhas experiências com a alfabetização. Quando fui matriculada na primeira série, já possuía um conhecimento sobre histórias, contos e músicas. Assim, reconheço que na minha infância experienciei práticas de letramento, porém esse conhecimento não foi aproveitado. Lembro-me de ser muito comunicativa e de gostar muito de cantar, mas ao entrar na escola descobri que algumas canções ou parlendas que eu amava não eram ditas da mesma forma como: “batatinha quando nasce espalha a rama pelo chão” Em família costumava dizer “batatinha quando nasce esparrama pelo chão”. Certamente esses episódios não eram tão marcantes, porque provavelmente outras crianças também deviam repetir o mesmo. O que pretendo evidenciar desse momento tão importante da minha vida é minha experiência na primeira série e em especial com a cartilha de alfabetização.

¹ “Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos”. Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>

Fui matriculada na primeira série, não fiz pré-escola. Quando eu e meus colegas recebemos a cartilha da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo, ficamos maravilhados, pois os personagens do Sítio invadiram o pátio da escola e entregaram à nossa turma a cartilha. Esse momento inesquecível se tornou mais tarde uma frustração, pois eu não entendia os textos como: “Ivo viu a uva”. Levei muito tempo para compreender o processo de alfabetização e minhas tardes após o colégio eram muito tristes, pois antes de entrar na escola passava as tardes brincando, porém após ingressar na primeira série eu precisava ficar horas decorando a leitura com meu tio Marcelo, porque no colégio o que a cartilha e a professora apresentavam não fazia sentido. Por essa razão, depois das aulas, meu tio lia o texto, o tema para casa, e eu repetia toda tarde até decorar. Quando lembro esse momento da minha vida, dando aula, procuro saber o que os meus alunos gostam e costumo passar as férias organizando a decoração da sala e os jogos, pois sei que um ambiente acolhedor faz a diferença.

Tenho duas irmãs que também escolheram o magistério desde a infância. Apesar da minha dificuldade em aprender a ler, sempre brincávamos de colégio, era nossa primeira opção. Geralmente trocávamos os papéis: ora éramos alunas e ora professoras. Hoje quando lembro esse momento penso que algumas escolhas permanecem e as nossas realmente perduraram. Cursamos o magistério, graduação e especialização. Desde o curso normal, sempre que nos encontramos, falamos dos nossos alunos e de colégio.

Comecei a trabalhar como professora em 1999. Não tinha experiência, mas o que aprendi nas aulas de didática, durante o curso normal, me fazia preparar as aulas com antecedência, o que me dava tranquilidade ao realizar meu trabalho. Em 2001 comecei a trabalhar com as primeiras turmas do ensino fundamental e durante cinco anos trabalhei com a segunda e com a terceira série. Antigamente existia a obrigatoriedade de o aluno ser aprovado para a segunda série sendo alfabetizado. Assim, nesse tempo nunca recebi um aluno que não soubesse ler e escrever.

Em 2003, concluí o Curso de Letras – Português e Espanhol. Embora minha experiência docente incluía alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, meu foco aqui é minha atuação como professora do ciclo de alfabetização. Em 2005, prestei concurso em Bagé e fui nomeada em 2006. Ao assumir o concurso, passei um ano trabalhando em E.M.E. I (Escola Municipal de Educação Infantil.).

Em 2007 fui lotada numa E.M.E.F (Escola Municipal de Ensino Fundamental) no ensino fundamental já organizado em nove anos. Recebi uma turma do ciclo de alfabetização. A turma era um terceiro ano. Com a implantação do ciclo de alfabetização, a antiga obrigatoriedade de estar alfabetizado no atual primeiro ano não era mais exigida. Dessa forma, recebi uma turma com 26 alunos e, desses, apenas seis eram alfabéticos. Confesso que não sabia o que poderia fazer e na escola não tinha nenhum auxílio. Tentei buscar ajuda com minhas colegas alfabetizadoras, porém ouvia sempre a mesma frase: “fica tranquila, gurria, em agosto tá todo mundo lendo!” Eu não podia esperar o agosto. Aquela situação estava me roubando o sono e dessa forma desesperadora comecei a ler textos sobre a psicogênese da língua escrita² e a buscar atividades para cada nível de alfabetização, mas ainda me sentia perdida. Na escola perguntava o que tinha acontecido com esses alunos e por que eles ainda estavam pré-silábicos, silábicos e silábicos-alfabéticos no terceiro ano.

Não obtive respostas da escola, mas conversando com minhas irmãs numa tarde de trocas de experiências, consegui entender a psicogênese da língua escrita e fiz dela minha tábua de salvação. Passei a compreender o processo e a notar o desenvolvimento dos meus alunos com maior entendimento. Quando conseguimos realizar uma prática pautada numa teoria que reforça nossa crença de estarmos trabalhando de forma correta, a nossa fala e a nossa ação passam a ser respeitadas.

Apesar de acreditar em tudo isso e de ter passado as férias de julho planejando atividades individuais, ao retornar para a escola em agosto fui posta à disposição e, apesar de justificar meu trabalho e de comprovar o crescimento dos alunos através de portfólios individuais, as justificativas não foram suficientes para a Secretaria de Educação e nesse contexto fui lotada na pré-escola. Depois de três anos trabalhando com a pré-escola e conversando com minha colega do primeiro ano que recebia meus alunos, fui convidada a retornar para o ciclo de alfabetização. Confesso que receber uma turma que eu já conhecia, pois haviam sido meus alunos em 2007, foi muito bom e os desafios de alfabetizar já não eram assustadores.

² “Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”. http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf. Os quatro períodos serão retomados na seção 2.1 deste trabalho.

Ao lembrar minha caminhada, consigo claramente entender por que quero trabalhar com a alfabetização e compreendo o que me motiva a querer trabalhar com os multiletramentos e a variação linguística no ciclo de alfabetização. Ao trabalhar com a alfabetização no município, percebi que o último ano do ciclo de alfabetização continua com muitos alunos silábicos e pré-silábicos, e poucos alfabéticos. As professoras do terceiro ano precisam de uma dedicação muito grande e também precisam ter um conhecimento teórico que justifique as propostas para a turma.

Quando me tornei mestranda, em 2016, tinha o interesse em trabalhar com os gêneros textuais e como eles foram importantes para conseguir desenvolver um trabalho que permitiu que, numa turma de 24 alunos, 20 estivessem alfabéticos no primeiro ano do ciclo e a continuação desse trabalho me permitiu que no final do segundo ano os alunos que eram silábicos já estivessem silábicos- alfabéticos. Porém, com o meu ingresso no mestrado fui afastada da turma, mas, apesar do meu afastamento, somente um aluno ficou retido no terceiro ano.

Após um ano de estudos no mestrado, compreendi que a verificação da alfabetização através do teste da psicogênese, proposto por Ferreiro, precisa ser utilizado, mas compreender os multiletramentos vivenciados pelos alunos é importantíssimo para que esse conhecimento seja valorizado para dar voz ao aluno e deixá-lo perceber que suas práticas de letramento são reconhecidas na escola. Precisamos refletir sobre a língua a partir das colocações feitas pelos alunos. A língua está presente no cotidiano e esta precisa ser discutida nas aulas.

Quando falamos em ciclo de alfabetização, logo as pessoas pensam que é nesse momento que a criança terá o contato com a leitura e a escrita, porém sabemos que o contato com a leitura e a escrita se dá através de multiletramentos. Talvez o senso comum tenha defendido essa ideia durante muitos anos, pois parece que ainda é bastante comum ouvirmos de professores e pais que as crianças, após o meio do ano, começam a ler. Parece que como mágica de uma hora para outra as crianças começam a ler e a escrever. Sabe-se que o processo de aquisição da leitura e da escrita envolve outros fatores que necessitam ser mais bem avaliados nesse processo. Segundo Teixeira e Litron (2012),

No plano da teoria, pelos corredores da escola, muito já se ouve falar em “letramento”, “desenvolvimento dos processos de escrita” e “capacidades de leitura”. Na prática docente, porém, os conceitos de letramento e

alfabetismo ainda se confundem, e as concepções presentes no cotidiano da sala de aula e em certos materiais didáticos também se misturam constantemente. Um desafio: transformar o **discurso** recorrente de professores e gestores escolares sobre a importância do letramento em **práticas e concepções** efetivas em sala de aula (TEIXEIRA; LITRON, 2012, p. 167-168).

Refletir sobre como os alfabetizadores entendem o letramento e como os mesmos aproveitam as práticas de letramento que os alunos trazem para a escola pode mudar a metodologia de sala de aula, pois, ao buscar que conhecimento os alunos possuem sobre a língua, teremos a primeira atividade de diagnóstico.

Buscaremos neste trabalho apresentar questões importantes sobre a alfabetização, o letramento, os multiletramentos e a variação linguística. Ao entendermos que a língua é o elo que nos permitirá entender os processos de aquisição da língua oral e escrita, pretende-se abordar a língua como uma identificadora da identidade individual e coletiva. Assim, apresentaremos uma proposta de ensino que envolve o gênero documentário e busca envolver os alunos em atividades práticas que permitam a reflexão sobre a língua.

Segundo Bagno (2007, p. 35), “é importante afirmar que todo falante nativo de uma língua sabe bem essa língua, saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. Dessa forma, temos a língua e a variação linguística como o primeiro quesito a ser abordado no processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita, pois na escola, durante o ciclo de alfabetização, trabalhamos com a língua materna.

Desde os primeiros anos de vida, crianças começam a reconhecer a fala do seu grupo familiar e a se comunicar, ainda que não dominem o mecanismo complexo que envolve o ato de falar e entender o que se fala, pois isso envolve situações mais elaboradas que não as simples repetições de palavras, mas exige a compreensão de quem fala, com quem se fala e sobre o que se fala.

Sabe-se que na educação infantil os trabalhos são elaborados a partir da oralidade, pois nessa modalidade os alunos têm o domínio da fala que compreende seu grupo etário e na escola esse conhecimento através da interação com a professora e com os colegas se amplia. É também durante esse período que os alunos têm maior contato com as práticas sociais de leitura e de escrita.

Para Soares (1998), as práticas sociais de leitura e escrita são identificadas pelos grupos sociais, pois elas se dão nas relações que os sujeitos estabelecem

entre a leitura e a escrita. Às vezes os sujeitos podem não saber ler, mas sabem ouvir histórias, recontar lendas, entender um noticiário ou uma propaganda. Essas atividades favorecem a aquisição da escrita, pois parece que as crianças que convivem com as práticas sociais de leitura e de escrita sabem entender o que a escrita e a leitura representam no mundo.

Pretende-se que o professor entenda que analisar o contexto social das crianças faz parte dos objetivos educacionais traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), porque existe a proposta voltada à oralidade em um contexto de interação onde os alunos possam expor o que sabem e o que aprendem na escola. Pensar que a escola pode trabalhar com a linguagem oral antes de se preocupar com a escrita permite que não apenas o aluno, mas também o alfabetizador descubra que a língua nos identifica e também nos emancipa.

Atualmente, é importante notar que os alunos já sabem usar a língua, pois saem a fazer compras, sabem assistir a seus desenhos e filmes sem precisar de alguém que explique o que está acontecendo, todavia, quando entram na escola, essa língua tão conhecida passa a ser desprestigiada, pois a linguagem da escola, dos livros, dos bilhetes e informativos parece não ser a mesma. A língua é viva e cheia de variações que precisam ser debatidas e discutidas na aula para que os alunos possam compreender que a variação linguística está presente em todos os lugares.

É compreensível que, ao falar no ciclo de alfabetização, automaticamente pensemos em escrita ou em como se aprende a escrever. Associado a esse conceito está a aquisição da leitura. Esse pensamento não está equivocado, porém há um conhecimento que antecede a escrita e a leitura da e na escola. Parece que a instituição de ensino e os professores se esquecem de trabalhar esse conceito que antecede a escrita e a leitura da e na escola. Falo de algo que está presente em nossas vidas muito antes de pensarmos em conhecimento formal. A língua é um conhecimento que tem seu início na família, no convívio com os demais. Conforme Garcia, Silva e Felício (2012, p. 134), “ao usar a linguagem, fazemos uma experiência estética: construímos nossos textos a partir de nosso repertório, mas também levando em conta o interlocutor e a forma de interação que estabelecemos com ele”. Ao entendermos que a linguagem é o primeiro elemento de comunicação que utilizamos, não podemos negar esse conceito aos alunos e, ao pensar sobre letramento, entendemos que a experiência estética através da oralidade acontece

muito antes do ingresso na escola. Ao despertar no aluno a reflexão sobre a língua, ao ouvirmos histórias e ao produzirmos um gênero textual como um convite, por exemplo, estaremos produzindo sentido e entendimento sobre algo que eles já conhecem.

Seguindo o que mencionei anteriormente, todo conhecimento de mundo que envolve a criança antes do ingresso na escola, seu processo de letramento, parece que não está sendo abordado ou discutido dentro da escola. A leitura envolve a compreensão do que estou lendo. Essa compreensão precisa ir além da codificação e da decodificação. É importante entender que a língua falada e escrita precisa ser trabalhada de forma reflexiva desde o primeiro dia de aula, e em todos os demais.

Alguns cursos de formação continuada se preocupam em abordar o letramento e sua importância para o processo de alfabetização. Ao participar dessas formações, os professores começam a trabalhar e a entender o letramento como parte importante do processo de alfabetização. Porém, parece que nesses momentos de formação os organizadores ou monitores não se preocupam em discutir o que os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, tratavam de dar a devida importância, que é a língua e sua variação.

A distância que existe entre a fala e a escrita é percebida quando os alunos atingem o nível alfabético, pois é nesse momento que eles começam a escrever frases inteiras com significado, pois nos níveis anteriores, como o silábico e o silábico-alfabético, ainda não organizam frases com compreensão. É no momento da elaboração e construção de frases que os alunos começam a perceber as diferenças entre a fala e a escrita. O trabalho com a variação linguística deve anteceder a esse momento, pois a expressão oral e a ampliação do vocabulário se estabelecem dentro e fora da escola. Por essa razão tratar de questões ligadas à língua precisa ser o primeiro passo na construção de alunos críticos.

Com base nestas justificativas, desenvolvemos nesse trabalho uma unidade didática que contemple o letramento, os multiletramentos e a percepção da variação linguística durante o processo de alfabetização. A mesma foi dividida em módulos que trataram de discutir a língua, o letramento, os multiletramentos e a alfabetização através de atividades em que a compreensão da variação linguística esteve presente em todos os momentos de interação. Pretende-se que, ao realizarem a leitura deste trabalho, os professores possam refletir sobre que práticas possuem e sobre como pensar na língua como algo flexível e variável desde o ciclo de

alfabetização. Durante a aplicação da proposta, a variação linguística foi o foco do trabalho, pois se pretendeu estabelecer uma reflexão a partir das atividades para que os alunos percebessem como a variação linguística está presente em vários contextos de fala e de escrita, conforme uma intenção de uso.

Podemos querer ou não monitorar o estilo da fala, mas para que essa ação seja consciente a escola precisa auxiliar o aluno a construir esse conhecimento. Conforme Bortoni-Ricardo (2002, p.63), “o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assumimos em relação ao tópico e ao interlocutor”. Dessa forma, buscamos desenvolver o entendimento sobre a variação linguística presente no cotidiano escolar a partir da elaboração e reflexão das partes que compõem um documentário.

Como objetivo geral deste trabalho, busca-se, pela implementação e análise de uma unidade didática voltada à produção de um documentário, analisar como, a partir dos multiletramentos, se pode introduzir a discussão sobre a variação linguística no 1º ano do ensino fundamental, para que os alunos possam construir o seu entendimento sobre a língua e a variação linguística de forma crítica, como preveem os PCNs desde 1998.

Os objetivos específicos de pesquisa deste trabalho são os seguintes:

- Reconhecer o letramento e os multiletramentos dos alunos;
- A partir disso, analisar a construção de seus conhecimentos sobre a variação linguística;
- Verificar como a produção de um documentário contribui para a percepção da função social da fala e da escrita.

A seguir apresentamos os objetivos específicos de ensino:

- Proporcionar momentos de reflexão a respeito da língua a partir de atividades que contemplem os multiletramentos;
- Discutir com os alunos questões relacionadas ao entendimento dos mesmos sobre a variação linguística;
- Mobilizar os alunos para a produção de um documentário que possibilite a realização dos itens elencados acima.

Dando continuidade ao trabalho, apresentaremos, no segundo capítulo, a fundamentação teórica que possibilitou a elaboração da proposta do documentário, a aplicação e a reflexão sobre como podemos trabalhar a variação linguística desde

o primeiro ano do ensino fundamental, para que os alunos construam seu conhecimento sobre a mesma.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo dedica-se a discutir a alfabetização, o letramento, os multiletramentos e a variação linguística, e divide-se em quatro seções. Na primeira abordamos o letramento, algumas concepções e relações com a alfabetização e trataremos dos multiletramentos e sua importância no espaço escolar. Em seguida, na segunda seção, trazemos o tratamento da variação linguística desde o ciclo de alfabetização. Nessa seção, há uma subdivisão que trata da norma culta, norma padrão e norma curta e, ainda, aborda-se a importância de um trabalho com a língua e a reflexão que deve ser feita a partir de situações do cotidiano. Na terceira seção, apontamos o trabalho com a variação linguística segundo os PCNs e, na última, discutimos o gênero documentário.

2.1 Letramentos: concepções e relações com a alfabetização

A alfabetização no Brasil tem sido discutida em vários aspectos em importantes documentos oficiais que tratam de debater o que leva os alunos brasileiros a terem níveis de proficiência em leitura tão distantes dos desejáveis. Para Soares (2003, p. 13), “Há cerca de quarenta anos que não mais de 50% (frequentemente, menos que 50%) das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1ª série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever”. Em 2012 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)³, divulgada em setembro de 2013, mostrou que a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no Brasil.

Por esta razão, buscou-se identificar o que poderia provocar essa defasagem nos estudantes brasileiros. Quando tratamos aqui a defasagem, falamos em

³ “Taxa de analfabetismo - percentagem das pessoas analfabetas (*) de um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. (*) analfabeta - pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Taxa de escolarização - percentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário”. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm#ta>

fracasso escolar, que leva os brasileiros a não concluírem os primeiros anos do ensino fundamental e, dessa forma, continuarem sem saber ler e escrever um bilhete simples em sua própria língua, como assim informa o IBGE. Nessa perspectiva é que se percebeu, após as leituras de Soares (2003) e Rojo (1998), que apenas alfabetizar não é suficiente, pois a escola não trabalha com o letramento e os multiletramentos que estão presentes na vida das pessoas.

A alfabetização se relaciona a uma ação mecânica que consiste em codificar e decodificar a língua escrita. Entende-se que ler implica em compreender e ter um conhecimento sobre o que se lê ou o que se consiga realizar inferência sobre o texto lido. Ao considerar que o processo de alfabetização se estabelece sem a necessidade de discussão sobre a língua oral e sem um reconhecimento da escrita em vários contextos, o ensino torna-se deficitário. Nesse momento de reflexão surge uma palavra nova, *letramento*, que tratará as demandas mais amplas no tratamento da língua oral e escrita.

A palavra “letramento” originalmente é da língua inglesa, *literacy*, que significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (Soares, 1998, p. 17). Certamente o teste da psicogênese não consegue determinar que o aluno esteja lendo e escrevendo, pois ele consiste na escrita de palavras, monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, e na elaboração de uma frase. O objetivo do teste é identificar o nível de entendimento da criança com relação à escrita, sendo assim, ele não pode marcar quem lê, no sentido de compreender e interagir com o texto, mas com o conceito de letramento se compreende a necessidade de verificar a leitura e a escrita em um contexto, não apenas em uma palavra isolada.

Para compreender quando se tornou necessário empregar outro termo para o processo de aquisição da língua escrita, é importante ler o que esclarece Soares (2009, p.7): “na impossibilidade de determinar que a palavra alfabetização passasse a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema foi que a “invenção” da *palavra letramento tornou-se necessária*”. Nesse sentido Soares (2004) apresenta o seguinte posicionamento:

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro...

para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43).

Ao ler o posicionamento da autora, pode-se entender que a alfabetização precisa ir além da codificação e decodificação e da preocupação de ensinar sílabas ou frases prontas de livros didáticos, que trazem passagens simples ou desconectadas à realidade vivenciada pelo aluno. É importante perceber que a construção da alfabetização necessita estar ligada ao letramento, pois é através do letramento que o aluno se situa no mundo contemporâneo que utiliza as letras em todos os espaços; não se trata de decodificar palavras, mas sim de dar a elas significado e percebê-las em um contexto.

Nessa visão, podemos conceber que o letramento é o que permite a leitura de mundo. Segundo Rojo (2009), as relações que se estabelecem de caráter sociocultural recebem o nome de práticas de letramento, pois ampliam o conhecimento. Ler o mundo é compreender o que nos cerca e interagir com a sociedade. É preciso perceber que palavras isoladas, na maioria das vezes, não traduzem ideias e não falam de um acontecimento, pois são palavras elaboradas por arranjos entre sílabas.

Ao se indagar como as crianças se apropriam da leitura e da escrita, automaticamente se associa esse conhecimento à alfabetização centrada no processo de codificação e decodificação, pois a psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro, é o que utilizamos para verificar a alfabetização e através do teste da psicogênese elaboramos atividades de acordo com os níveis para que a alfabetização se estabeleça e se efetue. Certamente na minha prática, o teste da psicogênese é o primeiro que realizo, pois no primeiro dia de aula é importante que se verifique o que os alunos trazem para a escola. Assim, identificar o nível de alfabetização da criança é muito importante desde esse momento, porém quando se fala em nível de alfabetização, existe uma questão bastante relevante já mencionada pela própria autora da psicogênese, Emília Ferreiro, que identificou:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Estas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a se alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

Ao ler Emília Ferreiro, nota-se um conceito de letramento quando a autora afirma que algumas crianças chegam à escola sabendo que a escrita existe e que esta tem um significado importante na sociedade, porém há outras que precisarão da escola para entender esse conceito. Antes mesmo que existisse um conceito elaborado sobre letramento, a autora faz referência ao letramento, que é mais amplo que a alfabetização, pois ele não depende exclusivamente da escola para que aconteça. Assim como explica Emília Ferreiro, há crianças que pertencem a um ambiente letrado e outras que só terão a escola para que o letramento aconteça de maneira mais intensa. Ao se analisar o que pontua Emília Ferreiro, pode-se perceber que alfabetização e letramento precisam coexistir para que a alfabetização atinja um nível que ultrapassa a simples leitura e escrita de palavras isoladas. Assim, crianças que convivem com práticas de letramento terão uma maior compreensão do motivo de estarem em aula e estudar palavras, pois há um entendimento que palavras têm um significado e que arranjadas constituem um texto que tem uma função social.

Dessa forma, se compreende que a alfabetização e o letramento são conceitos interligados, pois se pode perceber esse conceito na fala da criadora da psicogênese da língua escrita. Pensando na importância do letramento para a criança que irá ingressar na escola, Soares (1998, p. 18) aponta: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Ainda conforme Soares:

Por se pensar numa educação que vise à construção de um indivíduo que pense e articule suas próprias percepções de mundo é que associar o termo letramento à alfabetização visa à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita (SOARES, 1998, p.21).

Assim, o letramento é um processo amplo, pois envolve conhecimentos que implicam na leitura de mundo e na relação entre as vivências sociais de cada criança. Dessa forma, podemos retomar o conceito de Ferreiro, que trata de identificar que cada criança tem seu meio social e esse é determinante quando se trata de alfabetizar, pois o processo de alfabetização depende de como a criança percebe a importância da escrita.

Professores que trabalham com os primeiros anos do ensino fundamental devem notar que alfabetizar implica em um processo técnico, onde codificar e

decodificar palavras são funções primordiais, porém, como se mostrou anteriormente, “há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes”. Pretende-se evidenciar que as crianças já convivem com uma prática de letramento. Essa citação também pode ser entendida como um conceito de letramento, pois compreende a função social da escrita como foi discutida anteriormente.

Para Soares (2010), o letramento vai além de entender a função social da escrita, pois implica no ato de ter o hábito da leitura e, ao mesmo tempo, o prazer em ler, objetivos que não são contemplados na alfabetização, isoladamente, pois a alfabetização se estabelece no processo de codificar e decodificar palavras. O letramento precisa ser concebido como parte do processo de alfabetização, pois parece que, quando ambos são trabalhados simultaneamente, os alunos conseguem ampliar sua percepção e compreensão sobre a leitura e a escrita.

A respeito do método de alfabetização tradicional, Soares pontua:

A concepção psicogenética contribuiu para essa mudança de paradigmas na aquisição da linguagem escrita.[...]a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizado – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização –, são negados por essa visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção das estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita” (SOARES, 2011, p. 89).

Ao se refletir sobre o processo de alfabetização anteriormente à psicogênese e ao conceito de letramento, não havia a preocupação com o contexto do aluno, pois se acreditava que a criança era uma página em branco, pois essa não trazia nenhum conhecimento a respeito da escrita. A partir dos estudos de Emília Ferreiro, passa-se a compreender que a criança, conforme seu próprio entendimento, começa a elaborar hipóteses a respeito da língua escrita.

As hipóteses sobre a escrita se organizam em níveis de compreensão. Cada criança, conforme seus conhecimentos, experiências e letramento, elabora as hipóteses que irão sendo construídas durante o ciclo de alfabetização.

Conforme Ferreiro (1999), os níveis se organizam em pré-silábico (a criança não tem consciência sobre a escrita, utiliza um número exagerado de letras e às vezes mistura letras e números); nível silábico (a criança passa a entender como as palavras se organizam e entende a estrutura que se forma a partir das sílabas, porém ainda não escreve e não lê); nível silábico-alfabético (a criança percebe a estrutura e consegue grafar as palavras, porém ainda faltam ou sobram letras); nível alfabético (a criança tem o entendimento das estruturas que formam as palavras e passa a ler e a escrever).

É preciso compreender que os métodos tradicionais de alfabetização têm sua proposta pautada na escrita e em como a mesma se estabelece a partir de uma relação de transferência de conhecimentos, em que o professor passa ou transmite o que sabe e os alunos constroem o conhecimento a partir daquilo que é apresentado pelo professor. De acordo com Soares (2011), essa concepção de conhecimento da escrita está ligada ao ensino de regras e normas que reproduzem um padrão de uma cultura socialmente valorizada que negligencia as experiências e as colocações dos alunos, sem se preocupar em que elementos são vivenciados e experimentados pelos alunos durante sua alfabetização.

É importante lembrar Cagliari (1998, p. 64): “cada pessoa aprende por si de acordo com suas características pessoais, ou como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu metabolismo”. Aprender de acordo com suas características implica no reconhecimento do letramento individual e coletivo do aluno. Ao se falar em metabolismo, pode-se entender que todos têm suas próprias características e predisposições para aprender segundo seus conhecimentos prévios e também seu nível de letramento.

É interessante acrescentar mais um conceito sobre uma pessoa letrada, segundo Soares (1998):

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Um sujeito pode, dessa forma, não ser alfabetizado e não compreender frases simples na escrita, mas ser letrado, pois ser letrado sem ser alfabetizado pode ocorrer entre sujeitos que não leem palavras com o sentido de codificar e decodificar, mas sabem reconhecer palavras do seu cotidiano. Assim para Mayrink-

Sabinson (1998, p. 111): “O papel do indivíduo letrado é, pois, mais ativo que o simples ‘informante’ sobre a escrita”. Compreende-se que nesse caso o “informante” é o sujeito que sabe codificar e decodificar, mas não tem uma compreensão ou não consegue relacionar o que está lendo a outros gêneros, porém o sujeito letrado e não alfabetizado, mesmo sem saber codificar e decodificar, consegue compreender a função social da escrita e a ela atribui sentido. Segundo Soares (2011):

[...] estudos antropológicos e etnográficos atestam os diferentes usos da leitura e da escrita, dependendo das crenças, dos valores e das práticas culturais, e da história de cada grupo social. Por exemplo, em algumas sociedades, apenas a habilidade de assinar o próprio nome significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é considerado alfabetizado aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes textos (SOARES, 2011, p.37).

Pode-se exemplificar esse conceito dizendo que crianças realizam um jogo simbólico, ao se envolver com a leitura mesmo sem estarem alfabetizadas, pois conseguem folhear os livros e recontar as histórias como se soubessem ler e se, após a leitura, perguntarmos a elas questões ligadas ao que leram, certamente elas saberão responder.

Assim podemos verificar que o letramento se refere às questões sociais e culturais da língua. Segundo Soares (2011), é importante entender que a nossa sociedade, como a conhecemos, se estabeleceu através da escrita e da leitura e com elas modificou suas atitudes e que ainda hoje a escrita transforma. O ato de ler ou ouvir histórias nos faz refletir sobre quem somos e que lugar ocupamos na sociedade. Nesse sentido que se compreende que ser alfabetizado é muito importante, mas a sociedade também concebe pessoas que são letradas e não alfabetizadas e que, por terem esse conhecimento, conseguem participar de interações sociais da vida cotidiana.

Ao se falar em grupo social, pretende-se relembrar que o letramento não se relaciona apenas com atividades escritas, mas envolve-se com questões da oralidade, pois ouvir um anúncio no rádio e saber transmiti-lo aos demais membros da família, por exemplo, é um evento de letramento. Assim, “Letramento é o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 2010, p. 40).

O letrado é o sujeito que consegue interagir com os outros e que entende que a leitura e a escrita têm um papel importante na nossa sociedade, pois ele percebe que compreender sobre o que os outros falam e saber dizer o que quer tem valor. Nesse sentido é necessário compreender que o domínio da leitura e da escrita abarca questões mais amplas que mobilizam, não apenas a escola, mas a sociedade em geral. Para Soares (2011):

Assim, enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como tem sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (SOARES, 2011, p. 58).

Reconhecer que o ensino da escrita na nossa sociedade tem fundamental importância é o que pode fomentar entre os professores uma visão mais ampla sobre a alfabetização e o letramento, pois a associação desses dois conceitos pode produzir uma educação que rompa com o fracasso escolar. A escola e os professores precisam promover atividades que contemplem a cidadania para que a aquisição da leitura e da escrita seja ligada às questões vividas pelos alunos. Para Soares (2011):

Conclui-se que só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propiciam-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita, de seu direito a reivindicar o acesso à leitura e à escrita (SOARES, 2011, p.57).

Ao propor o trabalho com a cidadania, pretende-se que os alunos percebam, na escola, que a língua possui um poder e que compreendê-la e ter essa consciência de seu papel social pode promover um ensino que se estabeleça a partir da reflexão sobre a língua e não apenas sobre codificar e decodificar palavras. Entende-se, após ler Soares (2011), que a mecânica da alfabetização, dissociada do letramento, não nos dá condições para se construir o conceito de cidadania, tão presente no letramento, e não nos permite reivindicar o acesso à leitura e à escrita.

A partir dessa visão de educação voltada à cidadania, se entende a relação entre alfabetização e letramento e se compreende que, ao serem associados, teremos um aluno, um sujeito consciente sobre seu papel social e com uma visão de cidadania individual e também coletiva. Nesse sentido de formar um cidadão é necessário entender os multiletramentos que envolvem o cotidiano da criança.

Nesse momento, é necessário colocar a compreensão sobre letramento que guiou o presente trabalho. Entendemos que o letramento é bastante amplo, pois o mesmo está presente na vida humana desde o nascimento, talvez até antes disso, pois parece que é uma prática comum as mães falarem com seus bebês, colocarem músicas para que as escutem e lerem histórias para eles.

Dessa forma, podemos compreender que o letramento é algo que nos instiga, que nos identifica e que nos promove enquanto sujeitos. Instiga-nos em reconhecer nosso meio ambiente; é o letramento que nos mostra o lugar onde estamos. Assim, ele nos identifica como pertencentes de uma sociedade, de um grupo e nos promove, pois ao reconhecermos o letramento sabemos com quem falamos, para quem falamos e de que lugar falamos. As crianças têm seu letramento nas relações familiares, nas relações de vizinhança e na escola. Ao falarmos de escola pensamos na compreensão do letramento dos alunos e na ampliação do mesmo, para que a construção do conhecimento se dê a partir daquilo que o sujeito conhece.

2.1.1 Multiletramentos e sua importância para o processo de alfabetização

Quando abordamos o letramento, nesse trabalho, não podemos deixar de falar dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012), o termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as discussões referentes às novas pedagogias do letramento e se difere do conceito de letramentos múltiplos, por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à multiplicidade de linguagens na constituição dos textos.

Para entendermos a complexidade da ampliação do conceito de letramento em multiletramentos, Rojo (2013) afirma:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2013, p. 13).

As sociedades atuais estão imersas em mídias que procuram utilizar a multiplicidade semiótica para chamar atenção do público e vender seus produtos ou

passar sua ideologia a respeito de um determinado tema. Nesse sistema de construção social, é importante que a escola, como agência de letramento, se proponha a trabalhar com os multiletramentos para que essas concepções a respeito da leitura e da escrita se ampliem e possam de fato desenvolver um leitor que saiba se posicionar sobre o que é apresentado. É função do professor alfabetizador desenvolver um ensino reflexivo da língua para que os alunos possam se posicionar sobre o que leem e ouvem.

Conforme Dias (2012, p. 96), “os multiletramentos preparam os alunos para situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros”. Entender que os alunos estão envolvidos em práticas letradas que se relacionam com a multiculturalidade e que se apresentam de forma multimodal pode transformar as aulas de língua portuguesa em um ambiente de discussões sobre a língua como representação da cultura, e não mais como um conteúdo a ser transmitido e aprendido para se responder questões em avaliações.

Segundo Rojo (2012), a escola precisa rever suas propostas para que se realizem no espaço escolar atividades que promovam o entendimento das práticas sociais de letramento, para que os alunos possam identificar os multiletramentos vivenciados no cotidiano, pois o próprio ato de articular diferentes formas de utilização da língua, como a música, a fala e a imagem, são maneiras de compartilhar informações.

Os alunos são sujeitos que dominam os multiletramentos, mesmo sem conhecer a nomenclatura, pois no seu dia a dia usam as mais variadas formas de comunicação. Um exemplo disso é o uso de imagem e língua escrita tão presentes nas redes sociais que são os “memes”, que conseguem articular imagem e linguagem verbal.

Nessa perspectiva de se aproveitar o envolvimento do aluno em práticas sociais é que o professor como agente de letramento precisa praticar a ação de refletir sobre o uso da língua, e a escola necessita conhecer a realidade do aluno e valorizar seus conhecimentos. Conforme Lorenzi e De Pádua (2012, p. 39), “A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos”. Refletindo sobre a alfabetização com vistas aos multiletramentos, a escola atual não pode transmitir apenas os

conteúdos programáticos. Ela deve buscar desenvolver atividades que estimulem os alunos a discutir o mundo globalizado e como ele se apresenta, quais gêneros textuais constituem esse universo e como os alunos representam sua própria cultura.

Ao se tratar de cultura, o termo “multi” aplica-se à questão da diversidade de informações que podem ser populares, locais ou de massa, representadas através de gêneros e linguagens também dominadas pelos alunos. Assim, voltamos o olhar sobre a multiculturalidade e a multimodalidade. A multiculturalidade refere-se à variedade de culturas e de informações que se tem atualmente; relaciona-se a se conhecer e a conhecer o outro para que se possa perceber o que é diferente e o que é igual e como se percebe isso para valorizar a própria cultura. Segundo Lorenzi e De Pádua (2012, p.38), “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturais”. Conforme Miguel et al. (2012):

No século XXI, as mudanças de conjuntura sociopolítica e econômica ligadas às transformações tecnológicas da informação e da comunicação e ao processo da globalização impõem novos desafios à educação escolar, especialmente ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa (MIGUEL et al. 2012, p.211).

Assim, entende-se que a escola necessita enxergar que as práticas letradas estão mergulhadas nas tecnologias e o surgimento e o avanço da internet, que se tornou acessível a toda a população, deu aos sujeitos maior liberdade de comunicação com seus pares e com os demais. Uma simples pesquisa revela diferentes manifestações de cultura de vários lugares e se passa a rever a própria cultura e de certa forma começa-se a valorizar a sua própria cultura. As pessoas conseguiram se expressar sem a necessidade de se preocupar com a ortografia, havia apenas o desejo de expor ideias e compartilhar experiências:

Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 24-25).

Assim, é importante que a escola e os professores compreendam que as aulas precisam ser elaboradas a partir desses novos conceitos, que, atualmente, tratam de um momento de descoberta do mundo e de identificação do próprio sujeito

com o que entende de si e sua relação com os outros. Trata-se de um momento em que o aluno pode refletir sobre a língua através do uso e da reflexão sobre esse uso. Pensando em uma nova proposta pedagógica e conforme o que foi defendido por Rojo:

São necessárias 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 (ROJO, 2012, p. 21).

Algumas escolas receberam programas para o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), os quais disponibilizaram a organização de laboratórios de informática com acesso à internet através do programa ProInfo⁴, que em muito ampliaram o trabalho dos professores que passaram a elaborar atividades a partir da utilização dos computadores.

Apesar de algumas dessas atividades apenas envolverem as pesquisas bibliográficas, a utilização de um espaço que não era apenas o da sala de aula, quadro e giz, já permitia aos alunos novos ares dentro do que antigamente era visto como único meio possível de trabalho. Em outro momento, as escolas receberam o programa UCA (Um Computador por Aluno).⁵ Esses programas federais permitiram que as aulas saíssem do espaço da sala de aula e do simples uso do quadro de giz, mas ainda não se dedicam à análise de outros tipos de representações envolvendo a multiculturalidade e a multimodalidade.

⁴ O PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) “tem como objetivo qualificar os professores para a utilização pedagógica da informática na rede pública de educação básica”. Esta informação está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6429-proinfo-programa-nacional-de-tecnologia-educacional?highlight=YToxOntpOjA7czo3OiJwcm9pbmZvljt9>

⁵ “O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino. Foi um projeto que complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet dentro do ProInfo Integrado que promove o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio”. Fonte: Portal do FNDE <http://www.fnde.gov.br/component/finder/search?q=O+Projeto+Um+Computador+por+Aluno+%28UCA%29+foi+implantado+&Itemid=711>

Em algumas escolas os laboratórios receberam o nome de sala de multimeios. É interessante observar o emprego do prefixo “multi”, mas o trabalho realizado nesse local, às vezes, pode não se preocupar em trabalhar a multiculturalidade tão necessária para que o aluno amplie seus conhecimentos sobre outras culturas e assim passe a respeitar a sua própria.

Rojo (2012) aponta algumas características dos multiletramentos e dos novos (hiper) textos, consideradas importantes, por proporcionarem a interação em vários níveis do usuário (leitor/produtor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos):

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

Compreender que trabalhar com multiletramentos é propor atividades que se dedicam aos vários níveis de uso da língua que estão presentes nas salas de aulas é perceber que as turmas não são homogêneas, mas são ricas em diversidades sociais e culturais que precisam ser observadas e discutidas durante as aulas, não só nas aulas de língua portuguesa, mas em todas as disciplinas para que os alunos aprendam a expor suas ideias e respeitem as dos outros.

Assim, essa proposta deve buscar o que Rojo (2012) chama de “alfabetismos necessários às práticas de multiletramentos”; para serem profícuos, precisam se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2012, p. 29). Para o ensino que se entende como crítico e transformador é necessário que os alunos não fiquem passivos e receptivos. Precisamos romper a educação bancária e repleta de depósitos, pois nos dias atuais a informação está à disposição de todos, logo a escola e o professor, não somente o de língua portuguesa, precisam se visitar para que o trabalho com os multiletramentos venha promover e favorecer uma educação criativa que forme cidadãos críticos.

Ao se pensar na formação do aluno, paramos para repensar as aulas que são propostas desde o ciclo de alfabetização, onde parece que pouco se trabalha a língua oral e escrita de forma reflexiva, pois alguns alfabetizadores se preocupam com a mecânica do processo de codificação e decodificação de palavras. Quando paramos para discutir o que os alunos sabem, qual é o seu letramento e qual é a

sua participação nas práticas de letramento, paramos para rever as nossas práticas como alfabetizadores e mediadores de conhecimento.

Atualmente, com a internet no computador, no notebook e no celular, as crianças têm acesso à informação e vivem em um mundo globalizado que não pode ficar de fora das atividades escolares. Assim, é necessário que a escola dê conta das demandas da vida e da cidadania para que os alunos sejam sujeitos capazes de pensar e refletir sobre o mundo em que vivem.

Na proposta que aplicamos, buscamos uma maneira de aproveitar os multiletramentos na perspectiva de Rojo (2012): “eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas),” pois entendemos que os multiletramentos fazem a ponte que precisamos construir para que os alunos, do primeiro ano do ciclo de alfabetização, comecem a tecer conceitos, indagações e reflexões sobre a língua oral e escrita que se apresenta no cotidiano da família, da escola e do mundo.

2.2 Trabalhando a variação linguística desde o ciclo de alfabetização

A variação linguística não pode ser entendida como um conteúdo a ser trabalhado num período da aula, pois ela pode ser entendida como muitos “modos de falar” (Bagno, 2007, p. 47). Por tratar-se de representar muitas maneiras de falar é que se pode notar sua presença em todos os momentos de comunicação. As salas de aula são lugares repletos desses muitos modos de falar, porém, às vezes, professores e escolas negam a existência da variação linguística.

Segundo Bagno (2007), o que pode permitir que a situação descrita acima se perpetue é um conjunto de ideias pautadas numa língua por excelência, algo que é rígido e segue padrões que a grande maioria não alcança. Logo, os professores e as escolas se colocam num papel de destaque, porém essa situação não se aplica somente às escolas e aos profissionais de educação. Há uma sociedade que nega ou negligencia a fala da maioria e quando essa fala atinge lugares, como meios de comunicação, que podem desmistificar essa crença de língua homogênea, que oculta a existência de uma língua heterogênea, a fala da maioria vira deboche.

Existe uma falha nesse sistema de percepção, pois reconhecemos e usamos uma língua que nos identifica e que, por sua vez, identifica a outras pessoas e a

outros grupos sociais. Então como deixamos que a fala, tão dominante, seja dominada por um pequeno grupo?

Por estarmos discutindo a língua e suas especificidades, é necessário expor o que esclarecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.24): “a língua é um sistema de signos históricos e social que possibilita o homem significar o mundo e a realidade”. Se a língua é que possibilita o homem significar o mundo e a realidade, como pode a escola negar ao homem sua própria língua? Por estabelecer esta relação entre a língua e o mundo é que os PCNs reconhecem e determinam o trabalho com a língua e suas variações em seus objetivos para o ensino fundamental.

Reconhecer que a língua permite a participação do homem em seu grupo social, e também com o mundo, é o que deve nortear o trabalho com a língua portuguesa. Quando falamos na língua ensinada nas aulas de língua portuguesa, por ser um dos objetivos dos PCNs, os professores de língua portuguesa precisam reconhecer que o ensino da língua, ditado nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, precisa ser reformulado conforme a língua que está viva e pode ser compreendida.

Segundo Bagno (2005), esse ensino da língua voltado a uma única concepção da mesma se deve à crença em uma homogeneidade da língua, a língua que se entende como superior ao que se usa no cotidiano, pois ela se restringe às construções gramaticais segundo a gramática tradicional, porém sabemos que há uma flexibilidade na língua.

Quando se nega ao outro o direito à participação, temos o começo de uma relação de domínio. Talvez seja essa relação que se estabeleça nas aulas de língua portuguesa e talvez a postura do professor possa impedir o aluno de participar. Se esse não participa, como poderá tecer críticas ou argumentar sobre um determinado assunto?

O posicionamento de uma pessoa com relação ao entendimento sobre a heterogeneidade da língua e a variação linguística é determinante, pois isso se deve à relação que a mesma possui com sua cultura e com os outros. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), as primeiras interações que ocorrem na vida humana são estabelecidas na família e é nesse ambiente que aprendemos a pronunciar nossas primeiras palavras e começamos a significar outras. À medida que as relações aumentam, a linguagem se amplia e nesse momento nasce a identificação com um

número maior de pessoas que mais tarde justificarão as percepções, os interesses e o uso da linguagem. Por saber que antes mesmo de entrar na escola as crianças já dominam, sabem usar a língua, o que faz a escola negar esse domínio é talvez sua incapacidade de compreender o que realmente deve ser ensinado.

Nesse momento tão repleto de dispositivos e aparatos eletrônicos, não devemos permitir que o ensino em língua materna seja ou continue engessado a um português que não se aplica ao cotidiano e que não é flexível. Dessa forma como os alunos podem se identificar ou compreendê-lo? Parece tão fácil solicitar a participação dos alunos sobre um conteúdo, porém talvez não se permita que os alunos construam seu conhecimento a partir do que eles vivem e sabem sobre a língua que eles conhecem. Professores de língua portuguesa exercem um papel muito importante dentro das escolas, pois para os outros professores eles são os guardiões da língua e em algumas situações os professores são tidos até como dicionários e enciclopédias. Às vezes, o professor permite, por falta de interesse ou por falta de conhecimento, que a língua não seja entendida como um saber sociocultural. Assim, para Bortoni-Ricardo (2005):

[...] o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelos menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Ao lermos o que trata Bortoni-Ricardo, se consegue compreender que a língua culta, tão difundida nas aulas de português, não é a língua da maioria, pois a grande parcela da população entende como língua aquela que pertence a sua família, aos seus amigos e comunidade, mas ao entrar na escola a criança aprende que essa língua serve para se comunicar apenas em casa. Essa situação que gera um sentimento de insegurança nasce nos primeiros anos do ensino fundamental e se estende para toda a vida. É preocupante pensar que a falta de participação dos alunos que tanto incomoda o professor nasce nas aulas de língua portuguesa. Nasce e cresce nas aulas de língua e se espalha pelas demais, pois, se não há uma liberdade nas aulas da própria língua, como os alunos irão ter interesse ou abrir a boca para falar se na aula de português eles aprendem que não sabem falar?

Segundo os PCNs (1998), o ensino de língua portuguesa está sujeito a decorar regras e normas isoladas que pouco se aplicam ao que os alunos utilizam

no cotidiano, mas isso não quer dizer que as regras não precisam ser ensinadas, o que se questiona é a forma como as aulas acontecem e o que os professores entendem que deve ser trabalhado numa disciplina que tem por título a língua.

Nesse sentido é que se entende a variação linguística como não apenas um componente isolado para ser trabalhado em um capítulo do livro didático, mas como parte integrante de todo o planejamento, pois a compreensão da língua, a partir de suas variantes, envolve reconhecer que a língua do aluno existe e que ela precisa ser analisada e vista como o início de qualquer discussão sobre a língua, pois não se pode permitir que a norma padrão seja aceita ou imposta como a única, quando sabemos que existem outras normas que também devem receber atenção e tratamento.

2.2.1 Norma culta, norma padrão e norma curta

Para identificarmos a norma culta, padrão e curta, iremos tratá-las separadas. Dando início à discussão, Faraco (2008, p.33) explica que “uma língua é constituída por um conjunto de variedades”, um conjunto de variedades que de certa forma não é conhecido na escola, que ainda parece se preocupar em normatizar a língua e conceituá-la como homogênea, porém nas ruas as variedades se encontram, se identificam e se espalham, pois se constroem nas interações entre seus iguais, sem a preocupação de que haja uma forma melhor ou uma norma que as justifique.

Para Faraco (2002, p.40), a norma padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. A norma padrão está muito vinculada às regras que tentam impor uma padronização que não é praticada, mas que também é tida como predicável. Esse termo se refere ao desejo que essa norma seja adotada e assim predicada pela população, porém num país como o Brasil, constituído por diferentes etnias, hábitos e culturas, não é possível que se entenda que negar as variedades e assumir uma única língua é o caminho para uma disciplina que tem como seu objetivo o ensino da língua.

Segundo Faraco (2008), norma padrão se preocupa em determinar as regras que compõem a estrutura da língua. Foi elaborada pela necessidade de se unificar a língua. O desejo de unificar a língua vem da camada social com um poder aquisitivo

maior. A alta sociedade se preocupa em combater as variações. Atualmente a sociedade letrada a entende como normatizadora ou padronizadora da língua, logo, para muitos, a norma padrão tem esse peso de ser algo que se deve buscar como a única forma de apresentação desejada e uniformizada.

A norma padrão é tida como única a ser observada quando se ensina a língua, pois se trata de um ensino voltado à codificação e à ortografia. Nos primeiros anos do ensino fundamental não é diferente, pois os professores alfabetizadores também estão preocupados em ensinar a codificar palavras e a instruir a grafar corretamente, mas pouco ou talvez nunca falem da língua tão conhecida dos alunos.

De acordo com Faraco (2002, p.39), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. Essas pessoas que compõem o grupo que identifica uma norma culta são aquelas que tiveram acesso à escola e que por isso sabem ler e escrever. Ao se definir a norma culta e a norma padrão é fácil identificar que conceito pode ser abordado nas aulas de língua portuguesa e também no ciclo de alfabetização, pois a norma culta reconhece a existência de variações na língua.

Para mostrar a diferença entre norma culta e norma padrão, pode-se perceber a norma culta entre pessoas conversando sobre uma notícia de jornal, por exemplo. Quando um dos falantes comenta a notícia, pode ocorrer o seguinte emprego, inadequado para a gramática tradicional, porém muito empregado na linguagem oral: “me informei sobre isso”. A língua portuguesa, ensinada, transmitida na escola, nega as construções da língua falada e valoriza construções como em “informei-me”, mesmo sabendo que essas construções não estão sendo usadas pelos brasileiros, principalmente na fala.

Além das normas referidas acima, também existe outra tratada por Faraco (2008) como “norma curta”. Pode-se exemplificar a norma curta quando alguém desconhece a heterogeneidade da língua e, para o emprego de uma frase onde não se flexiona o plural com todos os “s”, o sujeito se preocupa em determinar como erro e desconsidera a construção sintática realizada. Para o autor, essa norma é a miséria da gramática, assim ele a descreve como:

Um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma

nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard (FARACO, 2008, p. 92).

Uma nociva cultura do erro se estabelece quando erroneamente as pessoas negam as variedades linguísticas, e a algumas delas dão o nome de erro. Não é por acaso que o autor chamou de nociva, pois essa atitude coloca a pessoa que julga a fala do outro numa posição de superioridade, logo o outro se vê como alguém inferior, quando na verdade o que acontece é um fenômeno possível e aceitável na língua, pois as variações se estabelecem pela diversidade. Cada pessoa através de fatores socioculturais e sociofuncionais as utilizam para se comunicar conforme sua necessidade específica de utilização.

Dessa forma, o que somos depende muito das relações que estabelecemos com os outros e da forma como entendemos essa relação. Assim, pensar que a fala de alguém pode se colocar acima da utilizada pelos outros é uma postura nociva e não deve ser praticada em nenhuma esfera da sociedade.

2.2.2 O tratamento da variação linguística e a reflexão sobre a língua

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.49). “(...) o estudo da variação linguística é complexo. Sua complexidade equivale à da própria ação humana, por sua vez, determinada por fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais”. A complexidade se refere às questões sociais e envolve questões de interação social. As relações humanas são complexas por serem distintas e variáveis, segundo um contexto de interação que envolve gênero, grupo etário, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), as variações são divididas em grupos que se diferenciam e têm uso diversificado da língua e compõem a sociedade e a vida cotidiana. Podem-se identificar as diferenças assim: o gênero diz respeito a homens e mulheres que de certa forma se expressam de maneira diferente; na diferença etária encontram-se as mudanças que se referem à idade e, dessa forma, também tratamos as diferenças entre gerações; status socioeconômico indica a condição social e geralmente se relaciona ao emprego; a escolarização está condicionada ao grau de estudo; o mercado de trabalho relaciona-se à profissão e à forma como a pessoa utiliza seu repertório sociolinguístico; rede social indica o envolvimento com a família e os amigos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p.49), pode-se entender que as variações podem determinar a língua usada por cada um deles, mas isso não quer dizer que eles não se entendam. Além disso, dependendo do nível de escolarização e do status social, as pessoas, por sofrerem a influência da agência padronizadora da língua como a imprensa, as obras literárias e principalmente a escola, costumam monitorar a fala.

Em conformidade com Bortoni-Ricardo (2004, p.51), “As gramáticas mais antigas, ao descreverem o português brasileiro, propõem distinção entre língua não padrão, dialetos, variedade não padrão etc.”. Para a autora, as gramáticas tradicionais trazem muito forte a questão do preconceito com relação ao que foge ao padrão e dão ideia de uma fronteira rígida entre as entidades referidas acima, o que para ela não é uma verdade, pois esse distanciamento não existe. Como indica Bortoni-Ricardo (2004, p.51), para entender o português brasileiro é necessário que se imagine três linhas, que ela denomina de contínuos, que são: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, iremos imaginar uma linha onde de um lado estão os falantes rurais, isolados e distantes da cultura letrada, na outra ponta ficam os falantes urbanos, que têm mais acesso à cultura escrita. Existe uma diferença entre essas duas pontas: são as condições que permitiram ao grupo urbano um contato maior com as culturas de letramento. Assim, no polo rural, a questão do monitoramento não se dará da mesma forma que no polo oposto, porém entre esses dois temos o rurbano, que se constitui por moradores da zona rural que em um determinado momento se mudam para a cidade, porém ainda conservam a fala da sua comunidade, embora estejam sujeitos à influência urbana.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p.53), “No contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falantes rurais, rurbanos⁶ ou urbanos”. As fronteiras são fluidas, e dessa maneira se referem à forma como se trata a língua nesse contínuo de urbanização. A esse contínuo também se agregam os traços descontínuos e traços graduais. Assim, as regras que formam o português brasileiro podem ser classificadas por dois traços: graduais, que são aqueles utilizados ao

⁶ Como se observa nesse contínuo, os falantes rurbanos ficam situados entre os dois polos, rural e urbano. Trata-se de indivíduos “[...] migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

longo de todo o contínuo, pois todos os falantes utilizam. Já os traços descontínuos são aqueles que são usados apenas por um dos polos, que é representado por falantes rurais, e assim as pessoas que utilizam as variedades desse polo sofrem algum tipo de discriminação. Como exemplo de traço descontínuo, temos as formas “prantei” e “inté”. Já as formas “ocê” e “dexeí” são exemplos de traços graduais.

Por abordar a questão ligada aos traços graduais e descontínuos do português brasileiro, é necessário trazer Bagno (2007), que aborda as questões relacionadas a prestígio e estigma:

Cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes. Essas avaliações se distribuem ao longo de uma linha contínua, que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, como amplo espectro de gradação entre esses dois extremos (BAGNO, 2007, p. 76).

Já vimos que, em toda comunidade de fala, há sempre variação linguística, pois cada comunidade apresenta suas próprias variações, umas são estigmatizadas e sofrem desprestígio por serem empregadas, às vezes, por pessoas pouco escolarizadas ou por aquelas que vêm da zona rural. As variedades estigmatizadas ou de prestígio, conforme Bagno (2007, p.76), “vão ser julgadas e avaliadas de acordo com os juízos e valores sociais atribuídos a quem se serve delas”. Parece importante observar que essa distinção é feita através de fatores sociais e não pelo uso da língua.

Ao analisar o contínuo de oralidade-letramento, se nota que num polo temos a cultura da oralidade e no outro as culturas de letramento. Assim, a oralidade se refere à língua falada, a uma cultura que se estabelece nas relações interpessoais, em que a oralidade predomina. Já o letramento está ligado à língua escrita que pode se estabelecer por um sujeito que interage com um material escrito. A diferença é clara, mas um evento de oralidade pode sofrer a influência do letramento quando, por exemplo, amigos que ao conversar se referem a um texto escrito que leram.

No contínuo de monitoração estilística, são identificadas situações que podem ser previamente planejadas ou monitoradas pelo falante. A monitoração está ligada à relação que se estabelece entre o que fala e o que escuta. Dessa maneira, existem fatores que devem determinar o grau de monitoramento da fala que são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Assim, no contínuo de monitoração, há uma identificação dos fatores elencados para que o monitoramento ocorra.

A linguagem monitorada, ou linguagem mais cuidada, se constitui na maneira como as pessoas cuidam o modo como falam. Apesar de encontrarmos a variação linguística em espaços diferenciados por se tratar de um domínio social, na escola percebemos o monitoramento dessa fala. Parece que os professores de maneira geral tendem a cuidar a forma como se expressam, pois sala de aula é um lugar de ensino e, sendo um local destinado ao ato de ensinar e aprender, os professores costumam monitorar a fala.

Segundo Bortoni- Ricardo (2004), “quando os modos de falar da criança não são um campo de conflito, ela se torna mais aberta à aquisição de estilos monitorados”. Assim, quando as variedades linguísticas fluem sem a marcação de certo ou errado, as crianças podem identificar qual é a finalidade de se monitorar a fala e a escrita.

O grau de monitoração varia conforme um contexto segundo a necessidade de cada pessoa. Por isso a escola tem um papel muito importante, pois de que outra forma os alunos terão acesso a recursos comunicativos que garantam a eles a possibilidade de saber o que é e empregar o estilo monitorado que dará a eles um domínio maior da própria língua? A monitoração pode se dar em uma conversa entre indivíduos de grupos iguais ou distintos, em que a fala possa variar segundo um contexto de interação, observando o tópico da conversa e o ambiente.

Dessa forma, os próprios alunos irão construir seu conceito de monitoramento sem que este seja imposto, mas de um jeito que os alunos notem que, dependendo do lugar, das pessoas e do que se quer dizer e para quem, precisamos monitorar, elaborar, buscar a melhor forma de usar a língua e a melhor maneira de dizer o que se quer, para que a forma como nos comunicamos não permita que os outros se sintam no direito de menosprezar nossas ideias porque não monitoramos a fala e a escrita, mas também é importante deixar claro que as pessoas têm o direito de monitorar ou não sua fala e sua escrita.

Anteriormente se falou sobre como a escola deve tratar a variação. Explicar os contínuos ou levar para a sala de aula textos que trabalhem essa questão pode ser uma metodologia que é de fácil compreensão, pois o português brasileiro é ou deve ser um retrato da língua do nosso país, que é rico em culturas, em pessoas de idades variadas, em questões ligadas aos gêneros. Assim, o ensino do português, seja nos anos iniciais como nos finais, deve partir de questões ligadas ao cotidiano, às coisas que estão acontecendo agora e não às coisas que não estão em uso há

vários anos. Essa situação do ensino é semelhante a uma avó de 67 anos que pergunta ao neto, adolescente, se ele já lavou os guides. Como um adolescente que nunca tinha ouvido a palavra pode saber o que a avó perguntou? Pois bem, assim os alunos se sentem ao estudar o português das gramáticas normativas.

Nessa perspectiva de ensino é que Bortoni- Ricardo (2004) enfatiza:

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004. P. 74).

Essa compreensão das mais distintas tarefas linguísticas implica numa autonomia do aluno que, a partir de discussões sobre a língua oral e escrita, poderá elaborar suas próprias concepções sobre o português brasileiro.

Para que o aluno tenha essa consciência sobre a língua, é importante considerar o que Bagno (2007) apresenta:

sempre que o assunto é a língua, existem na sociedade dois pontos de vista bem definidos, duas ordens de discurso que se contrapõem: (i) o discurso científico, embasado nas teorias da linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; (i i) o discurso do senso comum, impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que opera com a noção de erro (BAGNO, 2007, p. 60-61)

Para Bagno (2007) “não existe erro na língua”, pois o emprego desse termo está relacionado ao senso comum, que é impregnado da “noção de erro”. Nas teorias da linguística moderna, são trabalhadas as noções de variação e mudança, o que justifica o ensino da língua a partir do estudo reflexivo sobre seu uso. É importante que os alunos possam construir seus conceitos sobre a língua, segundo a visão científica e não através da visão do senso comum, que trata a língua de forma preconceituosa.

A respeito do ensino da língua Bagno (2000) apresenta sua concepção sobre como deve ser o ensino a partir de uma nova gramática:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprovação irrefletida e a crítica da doutrina gramatical normativa (BAGNO, 2000, p. 87).

Cabe ao professor trabalhar a gramática de uma forma mais ativa, buscando dos alunos suas contribuições com relação às regras, e elaborar atividades que promovam a discussão sobre a língua nas suas modalidades oral e escrita, de forma

individual e coletiva para que os alunos construam saberes relacionados à língua a partir de suas próprias experimentações. Essa nova proposta precisa ser introduzida já nos primeiros anos do ensino fundamental.

2.3 O trabalho com a língua segundo a proposta dos PCNS

Ao trabalhar com alfabetização, é comum observar na fala dos professores o tratamento do teste da psicogênese da língua escrita como a única forma para avaliar que deve ser abordado e posto em prática quando se pretende ensinar, e pouco se fala em letramento, porém sabe-se que ambos são indissociáveis e que os mesmos se completam e garantem uma alfabetização qualitativa.

A língua é o que nos permite conhecer o mundo e interagir com os outros. Através dela nos reconhecemos como pertencentes a um grupo social e estabelecemos nossas primeiras relações de comunicação. Não existe a necessidade de se aplicar um método de ensino para que alguém comece a falar. Os seres humanos tornam-se capazes de emitir as primeiras palavras e, após alguns meses, começam a estabelecer a comunicação. Esse estabelecimento da comunicação se amplia conforme as pessoas começam a envolver-se em situações de comunicação que se realizam ao longo da vida.

Apesar de se entender o conceito e a importância da língua, talvez os professores alfabetizadores não se dediquem a explorá-la e a reconhecer sua importância no meio social, pois se esquecem de que ela é o primeiro sistema que nos garante a interação. Parece que nesse contexto os alfabetizadores não relacionam a língua oral com a língua escrita para que a alfabetização possa fazer sentido para a criança.

O governo federal está sempre organizando estudos para os professores com a intenção de fazê-los rever e reorganizar a prática. Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram uma nova abordagem para o ensino de língua portuguesa, pois refletem sobre questão relacionada ao uso- reflexão- uso, para que o aluno consiga construir esse conhecimento da língua, nos anos iniciais e nos demais anos do ensino fundamental.

Desse modo, o foco passa a ser a língua e sua compreensão e não o ensino de conteúdos gramaticais. Por se compreender a proposta dos PCNs, é que se acredita nessa reflexão sobre a língua desde a alfabetização. Acredita-se que os

professores deveriam abordar a língua e sua utilização para que, a partir desse conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça e se desenvolva. Assim, a alfabetização deve promover o estudo e a reflexão sobre a língua para que o próprio aluno possa compreendê-la e reconhecer o contexto de sua utilização.

Nesse documento oficial de 1998, os organizadores se preocuparam em discutir a educação no Brasil e o que causa os altos índices de reprovação ao final do ensino fundamental, e também o déficit na leitura nos demais níveis de ensino. Por tratar essas questões é que os PCNs trazem objetivos pautados na língua e suas variações, sobretudo na importância de os alunos refletirem e ampliarem seus conhecimentos sobre ela.

Por acreditar que alfabetização e letramento são necessários para que o aluno construa seu conhecimento sobre a língua oral e escrita é que se devem propor atividades práticas que os incitem e que permitam pensar sobre a mesma, observando-a em sua utilização, conforme um contexto e segundo um objetivo determinado.

É bastante claro que se começa a usar a língua muito antes do ingresso na escola, portanto por que não dar valor e reconhecimento a essa língua que chega à escola e que tanto pode auxiliar o professor a descobrir a cultura, a história e o meio social do aluno? Dessa forma, o professor poderá planejar ações que serão organizadas a partir do conhecimento do aluno, que será ampliado conforme a reflexão estabelecida em aula.

Nesse texto pretende-se pontuar como é importante que se faça a reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, que traz em seu objetivo geral, para o primeiro ciclo, entre outros, um que se considera pertinente à discussão que se busca quanto ao que precisa ser ensinado e aprendido nessa primeira fase da educação básica:

Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados (BRASIL, 1998, p. 124).

Esse objetivo dos PCNs, para os primeiros anos da alfabetização, ilustra o que deve nortear o trabalho no ciclo de alfabetização, pois antes de compreender-se o funcionamento da escrita já se utiliza a fala, por isso eles tratam a linguagem oral como o fundamento do primeiro ciclo, pois se entende que são as situações

comunicativas e suas interações que devem ser o princípio da construção de um conhecimento que se busca.

Segundo os PCNs (1998), “pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (BRASIL, 1998, p. 34). Assim, na escola, as situações comunicativas devem ser observadas sem que haja o constrangimento de quem fala, para que esse possa se expressar sem sofrer qualquer tipo de discriminação.

Ao abordarmos a língua Portuguesa, é necessário lermos o que dizem os PCNs:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da, e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, torna-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano (BRASIL, 1998, p.31).

Conforme a citação, parece evidente que a escola ainda não entendeu que apresentar a Língua Portuguesa, contida em gramáticas normativas e nos livros de alfabetização, é algo bastante distante da realidade e, por ser longe da língua que se usa, o ensino passa a ser entendido como algo decorativo ou um conteúdo que precisa ser decorado, sem uma reflexão, sem uma intencionalidade, pois de nada nos serve.

Nesse contexto de caracterização do ensino da Língua Portuguesa como um conteúdo isolado é que se entende porque os alunos não a reconhecem como parte do seu cotidiano. Nesse ensino elaborado a partir da gramática tradicional, a língua se difere daquela que usamos e as escolas e os professores negam que exista esse uso, por essa razão o ensino da língua é uma reprodução do que é apresentado nas gramáticas e nos livros. Entende-se que a língua flui em todos os espaços e também em todas as disciplinas e que questões ligadas à fala devem ser observadas nos primeiros anos de escolarização, pois a linguagem ultrapassa os muros da escola e rompe conceitos antigos que infelizmente ainda são transmitidos como o certo e o errado.

Ao analisar alguns dos objetivos elencados nos PCNs de Língua Portuguesa para os primeiros anos do ensino fundamental, percebe-se a preocupação do

documento a respeito da linguagem, pois o mesmo propõe que nas aulas a variação linguística seja abordada com respeito, e nesse respeito inclui-se o mesmo com relação às diferenças. Também entende que a língua emancipa, pois a mesma garante a melhoria das relações pessoais por promover a ampliação da competência comunicativa do aluno e assim a compreensão entre diversos grupos sociais, sem que haja o constrangimento de um ou outro.

Espera-se que os alunos de maneira progressiva possam refletir sobre a língua e que essa reflexão seja desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, pois se pretende que os alunos consigam expandir o uso da linguagem. Expandir esse uso implica em saber usar e entender a língua em contextos variados. Essa nova concepção de ensino permitirá aos alunos o entrosamento com seu grupo social e com os demais, portanto a proposta do documento é bastante pertinente, pois aborda o tratamento que se deve dar ao português falado.

Os PCNs tratam o preconceito dessa forma: “o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença” (BRASIL, 1998, p.26). Respeito à diferença não é um conceito claro, pois atualmente, quando se pensa em respeito à diferença, em educação pensa-se logo em pessoas com necessidades especiais e parece que a diferença com relação à língua não existe. Estamos acostumados a aceitar o que é “correto” e a escola não nos apresenta a variação linguística, pois somente os professores e principalmente os de Língua Portuguesa sabem usar a língua.

Entender que não existe uma única forma aceitável de comunicação, visto que cada grupo social tem seu próprio jeito de se comunicar, é o que a escola e os educadores precisam compreender e divulgar para que os alunos se sintam pertencentes a esse ambiente, que na maioria das vezes exclui por não permitir que o aluno se expresse conforme a maneira que costuma usar a fala em seu ambiente social. Às vezes quando um aluno usa uma variante que não é considerada de prestígio, os professores podem ridicularizar a fala do estudante, por desconhecimento ou por se considerarem superiores aos alunos. Essa situação é o que pode justificar o silenciamento do aluno.

Pensando em como entendemos a língua e sua funcionalidade é que não se pode permitir que a escola ainda aborde a fala rotulando-a como certa ou errada, pois esse conceito é distante do que realmente se pode dizer sobre a língua. A

língua varia e se adapta às situações de uso, por isso cada sujeito tem sua forma de usá-la e lhe dar sentido. Por esse motivo não é função da escola desprestigiar a linguagem de nenhum grupo social ou sujeito.

Trabalhar com a variação linguística não é uma proposta nova, pois a mesma é tratada em documentos oficiais, porém a proposta de uso e reflexão da língua em relação às variedades linguísticas parece não ser suficientemente bem desenvolvida em sala de aula. Normalmente os educadores precisam vencer conteúdos programáticos elaborados por secretarias de educação que parecem desconhecer os PCNs, e as instituições de ensino continuam presas a conteúdos programáticos e parecem não se preocupar em reelaborar atividades que permitam um trabalho reflexivo sobre a língua. Por essas situações elencadas acima é que o trabalho com a variação linguística continua insuficiente.

Considerar a variação linguística como parte do processo de alfabetização e letramento parece ser tão importante como reconhecer que a criança chega à escola com algum conhecimento, pois durante o tempo em que a criança ainda não foi à escola ela já possui um conhecimento sobre sua língua e sabe utilizá-la para os mais variados fins, pois, ao perguntar a uma criança o que ela faz, temos uma narrativa e se perguntarmos coisas sobre o que ela gosta ou sobre seus programas favoritos, teremos uma criança utilizando a fala para se comunicar sem se preocupar em monitorar o que está dizendo, porque para ela utilizar a fala é algo natural.

Ao abordarmos uma criança antes de entrar na escola, podemos perceber que ela se vê como alguém que entende como se estabelece a fala e, por utilizá-la, reconhece que está a empregando de forma correta, porém, quando encontramos uma criança que entrou na escola e já passou da educação infantil, notamos que a mesma passa a entender como “errada” a maneira como utilizava a língua oral.

A diferença que a escola mostra está ligada a uma norma que é apresentada nos livros, mas que no cotidiano não é praticada. A linguagem se constitui nas relações de uso e conforme um contexto, porém a escola parece esquecer essa língua do cotidiano quando trata de questões como a variação linguística.

A prática de reflexão sobre a língua é vista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) dessa forma:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade

epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (BRASIL, 1998, p. 31).

O objetivo apresentado é o que deve ser observado quando se pretende elaborar aulas em Língua Portuguesa, pois centrar as atividades na língua e na reflexão sobre a mesma permite que os alunos entendam que a língua nos identifica, nos aproxima e traduz nossas crenças e vontades. Quando a escola se coloca no papel de transformadora social, entende-se que a partir do conhecimento sobre a própria língua é que os professores devem elaborar atividades sobre o ensino da Língua Portuguesa, pois ela é o que se usa para nos reconhecermos como sujeitos pertencentes a um grupo social.

O documento propõe o seguinte: “o lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais” (BRASIL, 1998, p.31). A prática abordada é o ensino da Língua Portuguesa. O texto pretende que o professor compreenda que a língua é algo natural e pode ser tratada assim, porém o ensino que temos a trata como algo distante do real e pouco próxima dos alunos. Os Parâmetros abordam o ensino de uma maneira reflexiva, em que os alunos, através da análise reflexiva, possam compreender a nossa língua e dessa forma compreendam que a língua muda, varia segundo um contexto.

É importante lembrar que a proposta dos PCNs não se dedica apenas aos anos finais do ensino fundamental, mas também se dedica aos primeiros anos do ciclo. Dessa forma, a reflexão sobre a variação linguística deve ser abordada nos primeiros anos, pois os alunos, menores, do ciclo de alfabetização ainda não formaram uma série de conceitos prontos e equivocados sobre a língua. Um conceito errado é de perceber somente a língua segundo a norma padrão. Por entendermos que o primeiro contato com a escola deve ser natural é que se pretende refletir sobre a importância de se trabalhar a variação linguística desde o início da alfabetização.

Este trabalho busca instrumentalizar o professor dos primeiros anos do ensino fundamental a colocar em prática o que os PCNs já propõem, porém o que se observa nas escolas e nas avaliações as quais são submetidas é uma busca pela alfabetização tradicional, de aquisição da escrita, organizada a partir das letras, sílabas e frases isoladas que não apresentam um contexto.

Recentemente a partir do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) ⁷ existe a preocupação com os gêneros textuais e seus suportes na elaboração de uma proposta de ensino da língua. Parece que não há um movimento, nas escolas, que pretenda elaborar propostas voltadas à variação linguística, que é tão presente na vida cotidiana de todos e de maneira tão particular se manifesta nos mais diferentes contextos. Dessa forma, a escola não pode negar-se à discussão sobre a língua e suas modalidades oral e escrita.

Compreender a funcionalidade da língua e reconhecê-la em seus mais variados contextos é função da escola que busca formar cidadãos críticos. Formar cidadãos é uma expressão bastante usada em PPP (Projetos Políticos Pedagógicos), porém a escola deve permitir momentos de reflexão sobre algo tão importante como a fala, que se constitui muito antes da entrada na escola, pois as primeiras interações sociais se dão entre família, no contato com iguais. Por isso, permitir que os alunos possam se expressar do jeito que se entendem como cidadãos é muito importante, pois a escola necessita entender que a fala é tão importante quanto a escrita.

Ao se propor num documento oficial, como os PCNs, que a língua oral deve ser abordada, não é admissível que esse objetivo tão relevante não seja considerado quando se pretende alfabetizar em Língua Portuguesa. Como se pode conceber a alfabetização sem conceber o letramento? Atualmente não é possível, pois ambos são indissociáveis, porém, sem a observação da variação que existe na língua, como poderemos formar cidadãos que reconheçam seu contexto, que observem a sua cultura e entendam que a língua varia e se transforma segundo um contexto de aplicação conforme a intenção da fala? Assim, a língua que se manifesta nas mais variadas situações pode e deve ser discutida em aula para que os alunos possam formar conceitos e entender que a reflexão que se faz sobre esse tema pode mudar, transformar antigos conceitos preconceituosos no que se refere à língua.

A escola atual deve refletir sobre questões do universo do aluno, sem esquecer-se de seu papel de transformadora de realidades. Por entender-se que a

⁷ “Aliado aos objetivos educacionais propostos pelo Ministério da Educação subentendidos no PAR, por meio do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e no documento referencial da CONAE, que traz uma proposição estimada para uma década, houve o lançamento do PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)”. Informações acessadas no site do MEC, disponíveis no endereço eletrônico: <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>

escola necessita rever seus conceitos é que a mesma precisa elaborar atividades que busquem o posicionamento do aluno, de forma oral e escrita, sobre tudo o que o cerca e também sobre aquilo que vai além do seu contexto familiar. Essa é a função da escola: propor atividades que permitam ao aluno a autonomia para viver em sociedade e para construir a cidadania que vai além das paredes da escola, pois esta é apenas uma etapa que deve ser positiva e não negativa.

Nesse sentido é que se pretende valorizar práticas de ensino reflexivo sobre a língua oral e escrita já nos primeiros anos do ciclo de alfabetização, para que os alunos compreendam que a língua não é uma única construção, pois ela pode mudar conforme um contexto. Entender que existe a variação linguística e a mesma é usada conforme uma intenção de uso é o que pode permitir que os alunos consigam compreender sua língua materna.

Para o documento, é necessário que a escola possa contribuir para a elaboração da compreensão da linguagem, sem que o ensino atribua à língua conceitos prontos que podem desprestigiar a linguagem de um grupo. Sabe-se que a língua é o elo que pode unir as propostas escolares, pois todas as disciplinas são desenvolvidas em Língua Portuguesa, logo explorar a linguagem implica em desenvolver no aluno sua capacidade comunicativa e permitir que os alunos a compreendam e coloquem em prática o que propõem os PCNs.

Entender e utilizar a linguagem é saber que temos uma língua que nos identifica, e que é praticada em todo o país. Quando se entende que existe um português que está nas gramáticas normativas e outro que está nas ruas, começa-se a reflexão sobre a Língua Portuguesa e como podemos abordá-la, que metodologia iremos utilizar para que desde os primeiros anos os alunos compreendam a variação linguística que constitui o português falado e escrito.

2.4 Documentário: uma proposta para a reflexão sobre a língua

Segundo Penafria (1999), o documentário é um filme que trata de discutir questões da realidade. O mesmo nasceu durante uma época em que os filmes se dedicavam a registrar situações do cotidiano. Nesse sentido, o documentário depende da visão dos documentaristas, pois são seus autores que mostram a realidade e terão o retorno de seus espectadores.

O gênero documentário é apropriado à nossa proposta, pois o mesmo trabalha com questões ligadas ao social. Segundo Penafria (1999, p. 49), “o documentário assume, assim uma dimensão social: deve ser um instrumento da escola pública.” Quando a autora diz que o documentário deve ser discutido na escola pública, ela informa que esse é um gênero adequado ao papel social da escola, onde os alunos são protagonistas na construção do seu conhecimento.

Propomos nesse trabalho o gênero documentário por esse ter uma forte relação com o público. Tal gênero é capaz de prender a atenção do espectador por tratar-se de algo ligado ao real ou por se tratar da representação da realidade. O documentário tem o papel de mostrar a realidade segundo o olhar de quem o produz. Quem produz um documentário já tem seu público-alvo, seu espectador. O documentário produzido durante o desenvolvimento deste trabalho sobre a escola buscou como espectadores os alunos e a comunidade escolar.

Utilizamos na proposta o gênero documentário, porque ele estabelece uma relação entre o passado e o presente. O mesmo se presta a mostrar, através dos olhos de quem o produz, a realidade para que os espectadores possam problematizar sobre a realidade apresentada. Assim, para Nichols (2005):

Representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares. Julgamos uma reprodução por sua fidelidade ao original – sua capacidade de parecer com o original, de atuar como ele e de servir aos mesmos propósitos. Julgamos uma representação mais pela natureza do prazer que ela proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e pela qualidade da orientação ou da direção, do tom ou do ponto de vista que instila. Esperamos mais da representação que da reprodução (NICHOLS, 2005 p. 47-48).

O documentário produzido buscou trabalhar com a memória, portanto com o passado. O gênero documentário trata de questões sobre o passado e como podemos interpretá-lo a partir da visão de quem o produz. Temos no documentário uma forma muito adequada para representar o passado e permitir que os espectadores problematizem sobre o passado, apresentado através de imagens, entrevistas, depoimentos e o presente em que estão. Nesse trabalho quisemos mostrar à comunidade escolar e aos alunos nosso passado, a história que deu origem à formação da escola que temos. Para que pudéssemos utilizar o documentário, com os alunos do ciclo de alfabetização, mobilizamos os alunos e a comunidade escolar a participarem do resgate do passado.

Conforme Nichols (2005, p.26), “o documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e à história social”. Assim, os alunos do primeiro ano organizaram a seleção do tema, dos fatos abordados, o conteúdo do texto narrado, das imagens e dos demais componentes desse gênero, sabendo que eles teriam o papel de documentaristas. Nesse sentido Nichols (2005, p. 19) acrescenta: “A tradição do documentário está profundamente enraizada na capacidade de ele nos transmitir uma impressão de autenticidade. E essa é uma impressão forte”.

Utilizamos o gênero documentário por entendermos que o mesmo tem em sua essência os multiletramentos, pois apresenta a linguagem oral e escrita em um contexto e em muitos documentários podemos notar a presença da cultura do local onde o mesmo é produzido. Entende-se que a elaboração do documentário pode permitir que os alunos, ao produzirem as partes que o compõem, possam refletir sobre a variação e os estilos monitorados. Assim, em concordância com o que estamos propondo nesse trabalho, Ivana Bentes (2008) indica:

A produção audiovisual, o documentário em particular, encontra na escola, no ensino médio, nas universidades e na educação não formal como um lugar privilegiado de renovação do modelo disciplinar dos currículos atuais, trazendo a possibilidade de propostas e experiências inovadoras, novas metodologias, processos e linguagens (BENTES, 2008, p. 41).

Nesse sentido, podemos entender que novas metodologias precisam ser utilizadas pela escola para que os alunos possam participar do processo de construção do conhecimento sob a perspectiva de um novo olhar sobre as atividades escolares, onde a produção de outros gêneros permita uma concepção diferenciada sobre o papel da escola nos dias atuais.

Segundo Ramos (2008, p.22), “em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”. Ainda conforme Ramos (2008, p. 25), “o documentário, antes de tudo, é definido pela intenção de seu autor de fazer um documentário”. Assim, ao utilizarmos o documentário como uma ferramenta pedagógica, teve-se a intenção de envolver os alunos do ciclo de alfabetização na elaboração deste gênero para que, ao elaborarmos o roteiro de produção, os alunos conseguissem perceber a variação linguística e a necessidade de monitorarmos ou não nossa fala. A intenção, no caso do documentário que produzimos, era incentivar os alunos a observar a língua oral e

escrita e, a partir da elaboração e da produção do mesmo, pretendia-se que os alunos começassem a perceber que a língua se modifica.

O documentário pode conter diversas informações sobre a cultura dos alunos e os multiletramentos que envolvem o cotidiano dos mesmos. Por essa razão, trabalhar com o documentário pode estimular a percepção dos alunos, que, com o auxílio do professor, irão discutir questões que envolvem o que eles sabem e o que eles querem aprender.

Buscou-se com o documentário envolver os alunos numa atividade que de forma lúdica e comprometida conseguisse estimulá-los a refletir sobre a língua que circula em todos os espaços sociais. Conforme Marcos Napolitano (2015):

Normalmente, a abordagem do documentário se dá pelo conteúdo que ele veicula como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada. (...) O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagem, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização (NAPOLITANO, 2011, p. 31).

Ao lermos que o documentário é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem, e não regras gramaticais, entendemos o motivo que nos levou a escolher o documentário para abordar a variação linguística entre alunos do ciclo de alfabetização. Pretendia-se que durante a elaboração do roteiro os alunos começassem a interagir através da fala, dando suas opiniões.

Ao pensarmos em como faríamos os registros dos relatos dos entrevistados, uma das propostas foi a entrevista. O gênero entrevista foi utilizado no nosso trabalho, pois o mesmo envolve a oralidade e a escrita. A entrevista possui algumas características que pretendemos destacar. Conforme Hoffnagel (2002):

Tem como função primária informar o público e formar a opinião; apresenta uma estrutura marcada por “perguntas e respostas”; é um gênero primordialmente oral, pois, mesmo quando publicado, geralmente, foi produzido oralmente e depois transcrito; quando publicada, exibe fotografia do entrevistado (HOFFNAGEL, 2002, p 81-83).

Desenvolvemos um documentário que apresenta entrevistas, com os mais diferentes componentes da comunidade escolar, que buscou o envolvimento dos alunos para montar sua estrutura, para desempenhar o papel de entrevistador, para escolher e elaborar perguntas para os entrevistados, observando o grau de

envolvimento entre entrevistador e entrevistado e percebendo se o entrevistado respondia ao que pretendíamos apresentar no documentário.

Sabemos que a entrevista é um gênero oral e por entendermos que a língua é nosso elemento propulsor para outras atividades, proporcionamos a reflexão sobre a língua e suas particularidades, sua heterogeneidade e sua variação. Através das observações de interação entre os alunos e os demais participantes do processo de construção do documentário, pensamos na língua, na alfabetização, no letramento e na variação linguística desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização com a pretensão de que estes alunos continuem sendo críticos com relação ao ensino da língua portuguesa.

Ao pensarmos na proposta desse trabalho, buscamos na pesquisa-ação uma metodologia que nos possibilitasse a reflexão sobre o trabalho que estávamos acostumados a realizar, e como o mesmo poderia ser reorganizado a partir da oralidade, da variação, do letramento, dos multiletramentos, para que os alunos do ciclo de alfabetização conseguissem construir seu conhecimento sobre a língua oral e escrita.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia deste trabalho. A metodologia nos possibilitou a elaboração e a aplicação do documentário.

3. METODOLOGIA

A pesquisa-ação se estrutura na formulação de hipóteses, na comprovação, na inferência sobre problemas reais que não se estabelecem apenas em dados estatísticos. Através da pesquisa- ação é possível vincular o raciocínio hipotético e as experiências de comprovação, pois a argumentação dos pesquisadores e dos participantes tem uma função na pesquisa, necessária à interpretação da realidade observada para que se possam elaborar as ações transformadoras que constituem o objetivo maior desse tipo de pesquisa. Para “TRIPP (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p.445).

Ao verificar-se a ação por parte dos envolvidos na pesquisa, pessoas ou grupos implicados, qualifica-se a pesquisa como pesquisa-ação por essa apresentar uma problemática que merece uma investigação, uma observação que possa ser conduzida pelos pesquisadores que desempenham um papel ativo durante o acompanhamento, a avaliação, a apresentação do problema e a possível solução. A solução precisa resolver ou esclarecer o problema apresentado durante o processo. Essa solução também pode ser utilizada por outros grupos que entendam que a mesma contempla conflitos semelhantes.

Essa pesquisa não é restrita apenas a observar um problema e elaborar possíveis soluções, senão proporcionar aos participantes, tanto os pesquisadores quanto os demais envolvidos, um desenvolvimento da emancipação do conhecimento sobre o vivenciado. É possível elaborar uma reflexão sobre o contexto em que a mesma se insere, pois, com conhecimento, se conduz com eficácia a metodologia que irá determinar a solução que se busca para conscientizar os envolvidos. As pesquisas-ação nem sempre chegam a apresentar conhecimentos novos sobre o que se buscou com ela, porém para Bortoni-Ricardo (2008):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33)

Sabe-se que o professor precisa ser e se entender como um mediador do conhecimento, pois o mesmo não pode se identificar como transmissor de conhecimentos prontos que não permitem a participação e a reflexão dos alunos. Dessa forma, é importante que o professor se perceba como um pesquisador das situações que ocorrem na sua sala de aula e na escola, de forma geral, pois, ao observar os acontecimentos cotidianos, o professor poderá buscar meios para mediar o processo de construção do conhecimento.

As escolas precisam de profissionais que se disponham a compreender as necessidades dos alunos. Ao perceber os problemas, o professor aprende sobre a importância do trabalho que realiza e como pode transformar a sua prática para atender aos seus alunos e à escola. Assim, a unidade didática pode auxiliar o professor nessa proposta de elaboração de atividades que promovam a reflexão. Para Damis (2006):

A unidade didática como técnica de ensino aborda relações de interdependência entre elementos básicos que integram o ato de ensinar: os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação. Por meio dessa técnica, os professores programam o trabalho e decidem sobre os objetivos pretendidos, as atividades para enriquecer as experiências e os estudos dos alunos e a avaliação que acompanha todo o processo (DAMIS, 2006, p.127).

É importante salientar que a unidade didática, envolvendo o gênero documentário, contempla a linguagem oral e escrita, o que nos permitirá através dos módulos a reflexão sobre a língua e o entendimento sobre a variação linguística. Sabe-se que a variação linguística não deve ser entendida como uma atividade isolada em um capítulo do livro didático. É preciso que os professores dediquem parte do planejamento de suas aulas à reflexão sobre a língua, sobre como os alunos a utilizam e como podemos monitorá-la se quisermos. Assim, o entendimento sobre a língua será construído desde o 1º ano do ciclo de alfabetização, pois o aluno precisa entender que a linguagem não é homogênea e que a sua linguagem deve ser compreendida, pois ela é a representação da sua própria identidade.

Conforme Damis (2006):

No ensino por unidades didáticas, a organização da aula está fundamentada na concepção global e ativa de preocupação da realidade pelo aluno e supõe uma atitude do professor diante da classe para desenvolver o ensino e a aprendizagem. O professor acolhe os interesses dos alunos e propicia que se comprometam com seu envolvimento pessoal, que revisem a aprendizagem, que exercitem a autoavaliação e o aperfeiçoamento constante (DAMIS, 2006, p.126-127).

A unidade foi aplicada entre os meses de maio e agosto de 2017, em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização, de uma escola da Rede Pública Municipal de Bagé/RS, chamada Téo Vaz Obino. Essa escola é central e recebe alunos do centro, de outros bairros mais distantes e também da zona rural. A turma era composta por 20 alunos, 13 meninos e 7 meninas, que já frequentavam a escola desde a pré-escola e que, por essa razão, conheciam todos os espaços que compõem o ambiente físico e também os profissionais que trabalham nesse local.

Antes de iniciarmos a intervenção, os pais dos alunos assinaram um termo de consentimento, que liberava a participação dos alunos na pesquisa, o mesmo encontra-se apêndice A. No apêndice B, encontra-se a autorização de uso de imagem e voz dos participantes do documentário.

Como forma de registro das atividades, utilizei gravações em áudio e vídeo, além de registro escrito em diário descritivo. Os áudios eram realizados durante a aplicação das atividades para registrar a participação dos alunos e também a forma como o trabalho era conduzido por mim. Assim, ao começar o registro no diário descritivo conseguia perceber se o objetivo do módulo estava sendo alcançado e se os alunos estavam realizando a reflexão sobre a língua. No quadro, a seguir, mostramos o número de horas gravadas em áudio durante a realização dos módulos.

Quadro 1- Organização das horas gravadas em áudio durante os módulos

1º-Módulo	2º- Módulo	3º- Módulo	4º-Módulo	5º- Módulo	6º- Módulo
Documentário: o que é?	Documentário: como se faz?	Documentário: uma representação da história.	Documentário: quase um quebra-cabeça.	Documentário: uma construção coletiva.	Documentário: Vem ver!
Total de horas: 2 horas	Total de horas: 4 horas	Total de horas: 6 horas	Total de horas: 4h e 30 min	Total de horas: 6 horas	Total de horas: 5 horas

Para analisar o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos ao decorrer das atividades, utilizei um caderno de produção. Todos os alunos receberam um caderno, onde as atividades eram registradas. Esse material era recolhido, analisado e entregue aos alunos antes do início de cada próxima proposta. Posteriormente digitalizei o material dos cadernos. A análise apresentada no próximo capítulo buscou nos áudios momentos de reflexão sobre a língua oral e escrita e nos

cadernos de produção a comprovação escrita dos alunos e seu envolvimento em todos as propostas desenvolvidas.

A proposta de construção do documentário organizou-se a partir de filmes e vídeos que contaram a história da escola. O documentário está disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=YkQ7ktD8BlkO>. O produto pedagógico apresentado nesse trabalho é um tutorial que também está disponível no site do YouTube, no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=xxYlXW7I8l8&t=19s>.

3.1 Contexto da aplicação da unidade

A unidade didática, apresentada aqui, organizou-se em módulos que contemplaram as etapas de elaboração de um documentário que teve como um dos objetivos a percepção dos alunos sobre a linguagem e sua heterogeneidade.

A escola que foi o tema do documentário tem uma história de conquista social, pois a mesma é a fusão de outras duas escolas municipais: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Penna e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Marquês de Tamandaré. Cada escola atendia a mesma comunidade, porém uma possuía apenas as turmas dos anos iniciais e a outra, que era um pouco maior, todas as turmas do ensino fundamental.

A comunidade durante anos solicitou uma escola maior que tivesse todas as turmas do ensino fundamental. Então a mesma se organizou e exigiu do governo uma única escola que atendesse a todos e que tivesse uma estrutura ampla, com quadra, pátio, etc. Em 2012, a nova escola foi inaugurada no mês de abril. O ano letivo começou em fevereiro. Todos os alunos que foram matriculados na escola nova começaram o ano no prédio de uma das escolas antigas. Dessa forma, através dos módulos que compõem essa unidade didática, buscou-se que os alunos descobrissem a história de sua escola.

Na proposta procurei seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que abordam a utilização da linguagem como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, também saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir conhecimento. Assim, a construção de um documentário aborda

essas e outras questões ligadas à alfabetização e à construção do conhecimento, a partir da língua e das reflexões sobre a linguagem.

O direcionamento das atividades buscava a introdução do gênero, a busca por parcerias, a pesquisa do material utilizado, a construção e a reorganização do trabalho realizado. Nesse sentido, usou-se o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): o principal objetivo do trabalho é a análise, a reflexão sobre a língua e a maior qualidade do uso da linguagem, através da produção de um documentário que evidenciou o cotidiano da escola.

Na sequência apresentaremos a unidade didática organizada em módulos.

3.2 Módulos de produção do documentário

Apresento a unidade didática por mim organizada, segundo estudo teórico que embasou o trabalho proposto. A proposta está organizada em seis módulos, que contêm atividades específicas, as quais foram elaboradas para cada momento da intervenção.

O primeiro módulo (“Documentário: o que é?”) buscou conhecer o gênero documentário a partir dos letramentos e dos multiletramentos dos alunos. As atividades propostas buscavam conhecer o que os alunos sabiam e como os mesmos ampliaram esse conhecimento. No segundo módulo (“Documentário: como se faz?”), investigamos o gênero, refletimos sobre ele e organizamos um roteiro contendo o que faríamos para produzir um documentário. O terceiro módulo (“Documentário: uma representação da história”) foi dedicado à pesquisa, a entrevistas, ao resgate da memória da comunidade escolar. O quarto módulo (“Documentário: quase um quebra-cabeça”) tratou das questões ligadas à pré-edição, à edição, à decupagem e à edição final. No quinto módulo (“Documentário: uma construção coletiva”) buscamos a opinião de uma turma de alunos que conhecia a história da nossa escola e das escolas que formaram a nossa, para que juntos pudessemos verificar se a primeira versão era um registro da realidade. O sexto e último módulo (“Documentário: Vem ver!”) organizou a divulgação do evento de lançamento do documentário.

Durante a realização dos módulos, os alunos tiveram a oportunidade de reconhecer o gênero, produzir roteiros, enviar e-mails, produzir perguntas,

entrevistar, produzir textos, reavaliar o roteiro inicial, organizar o documentário, produzir trilha sonora, editar o documentário e apresentá-lo à comunidade escolar.

No próximo capítulo, apresentaremos, os resultados e a discussão do trabalho. Nesse capítulo, nos dedicaremos a mostrar as atividades desenvolvidas e a discutiremos os resultados obtidos durante a produção do documentário.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se a apresentar os resultados da aplicação de uma proposta de produção de documentário destinada ao ciclo de alfabetização, realizada em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Bagé- RS, com a intenção de pesquisar a possibilidade de trabalho com os multiletramentos e a reflexão sobre a língua, para que esses possam contribuir no processo de aquisição da língua escrita.

Analiso a proposta e sua aplicação baseada na pesquisa realizada para elaboração da mesma. Dessa forma, algumas considerações serão a ratificação dos objetivos pretendidos anteriormente.

Na sequência, apresentarei os resultados obtidos em cada módulo, conforme as atividades desenvolvidas. Para tanto, a análise seguirá a organização dos módulos e das atividades dentro de cada módulo.

4.1 1º MÓDULO

Documentário: o que é?

4.1.1 Atividade 1

No primeiro momento, buscamos conhecer os interesses e o letramento dos alunos. Por estarmos produzindo um trabalho direcionado ao ciclo de alfabetização, com alunos de seis e sete anos, numa turma com 20 alunos, precisávamos descobrir como introduzir a unidade e de que forma os alunos teriam interesse em executá-la. Na Figura 1, mostramos a ficha elaborada para verificar o letramento dos alunos e como os mesmos tinham acesso à programas destinados, em sua maioria, ao público infantil. Construimos a ficha - diagnóstico com base nas conversas e atividades que foram desenvolvidas no início do ano letivo. Ao entregarmos a ficha-diagnóstica, começamos a ler os itens e a conversar sobre os mesmos.

Figura 1- Ficha-diagnóstica

Programas	Personagens	Emissoras	Meios de comunicação
------------------	--------------------	------------------	-----------------------------

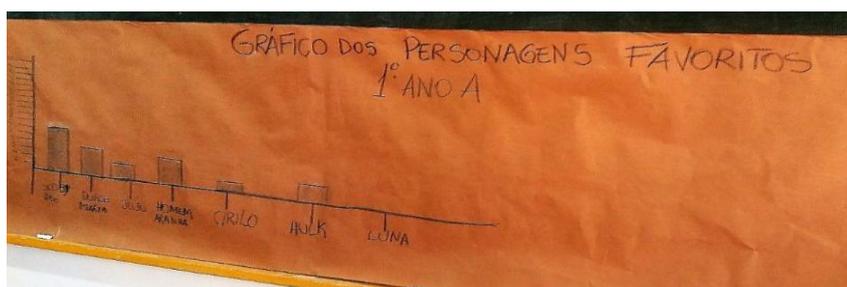
Rock History	Scoby doo	Globo	Televisão
Carinha de Anjo	Dulce Maria	SBT	Celular
Patrulha canina	Juju	Record	Tablet
Bom Dia e Companhia	Homem- aranha	Band	Computador
Carrossel	Cirilo	REDE TV	Notebook
Discovery Kids	Hulk	Discovery	
Mundo da Luna	Luna	Net	

Fonte: a pesquisadora

A partir dos resultados indicados pelos alunos, conseguimos construir um gráfico em papel pardo, com a intenção de discutir a preferência dos estudantes. O gráfico pode ser visto na Figura 2. É importante destacar que nesse momento de construção os alunos indagaram por outros personagens que não estavam na lista.

Nesse momento, pudemos perceber que discutir questões ligadas à língua seria algo muito produtivo, pois os alunos do 1º ano têm vontade de se posicionar e sabem questionar sobre o que lhes agrada ou desagradar. Dessa forma, identificamos como poderíamos introduzir o gênero documentário. Segundo Damis (2006), o professor acolhe os interesses dos alunos e proporciona a eles momentos de envolvimento para que a aprendizagem ocorra.

Figura 2- Imagem do gráfico construído a partir das escolhas dos alunos feitas através das fichas-diagnósticas



Fonte: a pesquisadora

Através da pesquisa, conseguimos identificar uma novela (“Carinha de anjo”) que todos os alunos conheciam e a partir dela foi possível introduzir a proposta da unidade. Na novela existe uma personagem chamada Juju Almeida, que é uma vlogueira que posta vídeos no YouTube, sobre o que acontece no seu cotidiano. Por meio da personagem estabelecemos uma relação entre o que a personagem Juju Almeida faz ao relatar os acontecimentos da novela e o trabalho que realizaríamos. Conseguimos perceber que todos os alunos de todos os níveis de alfabetização foram incluídos nessas atividades, pois todos falavam sobre seus personagens preferidos.

Ao concluirmos a primeira atividade, percebemos que o letramento dos alunos precisa ser reconhecido e valorizado, pois o mesmo é uma fonte importante sobre o que os alunos sabem e como podemos dar continuidade ao trabalho com a alfabetização. Durante as atividades os alunos souberam questionar sobre os personagens elencados na ficha e também souberam dar outras informações sobre os mesmos. A partir dessa atividade começamos a estabelecer uma relação entre a alfabetização, a língua e sua variação, e os multiletramentos. Atualmente a alfabetização precisa estar vinculada aos multiletramentos, pois os mesmos estão na escola e fora dela.

4.1.2 Atividade 2

No laboratório de informática, organizamos os alunos em grupos e distribuimos imagens dos personagens da novela preferida da turma. Identificamos o reconhecimento dos personagens que apareciam em quebra-cabeças, bem como o que cada personagem realiza na novela. Dessa forma, observamos as ações de uma importante personagem, a vlogueira Juju Almeida, que, apesar de não produzir documentários, posta vídeos no Youtube.

Por meio de uma roda de conversa, estabelecemos uma relação entre o que a personagem faz e o que nós faríamos. Posteriormente jogamos um Quiz sobre a novela para identificar o que os alunos sabiam realmente.

Dando continuidade às propostas, os alunos assistiram aos vídeos da personagem Juju Almeida e conversamos sobre o que ela faz e sobre a organização dos vídeos produzidos por ela. Para finalizar, montamos um painel observando itens

ligados à produção de vídeos como aqueles que a personagem apresentava ao público. A Figura 3 mostra os alunos produzindo o painel contendo todas as percepções que eles conseguiram apreender sobre os vídeos produzidos pela personagem em questão. Durante a escrita os alunos foram identificando os recursos que eram utilizados para produzir os vídeos.

Figura 3- Alunos produzindo cartaz



Fonte: a pesquisadora

Os alunos ainda não tinham conhecimento sobre o gênero documentário, mas conseguiram identificar elementos importantes da produção de vídeos como os da personagem Juju, como, por exemplo: o que ela usa para filmar, as entrevistas, a trilha sonora, entre outros. Conforme Dias (2012), os multiletramentos auxiliam aos alunos nas interações e proporcionam uma postura mais contemporânea de leitura e de escrita.

Ao mencionarmos a leitura mais contemporânea, nos referimos às leituras que os alunos fazem, ou seja, à leitura de mundo. Parece comum os alunos lerem na internet. Proporcionar aos alunos uma atividade baseada no que eles conhecem tornou a proposta mais próxima dos alunos e de seu conhecimento, pois todos tinham suas contribuições sobre os personagens.

Na atividade buscamos reconhecer o que era de conhecimento individual e coletivo, através de jogos que exigiram dos participantes seu conhecimento sobre o assunto apresentado. Buscamos explorar os multiletramentos para a construção do

painel e o mesmo nos auxiliou, pois os alunos souberam de forma dialogada dar informações muito claras sobre o tema proposto. Trabalhamos com o reconhecimento de palavras significativas como Juju, YouTube, entre outras.

4.1. 3 Atividade 3

Na terceira atividade do primeiro módulo, organizamos no laboratório de informática o material que seria utilizado para introduzir o gênero documentário. Iniciamos a proposta com o vídeo intitulado “Cápsula do tempo- Escola Téo Obino”.⁸ O vídeo mostra depoimentos de alunos e da supervisora sobre a escola no dia da inauguração.

Após realizamos alguns questionamentos como:

Vocês sabiam que a nossa escola tem um vídeo no Youtube?

Vocês conhecem alguém que aparece no vídeo?

Quem conhece a história da cápsula do tempo da nossa escola?

Vamos fazer um documentário?

Quem sabe o que é um documentário?

Para dar continuidade à proposta, trabalhamos como o trailer do vídeo “Território do Brincar!: trailer do documentário sobre brincadeiras de crianças brasileiras”⁹. Assistimos ao trailer e na sequência conversamos sobre o gênero. Dessa forma os alunos souberam identificar e relacionar esse gênero a outros trailers que eles já haviam visto em filmes. Segundo os alunos, o trailer é um anúncio do filme. Dando continuidade, perguntei se, ao olhar o trailer, eles teriam o interesse em ver o documentário. Os alunos disseram que sim. Então assistimos ao documentário “Território do Brincar - Diálogos com escolas”¹⁰.

Ao terminarmos de ver o documentário, fiz alguns questionamentos e observei a percepção dos alunos de forma individual e coletiva. Apresento no Quadro 2 abaixo a transcrição do diálogo durante a intervenção.

⁸ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=4cKmEFtU6cM>

⁹ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=8HcFS8FhLeA>

¹⁰ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=ng5ESS9dia4>

Quadro 2- Transcrição de diálogo

Professora: Sobre o que é o documentário?

Alunos: Sobre brinquedos e brincadeiras

Professora: Por que o nome é território do brincar? O que é um território?

Alunos: É onde eles fazem uma coisa secreta. É uma coisa que vem do espaço.

Professora: Não, território tem haver com terra. Lugar onde as crianças brincam no documentário. Olha que legal. O Jhonatan disse: “ Dexe o filme!” O documentário é um filme! Qual será o tema do nosso documentário?

Alunos: A nossa escola.

Professora: O nosso documentário será só sobre a nossa escola?

Alunos: Dr. Penna e Tamandaré.

Professora: No documentário aconteceu num lugar só, ou foram em outros?

Alunos: Vários lugares.

Professora: No nosso documentário, vamos ficar só aqui ou vamos em outros lugares?

Alunos: Dr. Penna e Tamandaré.

Fonte: a pesquisadora

Na sequência começamos a produzir uma lista do que conseguimos notar no documentário. Organizamos tópicos com o que observamos nos vídeos e prestamos maior atenção nas entrevistas, pois elas dão o suporte para o nosso trabalho. O documentário é um gênero bastante usado no jornalismo. Conversamos sobre quem poderia nos auxiliar a compreender como se produz uma entrevista. Após conversamos sobre como poderíamos convidar um jornalista para nos auxiliar na construção do documentário. Ao ouvir as respostas como “ligar para alguém”, os alunos foram questionados sobre o que eles usam para se comunicar com as pessoas. Nesse momento pudemos refletir sobre como utilizamos a língua conforme o nosso envolvimento com as pessoas. A partir dessas reflexões, mostramos aos alunos o e-mail e como o utilizamos. Mostramos e-mails diferentes com graus de intimidade diferentes. No Quadro 3 apresentamos parte do diálogo durante a intervenção.

Quadro 3- Diálogo sobre o gênero e-mail

Professora: Os e-mails são iguais ou diferentes?

Aluno: São diferentes?

Professora: Quem recebeu o primeiro e-mail? Para quem era o segundo e-mail? Pensem comigo o que tem no primeiro e-mail? E como é o segundo? Qual é a diferença entre os dois?

Aluna: O primeiro para uma amiga e o outro para uma professora.

Professora: Qual é a diferença nas mensagens enviadas? Como iniciei a mensagem?

Aluno: Uma começa com "Oi" a outra com "Bom dia"!

Professora: Quando falamos com um amigo e quando falamos com outras pessoas a nossa fala muda?

Alunos: Muda!

Professora: Vocês conseguem perceber isso? Quando vocês falam comigo e quando falam com a diretora a maneira de falar muda?

Alguns alunos: Sim.

Professora: Vocês conseguem dizer por que isso acontece?

Alguns alunos: Porque ela não nos conhece!

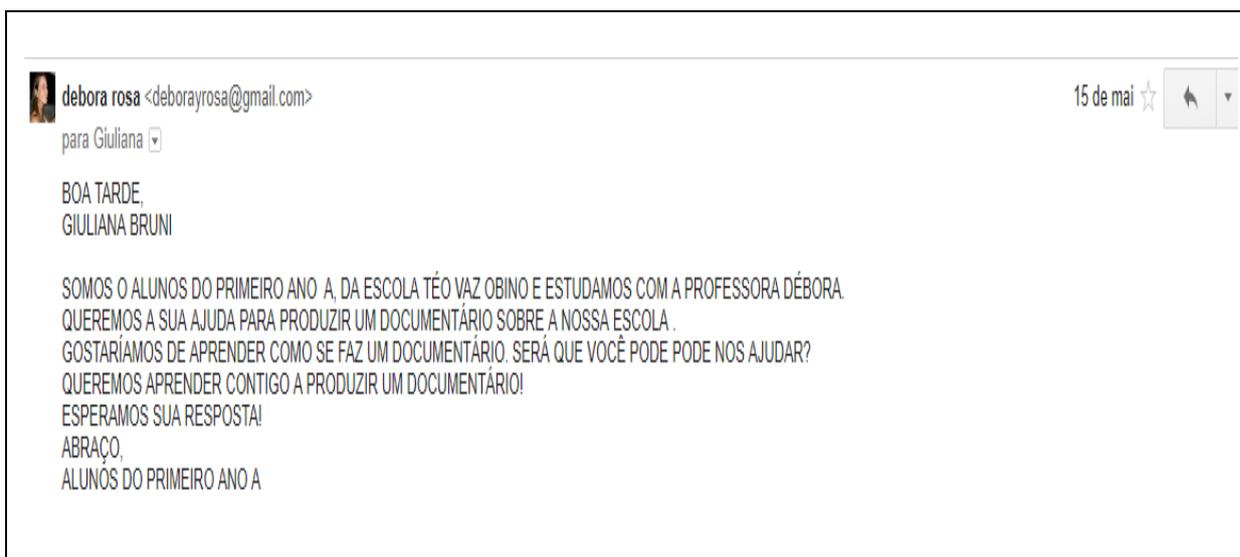
Professora: Ela conhece, mas não tem a mesma relação de intimidade, assim como nos e-mails que mostrei. Com a minha amiga usei um oi e para minha professora Boa, tarde!

Fonte: a pesquisadora

Como pode ser visto no Quadro 3, refletimos sobre a maneira como foram escritos os e-mails e os alunos deram suas contribuições sobre como eles também se comunicam de maneira diferente conforme o envolvimento deles com as pessoas. Para ressignificar o que os alunos perceberam, conversamos sobre como eles se comunicam com a diretora e com a professora e sobre como eles cuidam a maneira de falar com essas pessoas. A partir da atividade de análise do gênero e-mail, conseguimos, conforme Bortoni-Ricardo (2004), criar condições para que os alunos refletissem sobre sua competência comunicativa, para que os mesmos possam usar com segurança os recursos comunicativos.

Propomos a escrita de um e-mail para uma jornalista, com o objetivo de solicitar uma ajuda profissional para que pudéssemos compreender a estrutura do gênero documentário. Com o auxílio dos alunos começamos a conversar sobre como nos comunicaríamos com alguém que não nos conhecia. É importante notar que os alunos conseguiram produzir o texto observando as características do gênero e perceberam a monitoração de forma reflexiva e dialogada. No Quadro 4, mostramos o texto enviado à jornalista Giuliana Bruni.

Quadro 4- E-mail enviado à jornalista



Fonte: a pesquisadora

Através das atividades propostas a partir do letramento dos alunos e dos diálogos sobre a variação linguística, presentes nos textos apresentados, conseguimos ampliar o conhecimento dos alunos com relação ao entendimento da função social da escrita, da percepção da variação e da monitoração da fala, conforme nosso grau de envolvimento com as pessoas envolvidas no diálogo. Ao falarmos de função social da escrita, pensamos na alfabetização que se constrói a partir do que tem sentido e do que pode ser construído dentro de um contexto social.

4.2 2º MÓDULO

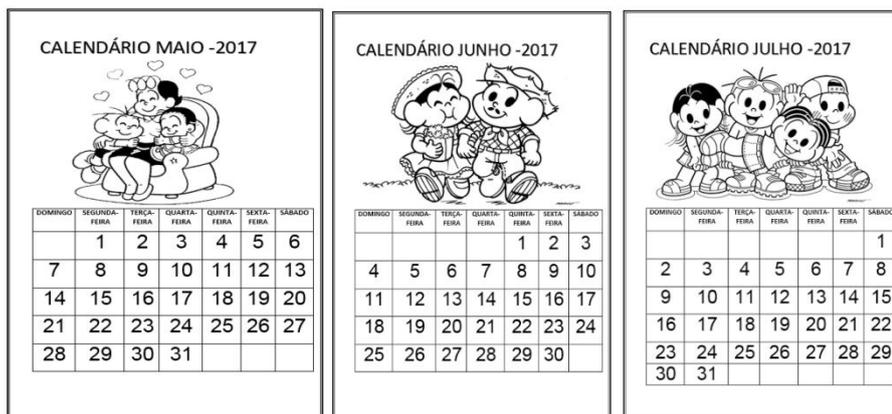
Documentário: como se faz?

4.2.1 Atividade 1

No laboratório de informática verificamos a caixa de entrada no e-mail para ver a resposta da jornalista. Ao lermos o e-mail, constatamos que a jornalista não poderia nos auxiliar. Então conversamos com os alunos e entramos em contato por telefone com outra jornalista que aceitou o convite. Em seguida organizamos os horários em que utilizaríamos o laboratório. Nesse momento os alunos utilizaram um calendário para reservar o laboratório e para acompanhar as etapas seguintes de produção do documentário. Trabalhamos os dias da semana para começarmos a

planejar nossas ações. A Figura 4 apresenta o calendário que foi colado nos cadernos de produção. Os calendários serviram de apoio para verificarmos a construção do documentário segundo o que organizamos na trilha de produção. A construção desta trilha será discutida adiante.

Figura 4- Calendário



Fonte: <http://alfabetizandocommonicaeturma.blogspot.com.br/>

Ao receber os cadernos de produção, os alunos passaram a reconhecer o seu papel de criadores de sentido (conforme Rojo, 2012) e cada aluno, conforme seu letramento e o nível da psicogênese, começou a registrar as ações do nosso trabalho. Nesse momento foi bastante produtivo valorizar o registro dos alunos para que os avanços fossem acontecendo conforme suas características pessoais.

Ao propormos o trabalho com o calendário, trabalhamos com outros conteúdos que também são importantes como, por exemplo, meses do ano, dias da semana e a organização e distribuição do tempo. Os alunos passaram a perceber e a reconhecer os dias da semana através dos registros no caderno de produção ao marcarem o calendário e alguns alunos, conforme seu letramento, conseguiam dar informações sobre o dia.

4.2.2 Atividade 2

Para que os alunos pudessem compreender as partes que compõem um documentário, assistimos a mais dois documentários: o primeiro foi “Família é...-

Documentário”¹¹ e o segundo foi “Escutar as Crianças – Documentário”¹² . Após organizamos uma lista contendo o que foi produzido e como foi produzido nos documentários.

Dando continuidade à proposta, conversamos sobre o tema dos documentários. Na sequência os alunos conseguiram perceber as partes que compõem o gênero, conforme pode ser percebido no diálogo transcrito no Quadro 5. Dessa maneira, anotamos as respostas e as sugestões dos alunos no caderno de produção. Fizemos uma lista com os nomes do documentário; cada aluno produziu a sua e coletivamente escrevemos no computador.

Quadro 5- Diálogo sobre os documentários

Professora: Vamos lembrar o que aparece nos documentários?

Aluno: Filme e foto.

Professora: Trilha sonora, o que é?

Alunos: É som, tia! A música.

Professora: E personagens- testemunhas, quem são?

Alunos: Pessoas que falam no documentário.

Fonte: a pesquisadora

O segundo documentário apresenta uma trilha que contém o que as crianças gostam e não gostam no lugar onde moram. A partir da proposta do segundo documentário, construímos uma trilha de produção. Conversamos com os alunos sobre a escola e sobre sua formação a partir de outras duas. Os alunos, apesar de estudarem na escola, não conheciam essa história e conversamos sobre a importância do documentário que estávamos produzindo.

Para que conseguíssemos pensar no pré-roteiro, no chão do laboratório espalhamos papel pardo e começamos a registrar o que faríamos. Nesse momento os alunos conseguiram produzir o pré-roteiro, elencando os itens que compõem a produção do documentário.

A Figura 5 mostra os alunos participando da construção da trilha de produção, material que foi consultado em todos os módulos, pois a partir dele conseguíamos

¹¹ O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<https://www.youtube.com/watch?v=rXdEgP012ig>

¹²O vídeo encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
https://www.youtube.com/watch?v=_Zk6Boynrno.

verificar o que produzimos e o que precisávamos produzir. Os alunos foram bastante ativos durante a realização do registro na trilha, pois todos falavam algo importante sobre o que precisávamos anotar e sobre o que poderíamos usar na produção do documentário. Os alunos que possuem tablets e celulares nesse momento se dispuseram a trazer seus aparelhos para gravar o documentário.

Figura 5- Alunos produzindo a trilha de produção

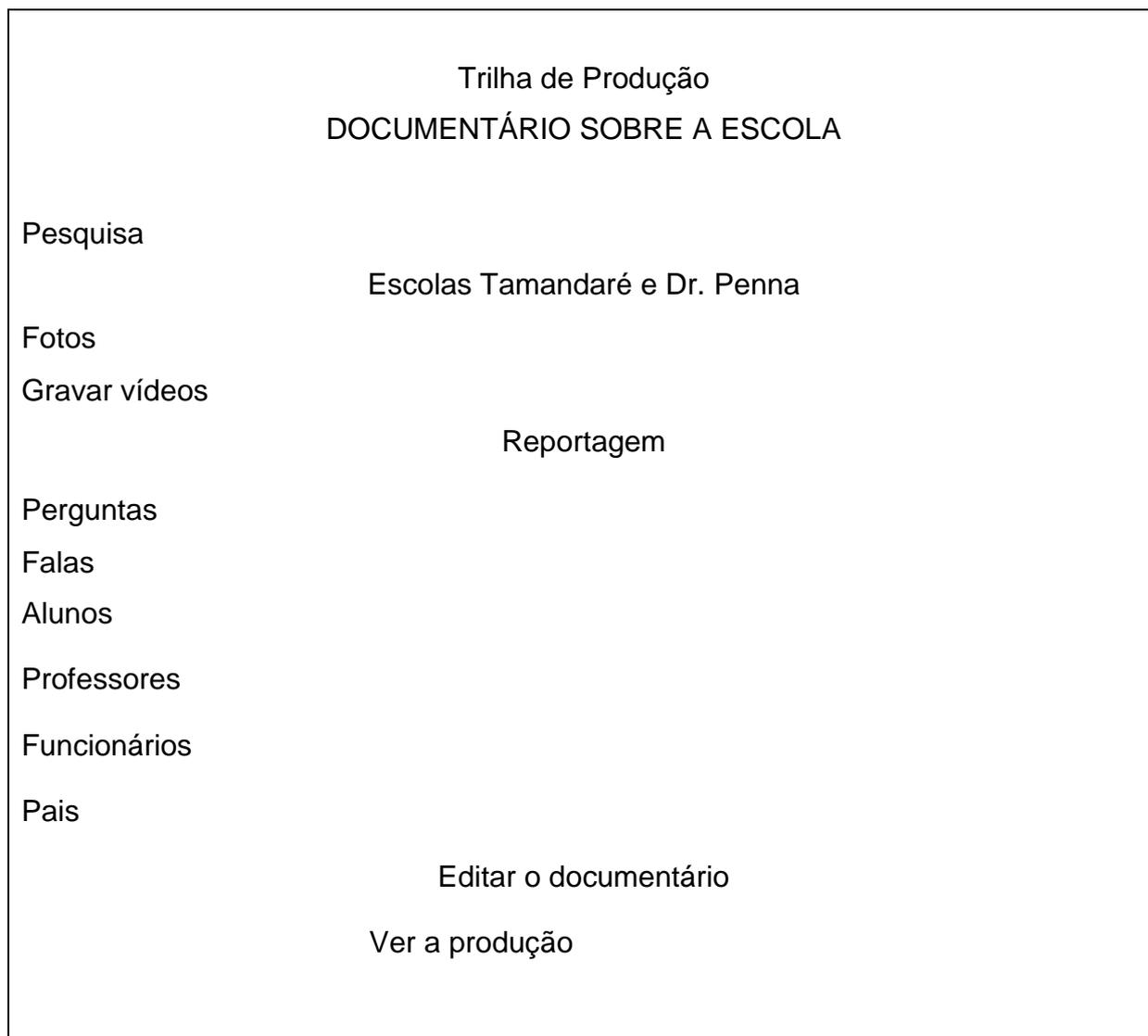


Fonte: A pesquisadora

No Quadro 6, transcrevemos a trilha de produção, que foi utilizada em vários momentos, como mencionamos há pouco, pois sempre que precisávamos, tínhamos a orientação do trabalho através desse primeiro registro, que após alguns módulos sofreu algumas alterações. Ao produzirmos a trilha, os alunos conseguiram realizar as relações entre os vídeos e souberam descrever o que usaríamos para produzir.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos podem ou não envolver as novas tecnologias, mas ele parte das culturas de referência dos alunos, das mídias e linguagens por ele conhecidas e busca o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Ao realizarmos essa atividade, conseguimos perceber o que os alunos conheciam e o que eles passaram a conhecer.

Quadro 6- Transcrição da trilha de produção



Fonte: a pesquisadora

Aproveitamos o letramento dos alunos e utilizamos os multiletramentos quando jogamos na internet, e ao associarmos imagens e outros recursos para produzir a trilha de produção. A mesma nos acompanhou durante todo o processo de construção e parece importante mencionar que os alunos reconheciam a sua importância para nos orientar no caminho, e no final eles perceberam que ela sofreu alterações necessárias.

Ao falarmos sobre aproveitamento do letramento, é importante lembrarmos que, durante as primeiras atividades, começamos a perceber a evolução dos alunos na construção do conhecimento sobre a língua escrita. No começo tínhamos um aluno no nível alfabético e no decorrer das propostas, ao entregarmos o caderno de produção, o interesse em registrar, em colocar suas impressões sobre as atividades, parece que facilitou o envolvimento de toda turma, pois não se tratava de um registro

da professora no quadro de giz, mas da possibilidade de cada aluno individualmente, conforme suas habilidades, desenvolver uma forma de registro, que nas próximas atividades foi sendo ampliada.

Ao solicitarmos que os alunos fizessem os registros, passamos a dar a eles autonomia, algo que não conseguimos medir, mas que ao longo do processo de construção do conhecimento foi bastante valoroso, pois os alunos tinham o interesse em escrever e participar, porque sabiam que suas contribuições eram importantes.

4.2.3 Atividade 3

Na penúltima atividade do 2º módulo, recebemos na sala de aula a jornalista Renata Marimon, que gentilmente falou sobre sua profissão e em seguida relatou como se produz um documentário. Após sua breve apresentação, os alunos fizeram várias perguntas como: “O que se faz num documentário? O que podemos perguntar aos entrevistados? O que você faria num documentário sobre a escola?”.

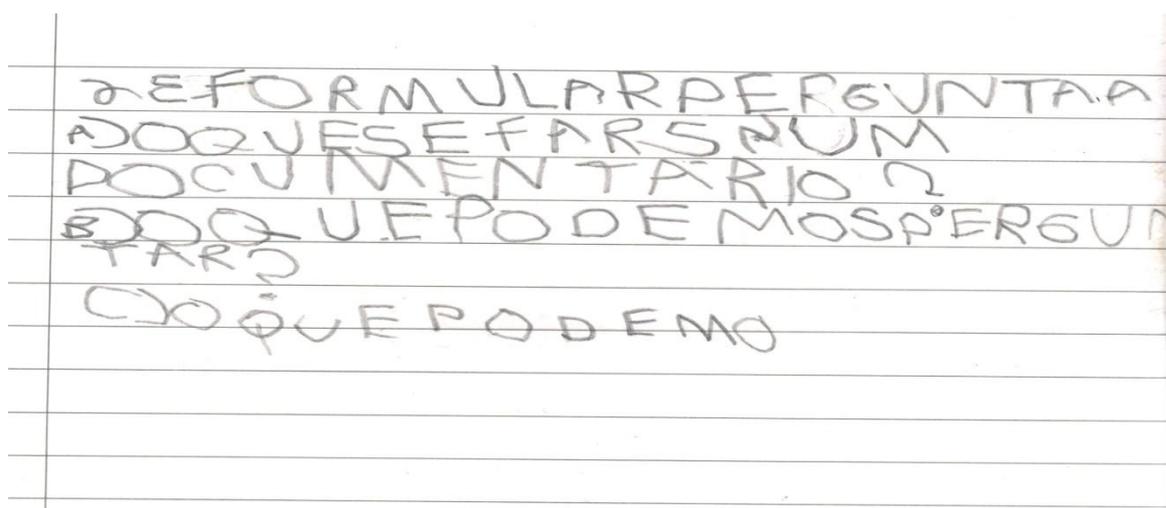
As respostas foram adequadas à faixa etária dos alunos e à proposta do documentário. Notamos que existe uma linguagem jornalística, pois a jornalista não chamou as pessoas de entrevistados, mas chamou de fontes. Com relação às fontes, ela ainda nos orientou a utilizar mais de uma fonte. Aprendemos como poderíamos filmar as fontes e como poderíamos enquadrar as imagens e qual é a melhor forma de utilizar os celulares e os tablets.

Dando continuidade, mostramos nossa trilha de produção e perguntamos se a jornalista faria alterações ou se a nossa trilha estava boa. A jornalista respondeu que a nossa trilha era um bom pré- roteiro e que mais tarde, talvez, acrescentaríamos outros elementos após as entrevistas serem feitas. Anteriormente construímos perguntas que faríamos aos entrevistados. Os alunos perguntaram à jornalista se nossas perguntas eram boas e a jornalista respondeu que sim, mas pediu que colocássemos essa: “Como você se sente quando lembra da escola”. Os alunos concordaram, pois durante a conversa falamos sobre produzir um documentário para emocionar.

Nos cadernos de produção, os alunos anotaram o que fizemos e também alguns tópicos da entrevista. É importante notar que os alunos conseguiram entrevistar a jornalista com naturalidade e, segundo o que havíamos conversado até aquele momento, cuidando as perguntas e observando as respostas. Abaixo a

Figura 6 mostra o registro do caderno de um dos alunos. Por se tratar de um aluno do ciclo, percebemos que as perguntas aparecem cortadas. Os alunos realizaram essa atividade com muito interesse em produzir as perguntas.

Figura 6- Perguntas formuladas para a jornalista



Fonte: a pesquisadora

A partir das perguntas previamente organizadas e dos esclarecimentos da jornalista, conseguimos entender o que precisaríamos fazer. Dessa forma passamos a conversar sobre os passos apontados em nossa trilha e como poderíamos começar o trabalho. Com base nas sugestões de perguntas elaboradas pela jornalista, durante a nossa conversa, organizamos três perguntas que seriam feitas para todos os entrevistados. O Quadro 7 abaixo apresenta as três perguntas que seriam feitas posteriormente aos entrevistados.

Quadro 7- Perguntas feitas para todos os entrevistados, segundo as orientações da jornalista

<p>O que você sente quando lembra da escola?</p> <p>O que uma escola precisa ter?</p> <p>Como é a escola dos seus sonhos?</p>

Fonte: a pesquisadora

Ao recebermos a jornalista, os alunos conseguiram compreender o que um jornalista faz e como ele produz as matérias que são publicadas em jornais e

revistas. Ao mostrarmos nossa trilha de produção e ao ouvirmos da jornalista que a trilha era um pré- roteiro, os alunos ficaram muito felizes, pois tínhamos conseguido elaborar o roteiro sobre o que precisávamos fazer. Ter a aprovação de uma jornalista sobre algo produzido pelos alunos após as atividades nos deu a certeza de que conseguiríamos produzir o documentário.

Ao desenvolvermos as atividades, conseguimos estabelecer uma relação entre a fala e a escrita, pois, conforme as informações da jornalista, precisávamos construir os textos a partir das entrevistas e depoimentos. O texto produzido para o documentário deveria apresentar as histórias das escolas de forma dialogada, ou seja, as pessoas precisavam falar sobre o mesmo assunto.

4.2.4 Atividade 4

Na última atividade desse módulo, conversamos sobre entrevistas que nós havíamos concedido para dois jornais sobre o projeto que estávamos desenvolvendo. Nesse momento foi importante identificar a postura dos alunos que foram à rádio Difusora 1170- AM, e dos alunos que foram entrevistados na escola para o jornal Folha do Sul.

Os alunos conseguiram identificar a organização dos jornais e puderam esclarecer a diferença que existe entre os jornais escritos e os jornais orais, pois o tema da entrevista era o mesmo, mas a forma de apresentação dos dois era diferente. No rádio as perguntas eram respondidas no exato momento em que eram feitas e no jornal escrito a repórter havia organizado o texto conforme as respostas dos alunos.

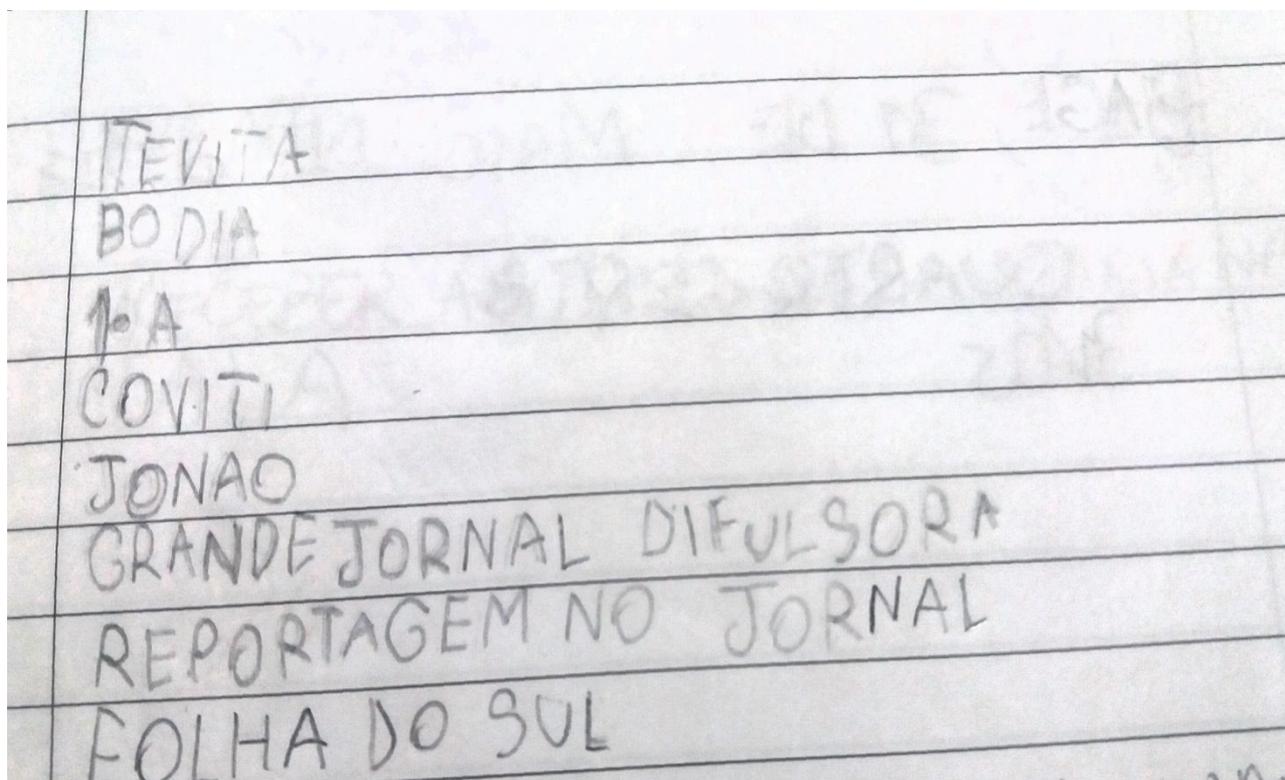
O jornal escrito apresentou algumas informações erradas, como a data de inauguração da escola. Parece importante notar que perceber algo como um engano na informação é comum, mas numa turma de primeiro ano é algo muito relevante, pois nem todos sabem ler, mas eles estão atentos ao que estão fazendo.

Na sequência, assistimos a nossa filmagem da oficina com a jornalista Renata Marimon e reorganizamos a produção do documentário. Reorganizamos o roteiro, pois entender que o documentário não é um produto acabado e que cada pausa era importante para que conseguíssemos identificar o que usaríamos, e por que estávamos fazendo aquelas escolhas, para contarmos uma história, era importante.

Promover um momento de entendimento sobre o papel dos jornais que apresentam o posicionamento de quem escreve, quem o ouve ou lê, foi importante para refletirmos sobre quem seria nosso público e o que queríamos dizer. Dessa forma conseguimos perceber que, além das pessoas que listamos no primeiro roteiro, precisávamos entrevistar outras pessoas, como as diretoras que participaram da primeira eleição na nossa escola e também as professoras que não acreditavam na proposta de uma escola nova.

Abaixo podemos ver, na Figura 7, a organização do trabalho realizado com os alunos sobre os jornais e a nossa participação nos mesmos. Na figura é possível perceber o registro das atividades que foram realizadas durante a proposta. A aluna registrou, conforme seu entendimento, o que fizemos. Parece importante valorizar o que a aluna produziu, pois a mesma escreve “itevita” (entrevista), sem esperar que escrevesse no quadro de giz para que logo depois ela copiasse.

Figura 7- Registro das atividades nos jornais



Fonte: A pesquisadora

Na figura podemos notar a palavra “itevita” (entrevista), pois no primeiro momento conversamos sobre a entrevista que foi dada para um jornal impresso. A

frase “Bom dia” refere-se à conversa que tivemos sobre como monitoramos, cuidamos a nossa fala durante a participação no “Grande Jornal Difusora”, que é um importante jornal de uma rádio da cidade. Conversamos sobre o porquê de cuidarmos a maneira como falamos, pois não conhecíamos as pessoas que ouvem o jornal, mas, quando fomos entrevistados pelo Jornal Folha do Sul, falamos com a repórter e cuidamos um pouco menos da fala, pois estávamos no ambiente da escola.

É importante notar que os alunos, após a leitura da reportagem sobre o documentário, apresentada no jornal Folha do Sul, conseguiram novamente perceber a função social da escrita. A Figura 8, apresenta uma postagem feita pela direção da escola na página do Facebook, que mostra os alunos do primeiro ano no “Grande Jornal Difusora”.

Figura 8- Alunos no “Grande Jornal Difusora”



Fonte: Facebook

Ao participarmos da entrevista na rádio Difusora, o que conversamos nas aulas sobre a variação linguística e sobre a monitoração passou a ter um significado mais claro e prático, pois os alunos falariam com alguém que eles não conheciam, não se tratava apenas da entrevistadora, mas do público que acompanha a programação da rádio.

Percebemos que os alunos cuidaram a forma de se comunicar, pois, antes da entrevista começar, a entrevistadora fez várias perguntas e explicou: “quando ligar a luz naquela janelinha, começamos a gravar”. A partir daquele momento, notamos a postura e a preocupação em dar as informações sobre o documentário.

4.3 3º MÓDULO

Documentário: uma representação da história

4.3.1 Atividade 1

Nesse módulo começamos a pesquisar a história das escolas que deram origem à nossa. Uma das escolas tem sua história organizada no formato de álbum. O mesmo contém as fotos da inauguração e as fotos da despedida da escola, porém a outra escola não tem imagens organizadas. Nossa escola possui alguns documentos importantes como matrículas e históricos.

Na sala de aula os alunos do primeiro ano receberam os álbuns da escola Tamandaré, que são bem completos, porém para saber a história da outra escola precisamos buscar entre os alunos e a comunidade outras informações que pudessemos colocar no documentário. A partir da distribuição dos álbuns da escola Tamandaré, conseguimos conversar e refletir sobre a importância da escrita e de se deixar algo escrito.

Nesse momento os alunos do 9º ano da escola aderiram ao nosso projeto para auxiliar os alunos do primeiro ano. Os alunos do 9º ano auxiliaram os alunos do 1º ano a realizar pesquisa nos históricos da escola Dr. Penna. No quadro abaixo apresentamos os questionamentos realizados aos alunos do primeiro ano.

Quadro 8 - Questionamentos sobre Facebook

Professora: Como podemos encontrar essas pessoas que não têm filhos estudando na nossa escola?

Alunos: Mandando e-mail.

Professora: Mas nós não conhecemos as pessoas, como enviaríamos um e-mail? O e-mail é um endereço eletrônico. Como vocês e os pais de vocês se comunicam com pessoas de perto e de longe?

Alunos: Face, tia. WhatsApp!

Professora: Será que encontraremos ex-alunos no Facebook?

Alunos: Sim.

Fonte: a pesquisadora

Após a conversa, combinamos como nos comunicaríamos com os ex-alunos das escolas. Então os alunos do 1º ano organizaram a mensagem que postamos no Facebook, para que a comunidade escolar participasse do documentário. Como é possível ver na Figura 9, usamos o Facebook da escola para encontrarmos outros relatos que poderiam ser usados no documentário. Nesse ano a escola organizou um projeto de comemorou seus cinco anos de existência; o mesmo tem o Facebook como um meio de comunicação.

Figura 9 - Solicitação de auxílio dos ex-alunos na página do Facebook



Fonte: Facebook

Na figura, conseguimos identificar os alunos do 9º ano e os alunos do 1º ano, com seus cadernos de produção que serviram de registro das atividades. O texto foi elaborado a partir de uma conversa sobre o material que encontramos e sobre o que precisaríamos para dar continuidade ao documentário, como mencionamos acima. Assim, com a ajuda dos alunos do 9º ano, postamos a mensagem.

Ao concluirmos a atividade, conseguimos conversar sobre a importância dos meios de comunicação e sobre a relevância do registro escrito. Foi interessante aprendermos juntos sobre a comunicação nos dias atuais, sobre o quanto usamos as redes sociais e como usamos as mesmas. Trabalhar a alfabetização a partir de

questões ligadas à língua oral e escrita permitiu aos alunos uma compreensão clara sobre a função social e a importância da comunicação.

4.3.2 Atividade 2

Na segunda atividade do 3º módulo, foi organizada uma roda de conversa com o objetivo de informar aos alunos do primeiro ano como os alunos do 9º ano realizaram a pesquisa nos históricos escolares e como os mesmos se organizam.

Os alunos do 9º ano trouxeram algumas caixas do arquivo da escola contendo os históricos de alunos do Dr. Penna. Os estudantes, ainda, explicaram que os históricos são guardados em ordem alfabética e têm informações sobre a vida escolar dos alunos.

Dando continuidade, perguntamos novamente o que poderíamos fazer para entrar em contato com os alunos da pesquisa. Os alunos do 1º ano indicaram mais uma vez o Facebook. Faremos no Quadro 9 a transcrição de como realizamos a intervenção com os alunos do primeiro ano.

Quadro 9- Reflexão sobre a comunicação no Facebook

Professora: Como podemos enviar uma mensagem para os alunos do Dr. Penna?

Alunos: Oi, aluno!

Professora: Não conhecemos esses alunos, podemos enviar um “oi”? Sim ou não.

Quando não conhecemos alguém podemos usar um “oi”?

Alunos: Não, vamos dizer “Boa tarde, somos alunos da escola Téo Obino e gostaríamos de contar com sua ajuda, pois estamos produzindo um documentário”...

Fonte: a pesquisadora

Após conversarmos sobre a mensagem que nos identificaria, falamos sobre como entraríamos em contato com as pessoas. Bortoni-Ricardo (2004) identifica o que nos leva a monitorar o estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Na conversa tratamos dessas questões ligadas à fala e como podemos cuidar a forma como falamos. Nessa interação conversamos sobre o Facebook, sobre as

postagens e sobre como em casa não precisamos cuidar a fala, porque estamos entre pessoas conhecidas.

Os alunos do 9º ano, através de projeção, mostraram para os alunos como poderíamos entrar em contato com os ex-alunos do Dr. Penna. O Quadro 10 mostra os passos que foram apresentados aos alunos do primeiro ano. Os alunos do 9º ano, de forma objetiva, explicaram aos alunos do 1º ano como os mesmos pensaram em contatar as pessoas e solicitar os depoimentos. Após a explicação dos passos apresentados no Quadro 10, os alunos combinaram o início do trabalho.

Quadro 10 - Passo a passo da pesquisa

- 1º Passo - enviamos convite para a pessoa através da página da escola no Facebook da escola;
- 2º Passo - aguardamos o retorno da pessoa;
- 3º Passo- conversamos através do Messenger, que é uma ferramenta de comunicação do Facebook;
- 4º Passo- agradecemos a participação;

Fonte: a pesquisadora

As figuras apresentadas na sequência mostram como os alunos deram continuidade ao trabalho. A Figura 10 apresenta a mensagem postada no Facebook, para uma ex-aluna do Dr. Penna. A Figura 11 apresenta a conversa entre os alunos, através do Messenger com a ex-aluna Adelita, que autorizou a publicação das imagens.

Figura 10- Ex-aluna do Dr. Penna



Fonte: Facebook

Figura 11- Conversa no Messenger com a ex-aluna Adelita.



Fonte: Facebook

As próximas Figuras 12 e 13 procuram mostrar como organizamos o processo de encontrar os ex-alunos, ler suas histórias e agradecer a participação. As imagens são postagens feitas no Facebook, que contribuiu muito com o nosso trabalho, pois

usamos as mídias para buscar e dar informações sobre o que estávamos produzindo. Utilizar o Facebook, e os recursos que foram usados através dele, nos permitiu o trabalho com os multiletramentos. Os alunos conseguiram transmitir informações através do Facebook e mantiveram a comunicação com aqueles que, embora distantes, estavam próximos através da rede social.

Figura 12- Texto sobre o documentário postado no Facebook

Emef Téo Vaz Obino
17 de maio · 🌐

Nossa escola está completando 5 anos e as escolas Dr. Penna e Marquês de Tamandaré são a origem da nossa. Queremos resgatar a história dessas escolas maravilhosas!
Contamos com a sua ajuda!
Escreva algo sobre sua escola e poste uma foto. Obrigada!

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍❤️ Daniele Garcia, Charlene Bittencourt e outras 49 pessoas

1 compartilhamento

Ver mais 5 comentários

 **Emily Ximendes Martins** Fiquei na Escola Marquês de Tamandaré do Pré até o fim (2011) e conheci a best Angélica Gottardi 😊❤️❤�
Curtir · Responder · 1 · 17 de maio às 18:26

↩️  Angélica Gottardi respondeu · 2 Respostas

 **Charlene Bittencourt** Boa recordações.... Lembro até do hino... 🎵Na escola Tamandaré somos todos uma família que vive unidade em Fé. Juntos com a direção, trabalho e dedicação, tudo isso é o que não falta para ter um bom progresso em nossa educação. Como é sublime poder estudar para um dia no futuro nossa pátria orgulha 🎵
Curtir · Responder · 1 · 17 de maio às 18:37

 **Luana Martins Carvalho** Saudades da Minha Segunda Casa Tamandaré
Curtir · Responder · 17 de maio às 19:07

 **Sonia Malafaia** Parabéns!!
Curtir · Responder · 17 de maio às 21:05

 Escreva um comentário... 🗣️ 📷 📧 🗨️

Fonte: Facebook

Figura 13- Agradecimento à participante



Fonte: Facebook

Nas figuras, conseguimos perceber o envolvimento da comunidade escolar e o carinho dos ex-alunos pelas escolas. Nesse momento conseguimos identificar qual era o papel do nosso documentário e reforçamos o objetivo acerca do que iríamos produzir: um filme para emocionar. A partir desse momento, todas as nossas conversas tinham como foco nosso objetivo e como poderíamos alcançá-lo.

Apesar de se tratar de uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização, conseguíamos conversar sobre o que estávamos fazendo e por que estávamos fazendo. Na construção de algo tão envolvente, como a produção de um documentário, notamos que os alunos iam progredindo a cada proposta.

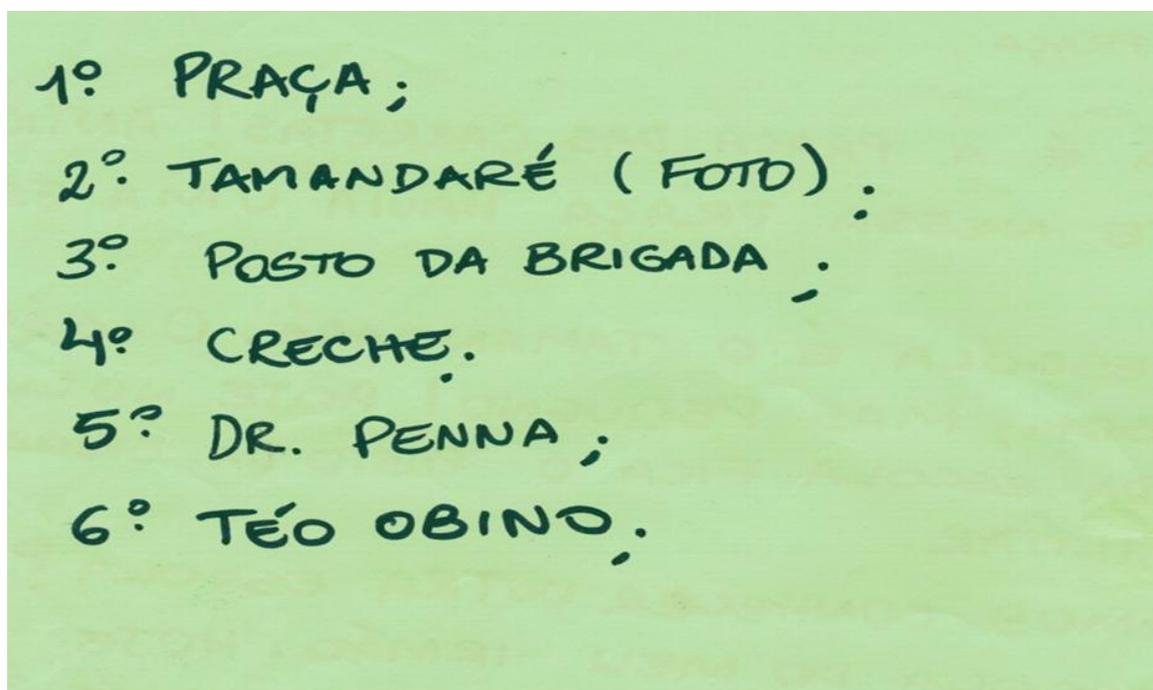
4.3. 3 Atividade 3

Nessa atividade os alunos trouxeram para a escola seus tablets e seus celulares, pois, conforme a orientação dos PCNs, é preciso “saber utilizar diferentes

fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 7-8). A partir desses recursos e das informações que os alunos sabiam a respeito dos mesmos, começamos a entender como os celulares e os tablets nos auxiliariam na produção das imagens, das entrevistas e das fotos que utilizaríamos na produção.

Seguindo as orientações da jornalista Renata Marimon, para fazermos as filmagens, nós precisaríamos de um texto-guia. Para que os alunos compreendessem o que iriam fazer de forma coletiva, construímos um pequeno texto e um roteiro de filmagem que nos serviu de guia. Esse roteiro era específico para as filmagens, pois foi organizado numa folha de papel A4, contendo a história que queríamos contar e o que filmar e por que filmar, pois os alunos tinham seis anos e, por serem pequenos, poderiam sair filmando tudo, não que isso não seja necessário, mas precisávamos de algumas filmagens importantes, como a frente das escolas antigas e o entorno dessas escolas. O roteiro de filmagens foi organizado pelos alunos e registrado por mim, como podemos ver na Figura 14.

Figura 14- Roteiro da primeira filmagem



Fonte: a pesquisadora

Durante a construção do texto, foi necessário discutir sobre o que entraria na filmagem e como aproveitaríamos os lugares como a Praça das Carretas, a Rua Salgado Filho, os caminhos que ligam as escolas antigas à nossa. Quando

começamos a pesquisa, os alunos observaram que a estrutura dos prédios sofreu alterações, principalmente o prédio da escola Marquês de Tamandaré. A partir dessa observação das mudanças, provocadas ao longo do tempo, conversamos sobre a linguagem e se eles notam diferença entre a forma como as pessoas falam. Alguns alunos não percebem, porém os alunos que convivem com pessoas de idades muito diferentes conseguem perceber que a linguagem se altera conforme a idade das pessoas.

Ao realizarmos a pesquisa, notamos que o registro escrito do material pesquisado mudou bastante. No material da pesquisa havia convites, boletins e históricos escolares, que atualmente são feitos de outra forma, como os históricos escolares que atualmente são digitados e têm outro formato.

Além disso, nos dias atuais o ciclo não recebe boletim. Os alunos recebem pareceres. Continuamos conversando sobre essas mudanças e a relação disso com mudanças na língua, quando os alunos olharam o material escrito deixado pelas escolas, como o álbum do Tamandaré e os históricos de registro escolar do Dr. Penna. Os alunos notaram o papel, a letra, os carros e as roupas. Partindo dessas observações, novamente buscamos dialogar sobre a língua e se eles notam diferença entre a fala deles e a dos pais. Algumas fotos encontradas no material organizado pela escola Tamandaré foram utilizadas no documentário.

Precisamos reforçar nesse trabalho a necessidade de se trabalhar a alfabetização através da reflexão sobre a língua, sobre algo que os alunos já conhecem. Na proposta os alunos que já estavam no nível alfabético, que já sabiam ler, não queriam parar de ler o material organizado pela escola Tamandaré. Acreditamos que, por se tratarem, de textos relacionados a algo que eles conhecem ou sobre algo que ouviram falar, a necessidade de aprender mais sobre a escola era a verdadeira motivação para a leitura.

4.3.4 Atividade 4

Na sala de aula, começamos a rever as filmagens que fizemos conforme o roteiro apresentado na Figura 14. Notamos que não conseguiríamos usar todas as imagens. Após assistirmos as filmagens, tivemos o auxílio de dois alunos do 9º ano que nos auxiliaram na construção do vídeo produzido com as imagens que foram filmadas pelos alunos. O vídeo funcionou como uma prévia do documentário para a

apresentação durante uma roda de conversa que seria realizada posteriormente, com o objetivo de proporcionar um momento de diálogo entre a comunidade escolar e os produtores do documentário.

Com o auxílio dos alunos que explicaram como usar o aplicativo VivaVídeo, realizamos a escolha das imagens e organizamos as fotos que seriam exibidas no filme. Os alunos conseguiram notar nessa atividade que o domínio da edição do documentário era bem complexo e que, assim como precisamos do auxílio dos alunos do 9º ano para montar nosso vídeo demonstrativo para a roda de conversa, também necessitaríamos de apoio para edição e decupagem do documentário adiante.

Na sequência produzimos o convite para a roda de conversa e o postamos no Facebook, como é possível ver na Figura 15.

Figura 15- Convite



Fonte: Facebook

Na postagem observamos os alunos e sua motivação em convidar as pessoas para vir até a escola dar seu depoimento e compartilhar suas lembranças.

O texto foi organizado pelos alunos do 1º ano e a foto editada pelos estudantes do 9º ano.

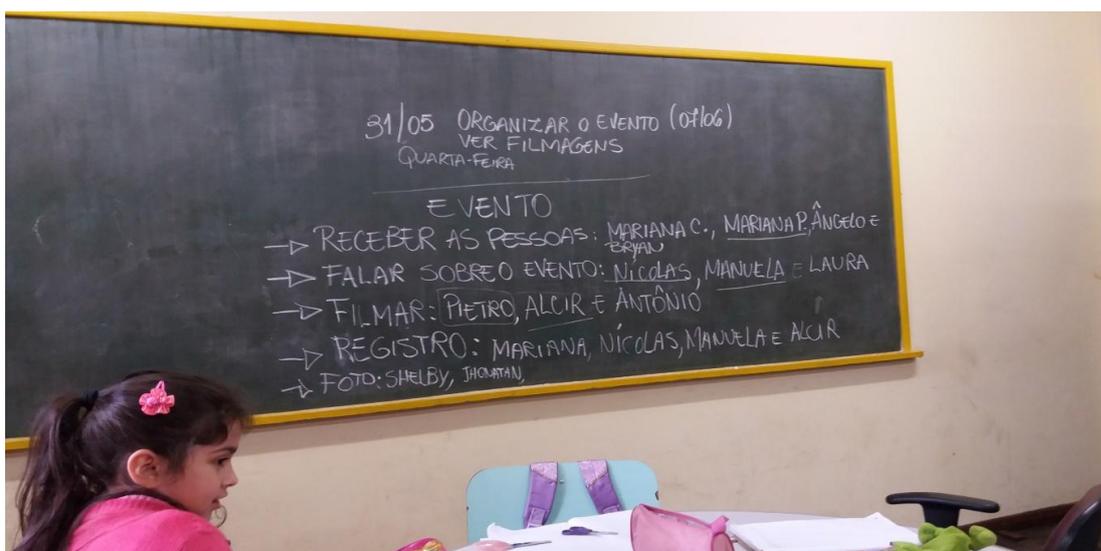
Trabalhar com os multiletramentos nos permitiu associar fotos e texto numa mesma postagem. Os alunos participaram de todo processo criativo, souberam escolher a melhor foto e organizaram o texto. Além disso, também participaram da edição.

Parece importante acrescentar que os alunos conseguiram perceber o que eram capazes de realizar e sabiam o momento de pedir auxílio. Dessa forma, conseguimos evidenciar a forma como os alunos se sentiram protagonistas nesse processo de construção, pois conseguiram tomar decisões e sabiam mediar as opiniões dos alunos do 9º ano.

4.3.5 Atividade 5

Na biblioteca da escola, começamos a organizar a roda de conversa e como monitoraríamos a fala para receber na nossa escola pessoas que não nos conheciam. Os alunos, de forma democrática, começaram a conversar sobre qual seria o papel de cada um no evento. O que cada um fazia foi anotado no quadro da biblioteca, como se pode observar na Figura 16, e nos cadernos de produção.

Figura 16- Organização do evento

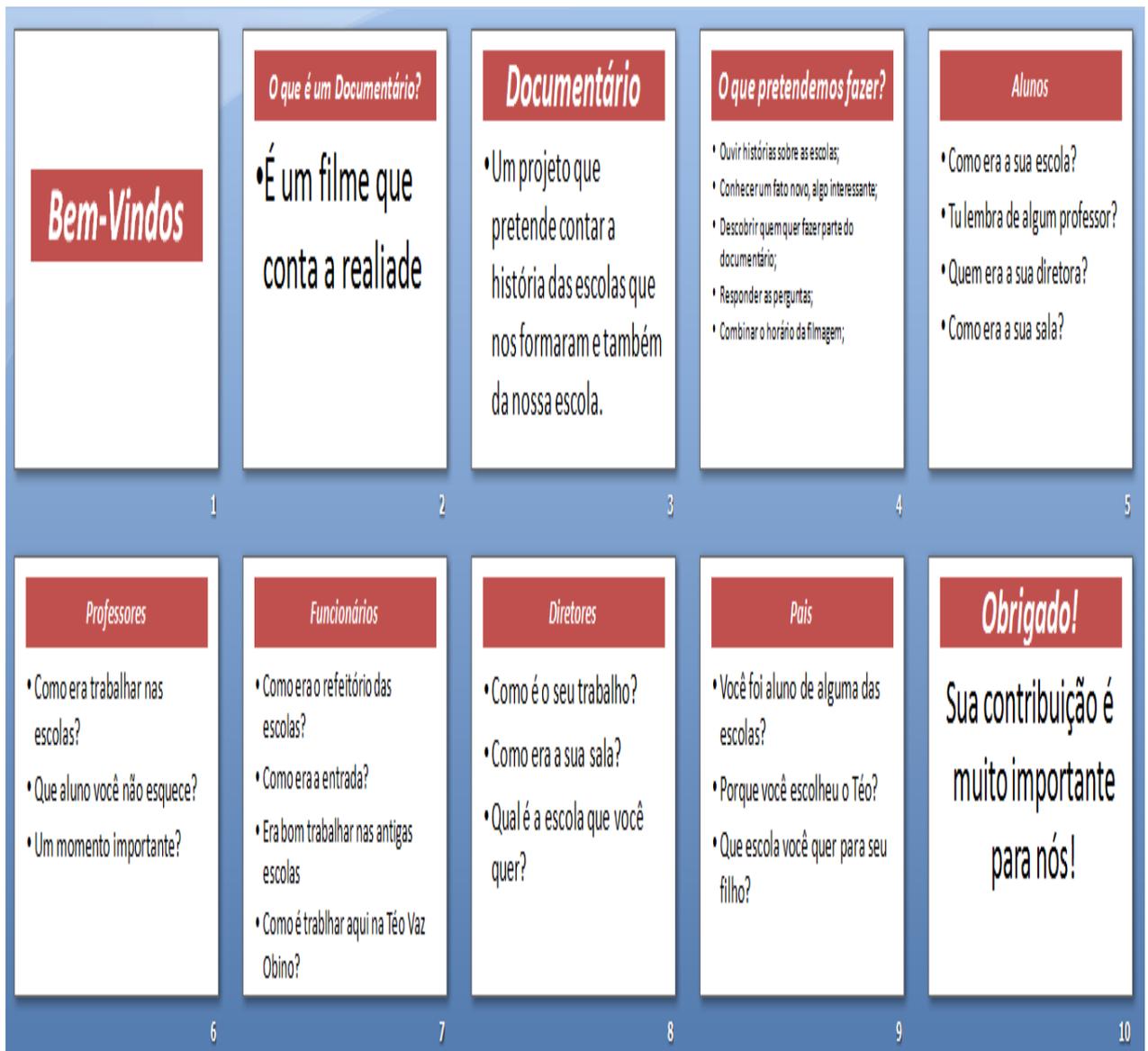


Fonte: a pesquisadora

Na sequência do trabalho, os alunos alfabéticos e os demais começaram a produzir uma apresentação usando o recurso do Power Point, que serviria de auxílio

na apresentação do trabalho realizado. No texto, os alunos apresentavam o gênero documentário e o objetivo do nosso trabalho. Na Figura 17, apresentamos uma imagem da apresentação produzida para o evento. Para finalizar, observamos o Facebook e as mensagens deixadas pelos participantes que viriam ao evento.

Figura 17- Apresentação do PowerPoint realizado para o evento



Fonte: a pesquisadora

4.3.6 Atividade 6

No início da tarde em que realizamos a roda de conversa, retomamos o que realizaríamos e qual era a atividade que seria desempenhada pelos alunos. Desse modo, os alunos sabiam como se comportar e o que iriam falar. No horário combinado, os alunos se dirigiram aos seus lugares e organizaram o local.

O envolvimento dos alunos e dos participantes foi de muito entusiasmo e respeito, pois os estudantes conseguiram explicar o projeto e, durante as conversas, souberam ouvir e fazer perguntas para cada participante. Nesse dia, como estávamos usando filmadora e tablets, não fizemos registros nos cadernos de produção. Abaixo apresentamos, na Figura 18, a recepção feita aos participantes no portão da escola, e na sequência, na Figura 19, mostramos a roda de conversa.

Figura 18- Recepção do evento



Fonte: a pesquisadora

Figura 19- Roda de conversa



Fonte: a pesquisadora

O objetivo da roda de conversa era mostrar o que estávamos produzindo e ouvir as pessoas que estavam presentes nesse dia. Várias pessoas participaram da roda, entre elas estavam ex-alunos das antigas escolas, professores e funcionários das antigas escolas que continuaram a trabalhar no Téo Obino, pais de alunos, ex-alunos das antigas escolas que matricularam seus filhos no Téo Obino, a atual diretora e os alunos do 7º e do 9º ano da escola.

Na atividade percebemos que os alunos seguiram os combinados e que também estavam atentos aos depoimentos, pois depois, quando começamos a escrita dos textos que foram narrados no documentário, os alunos conseguiram lembrar alguns depoimentos. Foi possível identificar o envolvimento dos participantes e a emoção dos mesmos ao lembrar das escolas. Nessas atividades utilizamos o letramento dos alunos, pois eles já conheciam o gênero documentário e sabiam o que precisam falar sobre ele, também utilizamos os multiletramentos, pois lidamos com as mídias, utilizamos o vídeo produzido pelos alunos e as fotos das escolas.

4.3.7 Atividade 7

Nessa atividade conversamos sobre o nosso evento e sobre o que eles conseguiram guardar na memória a respeito do que fora dito sobre as escolas. O Quadro 11, abaixo, apresenta algumas perguntas feitas e suas respostas após o evento.

Quadro 11 - Reflexões sobre a roda de conversa

Professora: O que era especial no Dr. Penna?

Alunos: A comida, uma professora falou sobre um colega que levava ovo frito.

Professora: O que o Tamandaré tinha de especial?

Alunos: As pessoas eram amigas, as festas eram na quadra

Fonte: a pesquisadora

Após a conversa sobre nosso evento, mencionei como eles haviam sido excelentes ao cumprirem com os combinados, ao receberem os convidados e ao explicarem o que estávamos produzindo e como estávamos produzindo. Como os alunos receberam os agradecimentos, conversamos sobre postar um agradecimento no Facebook, como forma de retribuição. Os alunos concordaram com a postagem. No notebook da escola, com o auxílio de dois alunos do 9º ano, enquanto o texto de agradecimento era escrito de forma coletiva no quadro de giz, individualmente os alunos se dirigiam aos alunos mais experientes, que os auxiliavam a digitar o texto.

Ao concluirmos o texto, uma aluna lembrou que poderíamos colocar na mensagem o seguinte texto: “E você que não pôde vir ao evento, mas tem interesse em participar pode procurar os alunos do 1º ano na escola”. Nesse momento, foi muito interessante agradecer a aluna que percebeu a necessidade de comunicar esse fato, mas o mais importante foi os alunos do 9º ano perceberem que os alunos do 1º ano estão tendo essa consciência sobre a importância da comunicação e sobre saber colocar as ideias no papel, porque a aluna de seis anos disse exatamente o que foi escrito.

Ao concluirmos essa atividade, conseguimos perceber que o trabalho com a alfabetização pautado apenas na identificação dos níveis da psicogênese não nos permitiria o reconhecimento da autonomia e da compreensão da aluna, que ainda

não está alfabética, mas soube contribuir de forma tão importante na construção do texto.

4.3.8 Atividade 8

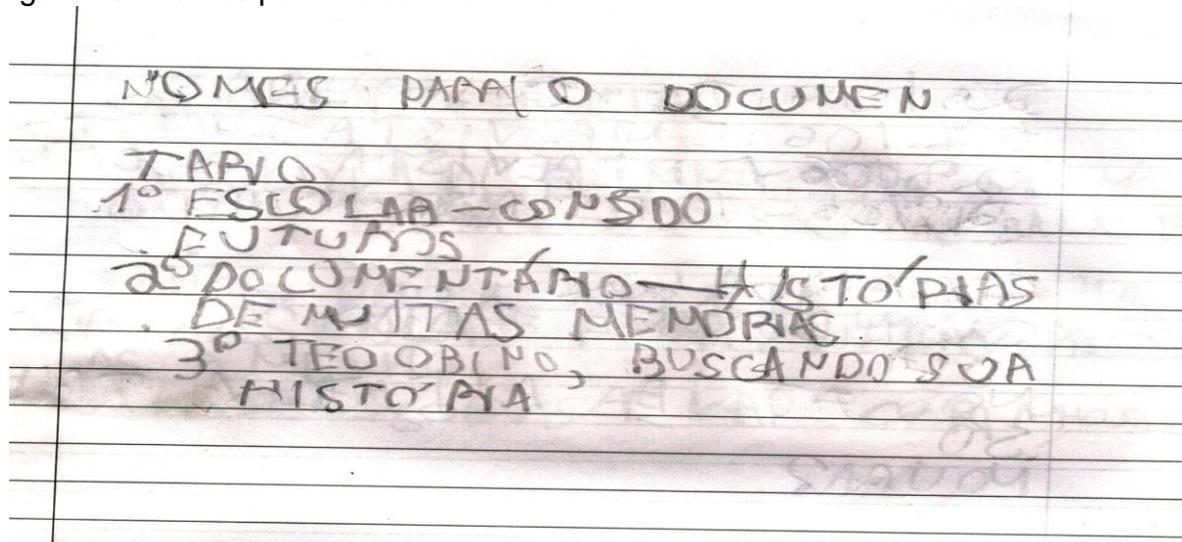
Nessa atividade encaminhamos a escolha do nome do documentário.

Listamos no quadro os três nomes para o documentário, que foram elaborados pelos alunos com o auxílio da professora de Educação Artística da escola:

- 1º - “Escolar- construindo futuros”;
- 2º - “Téo Obino em busca de sua história”;
- 3º - “Documentário: histórias de muitas memórias”.

Na Figura 20, mostramos o registro de um aluno no caderno de produção.

Figura 20- Nomes para o documentário



Fonte: a pesquisadora

A turma postou na página do Facebook da escola a mensagem que pode ser visualizada na Figura 21. No Facebook os alunos explicaram que o nome que conseguisse maior número de curtidas seria o ganhador.

Figura 21- Texto no Facebook



Fonte: Facebook

No segundo momento, fizemos o roteiro com as perguntas para nossos entrevistados. Revisamos o primeiro roteiro e também a pesquisa. Organizamos quem daria seu depoimento sobre a nossa escola. Conversamos sobre a importância dessas pessoas no documentário. Na sala da supervisora, observamos o horário das professoras para que pudéssemos entrevistá-las na escola. Em seguida solicitamos na secretaria o celular dos alunos que aparecem no vídeo sobre a cápsula do tempo.

Ao postarmos as sugestões de nomes, na página da escola no Facebook, ampliamos nosso conhecimento sobre como poderíamos fazer as postagens e, dessa forma, novamente utilizamos os multiletramentos na escolha das cores, da fonte das letras e da organização da postagem. Ao falarmos em organização, lembramos que postar algo no Facebook demanda tempo e escolhas, as escolhas são muito variadas e existem vários formatos de letras que podemos usar, assim precisamos de muito diálogo e mediação para realizar a postagem.

4.3.9 Atividade 9

Nesse dia fizemos uma brincadeira, intitulada “Eu sou o repórter”. Organizamos com os alunos um programa de entrevistas, para que os mesmos percebessem quem conseguia, durante a brincadeira, entrevistar sem ficar envergonhado e quem conseguia organizar perguntas espontâneas dentro do tema. Assim, começamos a brincar. Algumas perguntas foram produzidas em um módulo anterior a este, mas nessa atividade elaboramos outras perguntas sobre tudo que estávamos produzindo e as registramos no quadro de giz.

A brincadeira foi filmada. Mais tarde assistimos à filmagem e conversamos sobre quem poderia ser o entrevistador. Após a brincadeira, combinamos quem seria entrevistado e começamos a filmar e gravar. Gravamos as entrevistas em áudio e vídeo para mais tarde as utilizarmos.

Cada entrevistador previamente recordava as perguntas ou usava um roteiro que continha palavras-chaves sobre cada pergunta. Na Figura 22, podemos ver um exemplo de roteiro utilizado pelos alunos durante as entrevistas.

Figura 22- Roteiro das entrevistas

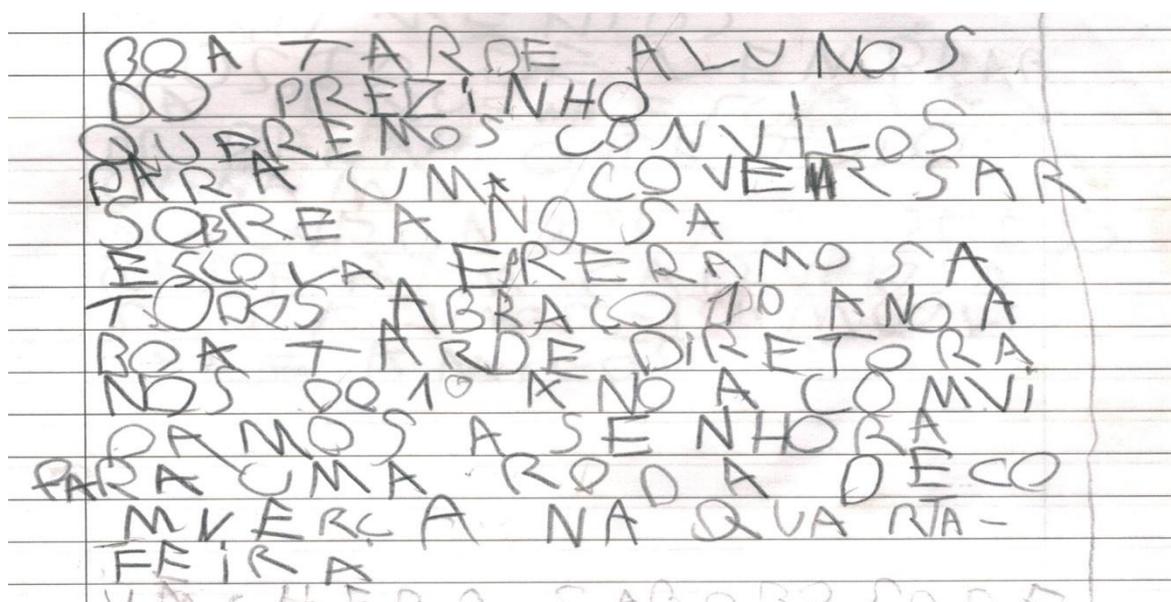


Fonte: a pesquisadora

Na sequência, percebemos que precisávamos ouvir também os alunos da pré-escola I, que eram novos e talvez tivessem poucas informações sobre a escola, os alunos do 9º ano que estudavam há cinco anos nessa escola e que talvez tivessem muito conhecimento sobre ela, a primeira diretora da escola e a atual diretora. Assim, produzimos convites para esses três grupos e os entregamos. Na

Figura 23, podemos ver o texto do convite elaborado pelos alunos do 1º ano, produtores do documentário, convidando a diretora Adele e as turmas do Pré - nível I e do 9º ano da escola para uma conversa sobre a mesma.

Figura 23- Registro da entrevista



Fonte: a pesquisadora

Na Figura acima, conseguimos identificar o gênero convite. Cada turma e a diretora receberam um convite personalizado confeccionado pelos alunos. Nessa atividade conversamos sobre como faríamos um convite para os alunos e como nos dirigiríamos para cada turma. Podemos observar que os estudantes do pré e do 9º ano são chamados de alunos, mas a diretora é chamada de senhora diretora.

Nessa atividade conseguimos notar a monitoração. Percebemos que a forma como os alunos se dirigiam à diretora Adele era mais monitorada, pois eles diziam: “Diretora, a senhora”. O registro no caderno de produção também repetia várias vezes a palavra senhora, um sinal de nível de envolvimento mais distanciado e respeitoso.

4.4 4º MÓDULO

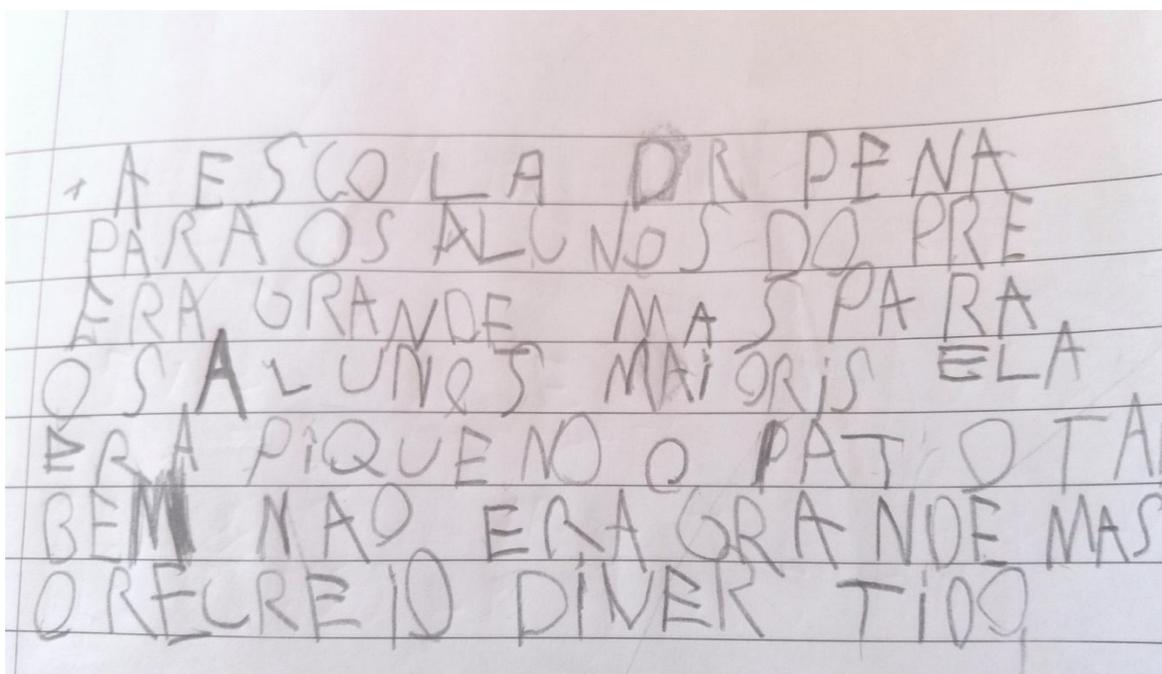
Documentário: quase um quebra-cabeça

4.4 1 Atividade 1

Nesse momento, começamos a organização final do documentário, construindo os textos que nos serviram de base para que as falas dos entrevistados ficassem combinadas; os mesmos nos serviriam de suporte para a edição do documentário. Estes textos foram organizados de forma coletiva e todos os alunos deram suas contribuições. Então percebemos a ampliação do vocabulário dos alunos e como eles cresceram no que se refere a dar sua opinião e se posicionar sobre os fatos.

A partir da elaboração dos textos foi possível observar como os alunos conseguiram substituir palavras, mostrando assim a ampliação do seu vocabulário. Ao produzir os textos, os alunos de forma individual e coletiva souberam dar suas contribuições e souberam respeitar a opinião do colega. A Figura 24 apresenta um dos textos construídos, de forma coletiva com a turma, que se formou a partir das entrevistas e das lembranças dos relatos dos participantes da roda de conversa.

Figura 24- Texto I

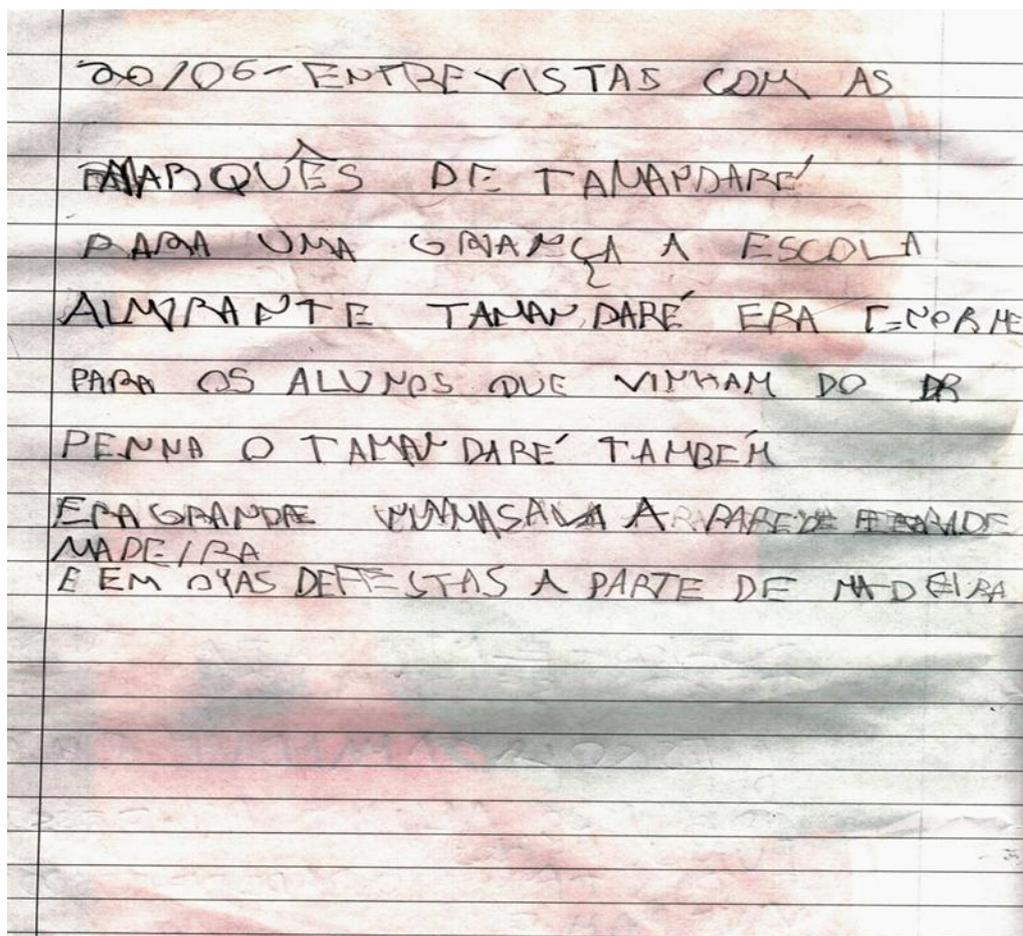


Fonte: a pesquisadora

Os alunos escreveram textos com o mesmo tema para as escolas. Esses textos foram combinados e reorganizados para que pudéssemos contar uma história coerente que pudesse ser combinada aos depoimentos dos entrevistados.

Na Figura 25, temos outro texto que foi construído a partir da pesquisa e das entrevistas. É importante lembrarmos que os textos foram construídos na aula com a participação dos alunos. Durante a elaboração das escritas, conversávamos sobre como poderíamos utilizar as palavras e que palavras ficavam mais adequadas à nossa produção.

Figura 25- Texto II



Fonte: a pesquisadora

No Quadro 12, mostraremos a intervenção realizada durante a construção dos textos e como os alunos iam sugerindo o conteúdo dos mesmos. Durante a elaboração dos textos, os alunos foram ampliando o conhecimento e passaram a compreender ainda mais o que estávamos produzindo.

Quadro 12 - Construção dos textos

Professora: Hoje, vamos escrever um texto sobre que sentimentos as pessoas têm sobre o Tamandaré. Vocês lembram o que as pessoas falaram sobre o Tamandaré?

Alunos: Que é pequeno!

Professora: É um sentimento? Que sentimento é esse?

Alunos: Bom!

Alunos: Ruim!

Professora: As pessoas tinham saudade! Ter saudade é bom ou ruim?

Alunos: É bom!

Professora: Posso começar com a frase “A escola Tamandaré... Procurem lembrar o que a professora Sharon falou sobre o Tamandaré.

Alunos: Ela disse que o Tamandaré era pequeno e acolhedor.

Professora: Vocês sabem o que significa ser acolhedor?

Alguns alunos: Acolhida é carinhosa!

Professora: Que pessoas disseram que tinham saudade? Vocês lembram quem disse isso?

Alunos: Os alunos.

Aluna: A minha mãe (a mãe dessa aluna aparece no documentário.)

Professora: Como podemos escrever, então?

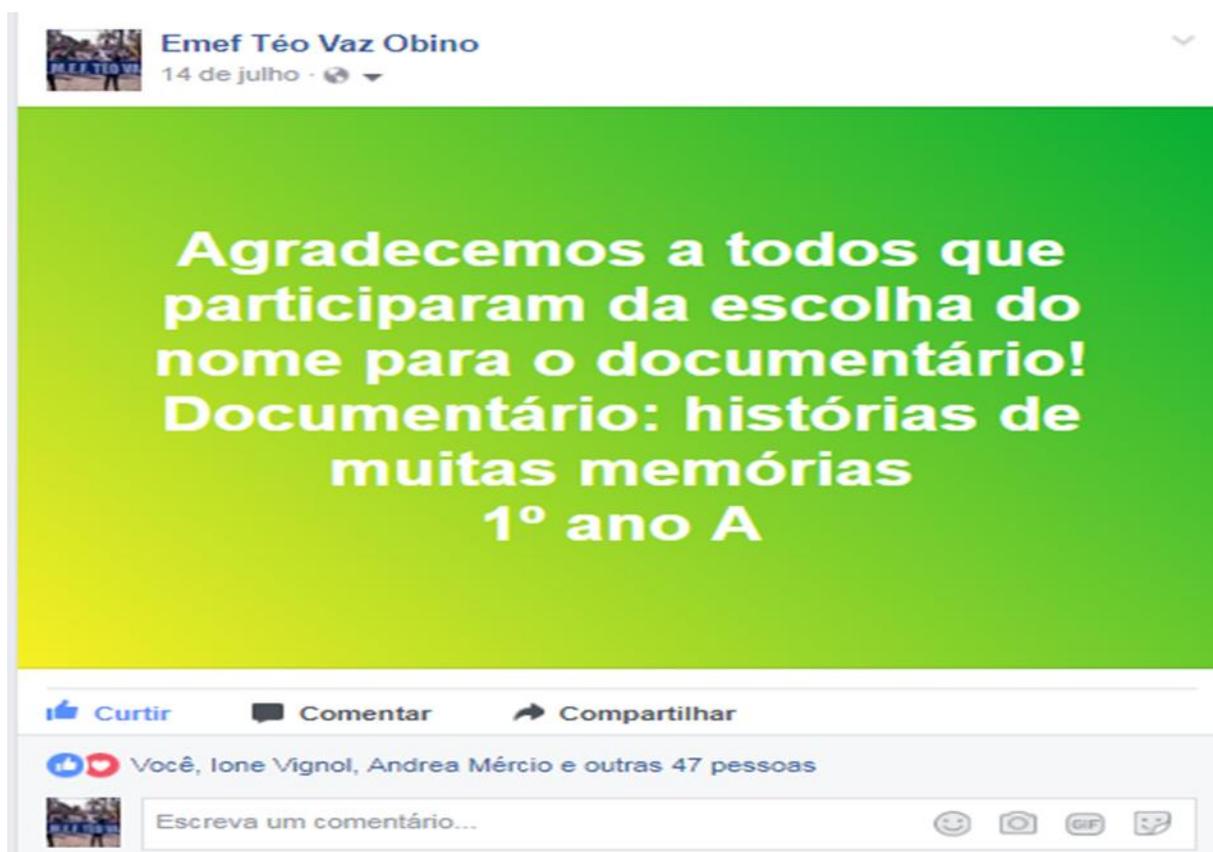
Alunos: Todos têm saudade.

Fonte: a pesquisadora

Após a construção dos textos, organizamos o roteiro final. A participação dos alunos nas escolhas foi muito importante conseguimos mediar quais seriam os entrevistados escolhidos e quem deu informações importantes e relevantes sobre as escolas. As sugestões dos alunos foram anotadas e organizamos o documentário segundo essas observações. Organizar a forma como iríamos contar a nossa verdade sobre as escolas foi um momento de participação individual e coletiva que precisou de mediação e diálogo para que todos pudessem de alguma forma contribuir. Ao perceberem que suas contribuições eram importantes, todos sempre tinham algo a dizer e, dessa forma, íamos ampliando nossos conhecimentos sobre a língua oral e escrita.

Dando continuidade às atividades desse módulo, ligamos para a jornalista Renata Marimon para que ela viesse auxiliar ou apenas observar nosso trabalho. Após, verificamos a página do Facebook da escola e identificamos o nome escolhido pela comunidade. O nome mais votado foi “Documentário: histórias de muitas memórias”, como é possível observar na Figura 26.

Figura 26- Nome escolhido na página do Facebook



Fonte: a pesquisadora

Ao verificarmos o Facebook, tínhamos a oportunidade de reconhecer os multiletramentos e a forma como os mesmos se apresentam, pois cada postagem tem suas características. Entendemos que o Facebook tem várias utilidades, algumas bem importantes, como as nossas publicações, e outras que servem para divertir. É necessário reconhecer e valorizar o conhecimento dos alunos com relação a algo que parece ainda ser pouco utilizado pela escola.

4.4.2 Atividade 2

Verificamos que, segundo nossa trilha de produção, precisávamos construir a trilha sonora. Então, perguntamos aos alunos que músicas falam sobre pessoas e escolas. Nesse momento entregamos uma tarefa para cada aluno que, em casa com a família, produziria uma lista de músicas sobre escola ou sobre pessoas.

Dando continuidade à atividade, as listas foram entregues e a partir delas os alunos, organizados em círculo, começaram a discutir, de forma posicionada, que

músicas colocaríamos na trilha sonora do documentário. Para observar as considerações dos alunos e para saber se os mesmos estavam dando suas contribuições de maneira reflexiva, através dos vídeos das músicas, discutíamos sobre as escolhas dos colegas e sobre a importância dessas músicas no documentário.

Na escola tínhamos uma estagiária de um Curso de Música da UNIPAMPA, chamada Thais Saucó. Conversamos e resolvemos solicitar seu auxílio. Nesse momento, para entrar em contato com a estagiária, utilizamos um aplicativo do celular, o Whatsapp. O Quadro 13, a seguir, apresenta a construção da mensagem enviada.

Quadro 13- Mensagem no WhatsApp

Professora: Como mandaremos a mensagem? Nós já a conhecemos e usaremos o celular de quem é amigo dela. Então como será nossa mensagem com “Boa tarde, Professora Thais” ou “Oi, Thais”? O que vocês acham?

Alunos: “Oi, Thais. Como estás? ”

Professora: Então, se a pessoa é minha amiga posso usar um oi, mas se não for devo começar a mensagem com Boa Tarde! Como escrevo para minha amiga Thais:

Oi, Thais

Preciso da tua ajuda para produzir a trilha sonora do documentário? Quando tu podes vir na escola?

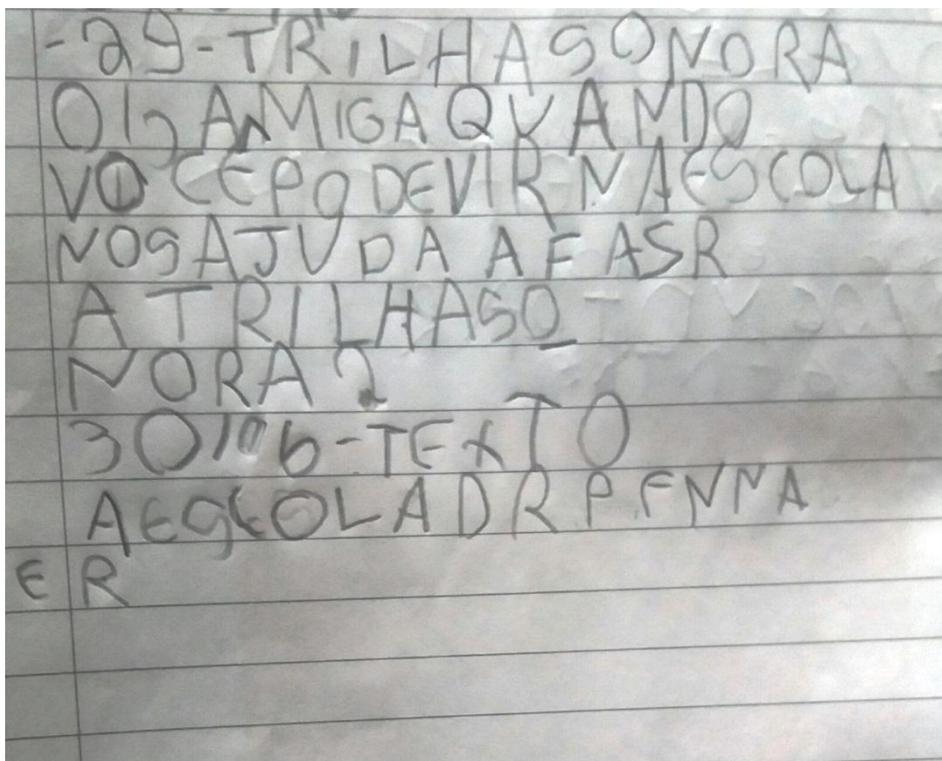
Beijo, espero tua resposta.

Alunos: Assim, tia. Ficou bem!

Fonte: a pesquisadora

Na Figura 27, temos o registro de um aluno feito no caderno de produção, sobre a mensagem para a estagiária Thais.

Figura 27- Registro da mensagem no WhatsApp.



Fonte: a pesquisadora

Nessa proposta conseguimos perceber novamente que os alunos do primeiro ano conseguiram compreender que temos formas diferentes para nos comunicar, pois se conhecemos ou se não conhecemos uma pessoa precisamos cuidar como podemos nos comunicar.

4. 4. 3 Atividade 3

Recebemos a estagiária Thais Sauco, que gentilmente explicou aos alunos o que ela faz e como é o seu curso. É importante dizer que os alunos já estavam tão acostumados a perguntar que fizeram muitas perguntas à estagiária, muitas ligadas à música e outras ligadas à sua vida pessoal. As devidas respostas foram dadas.

Para a produção da trilha sonora, tivemos alguns encontros. O primeiro, descrito acima, foi um momento de perguntas e respostas. O segundo foi uma mistura de música clássica e alguns conhecimentos sobre o violoncelo, instrumento da estagiária, e o terceiro e último foi dedicado à produção de sons que poderiam ser usados no documentário. Entretanto, devido à falta de um local específico como

um estúdio para gravar os áudios produzidos, não conseguimos usar os sons produzidos no documentário.

Durante a oficina, conversamos com os alunos sobre direitos autorais e o porquê de não usarmos a lista produzida em casa com as sugestões de música. A proposta da lista continuou no trabalho, pois os alunos precisavam buscar, com o auxílio da família, músicas que tivessem o tema ligado à escola. A lista produzida por eles foi apresentada para os colegas e durante uma roda de conversa íamos refletindo sobre o conteúdo da música e se a mesma poderia ser usada, como mencionamos anteriormente.

A atividade, apesar de estarmos cientes sobre os direitos autorais, foi muito produtiva, pois os alunos souberam dar sua opinião sobre as suas escolhas e sobre as escolhas dos colegas. Ao comentarmos que não usaríamos suas escolhas, os alunos não ficaram desanimados e nem tiveram qualquer reação negativa, pois, na atividade em que discutimos as músicas, todos participaram ativamente, demonstrando que aquela atividade havia sido significativa. Ao recebermos a primeira versão do documentário a trilha sonora foi sugerida pelo editor. Os alunos aprovaram a escolha.

Nessa atividade percebemos que os alunos, através das propostas, conseguiram entender seu papel de protagonistas no processo de alfabetização e que em cada atividade desse módulo souberam se posicionar criticamente, dando suas contribuições e atenção às contribuições dos colegas.

4.5 5º MÓDULO

Documentário: uma construção coletiva

4.5.1 Atividade 1

Nesse momento começamos a organizar a gravação dos áudios que foram usados no documentário. Convidamos os alunos para gravar os textos. Os alunos que não se sentiram à vontade para gravar não foram obrigados a participar, porém os outros alunos queriam participar mais de uma vez.

É importante lembrar que os textos produzidos nos módulos anteriores sofreram alterações, pois para o documentário precisamos reduzi-los, revendo a mensagem que queríamos passar. Nossos locais de gravação foram bem diferentes.

Começamos a gravar no laboratório de informática, mas a acústica do local não nos favoreceu, então passamos a gravar no refeitório da escola, na sala das geladeiras e freezers. Gravamos e regravamos por várias vezes e durante as gravações os textos foram sofrendo alterações bastante necessárias à organização final do documentário.

4.5.2 Atividade 2

Enviamos o documentário com o roteiro para edição de um profissional, porque percebemos que necessitávamos de auxílio para esse trabalho. Entendemos que deveríamos mostrar a primeira versão do documentário para uma turma que viveu o processo de mudança. Assim, convidamos os alunos do 7º ano B, que participaram de uma roda de conversa, para assistir ao documentário conosco e após apresentar suas sugestões.

Ao concluirmos a apresentação, os alunos do 7º ano estavam bastante emocionados, assim como os alunos do 1º ano. Eles como produtores do documentário conseguiram realizar o objetivo da produção. Os alunos ficaram emocionados ao ver os depoimentos, as entrevistas, as imagens. Depois desse momento de emoção, começamos a conversar sobre o que eles nos aconselhariam a mudar. É importante observar que os alunos do 7º ano tiveram dificuldade em apontar erros, mas depois de muita conversa conseguiram lembrar o que poderíamos acrescentar. Ouvimos as considerações e agradecemos.

Após a conversa, assistimos novamente ao documentário e reorganizamos o que deveria ser alterado. Refletimos sobre algumas mensagens de áudio que precisavam ser regravadas, revisamos as legendas e a organização das falas das fontes. Em seguida enviamos nossas considerações ao profissional que estava editando o documentário.

Ao concluirmos essa etapa, conseguimos perceber que os alunos compreenderam a importância do trabalho que estavam realizando. Ao ouvirem as colocações dos alunos do 7º ano, perceberam que o que havíamos produzido tinha uma importância para a nossa escola, éramos parte da história e mostraríamos para os outros alunos a história que descobrimos. Os multiletramentos nos possibilitaram a produção do documentário e a divulgação do mesmo. A compreensão da variação

linguística nos possibilitou a comunicação com toda a comunidade escolar e nos permitiu contar essa história.

4.6 6º MÓDULO

Documentário: vem ver!

4.6.1 Atividade 1

Nesse módulo organizamos o evento da apresentação do documentário para a comunidade. Combinamos a divulgação do evento em jornais, telejornais e elaboramos convites para autoridades. Na secretaria da escola, gentilmente, a secretária explicou para os alunos como são os e-mails que a escola envia quando deseja convidar a Secretaria Municipal de Educação, outras secretarias e o prefeito para um evento dentro da escola. Após conversarmos com a secretária, combinamos com a mesma a mensagem que enviaríamos para as secretarias. Os alunos entenderam que esse e-mail era mais elaborado, havia uma série de palavras que eles não conheciam, como, por exemplo, “Ilmo”., mas que precisavam estar no texto.

Num segundo momento, combinamos quem iria a rádios AM e FM da cidade para dar entrevista e falar sobre o documentário. Na Figura 28, temos o registro dos alunos na porta de uma rádio FM. Os mesmos estavam muito curiosos em saber como seria a entrevista na rádio PopRock. Anteriormente, dois desses alunos que aparecem na figura haviam sido entrevistados na rádio AM. O primeiro quando anunciaram a produção (conforme a Figura 8) e o segundo quando informaram a realização do evento de lançamento. A Figura 29 apresenta os alunos no estúdio de gravação aguardando o momento de serem entrevistados.

Figura 28- Alunos na entrada da rádio PopRock



Fonte: a pesquisadora

Figura 29- Alunos no estúdio da rádio PopRock



Fonte: a pesquisadora

Na sala de aula organizamos o evento de lançamento do documentário no mesmo formato do evento realizado em junho. Os alunos conseguiram de forma democrática organizar a recepção, a organização do espaço utilizado e os apresentadores do documentário.

Ao produzirmos o documentário, identificamos e utilizamos vários gêneros textuais que nos possibilitaram a percepção da variação linguística e a monitoração

da fala. Nessa atividade, os alunos, ao conversarem com a secretária da escola, puderam notar que alguns registros escritos seguem um modelo, pois são utilizados com o mesmo propósito.

4.6.2 Atividade 2

Na noite de lançamento do documentário, seguimos o roteiro que havíamos acordado e, com consciência, os alunos sabiam monitorar a fala na recepção e também na apresentação do documentário. Para começar o evento no refeitório da escola, os alunos apresentaram o documentário cumprimentando os presentes, informando o objetivo do documentário, apresentando as formas de produção e agradecendo a todos. No segundo momento, assistimos ao documentário.

Para finalizar o evento e para que os alunos tivessem mais uma vez um momento de mostrar que eles são os protagonistas do seu aprendizado, eles abriram a roda de conversa onde os presentes tiveram a oportunidade de fazer perguntas e elogiar o trabalho dos alunos. Na Figura 30, vemos os produtores do documentário, alunos do 1º ano A, apresentarem o filme.

Figura 30- Evento de lançamento



Fonte: Facebook

Durante o evento, havia a ansiedade de não saber qual seria a impressão dos convidados, porém as reações dos presentes reforçaram a certeza de que é possível trabalhar a língua, permitindo que os alunos consigam perceber suas variações e entendam que a partir do ambiente, do tópico da conversa e do interlocutor, podemos monitorar ou não a língua. Ao iniciarmos a roda de conversa, havíamos escolhido apenas quatro alunos para serem os apresentadores do documentário, porém, quando as perguntas começaram, outros alunos foram motivados a participar e a dar suas respostas como: “foi difícil, mas fizemos com amor para vocês”.

No quinto capítulo apresentaremos a conclusão sobre o trabalho desenvolvido. Dessa forma, nas considerações finais nos dedicaremos à reflexão sobre a relevância do nosso trabalho para a alfabetização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalharmos com a alfabetização, sabemos que ensinamos as crianças a ver o mundo de uma maneira diferente, pois, quando começamos a ler e a escrever, tudo que olhamos ao nosso redor passa a ter um novo significado. Os letreiros passam a existir, as palavras nos rótulos, os anúncios e tantos outros lugares começam a brilhar e a chamar nossa atenção de uma forma diferenciada. Essas palavras, durante muito tempo, fizeram um sentido bastante grande para os professores alfabetizadores, mas essas afirmações não eram só dos professores. A autora Ruth Rocha, em seu livro “O menino que aprendeu a ver”, exemplifica exatamente o que afirmei, pois, na história, o menino antes de frequentar a escola não via as palavras, mas, quando ele começa a aprender a ler, passa a ver o mundo.

Parece que ainda hoje os professores têm esse sentimento de certa magia em ensinar alguém a ler e a escrever, mas, segundo Rojo (2009, p. 89), nas práticas de ensino promovidas pela escola, é necessário, para a construção da cidadania, que se aprenda a usar e entender como a linguagem funciona na contemporaneidade, assim como também é importante que se entenda a contemporaneidade em si.

Reconhecer que o letramento antecede à escola e reconhecer a teoria que nos auxilia a identificar o letramento como algo amplo, que está dentro e fora da escola, é compreender que a magia acontece em casa, na igreja, nas praças e em todos os locais que a criança frequenta. A proposta que apliquei buscou reconhecer o letramento dos alunos e, dessa forma, eles perceberam que aquilo que era tão importante em casa passou a ser também na escola.

Nesse trabalho, um de seus objetivos era reconhecer o letramento e os multiletramentos que estão presentes no cotidiano dos alunos, e a partir desse reconhecimento exploramos como poderíamos usá-los na produção do documentário. Tal conhecimento nos permitiu mobilizar a turma para a produção do documentário, pois a observação dos alunos através do que eles conheciam e do que nós apresentamos foi muito importante para reconhecermos o que poderíamos fazer e como faríamos.

Nesse sentido, precisamos considerar Ferreiro (1999), quando a autora diz que existem crianças que ao chegarem à escola já compreendem a função social da

escrita, pois estas sabem que a escrita serve para escrever coisas inteligentes. Sim, elas sabem procurar sites, sabem jogar em vários aplicativos, buscam seus vídeos favoritos, assistem a seus programas e sabem o horário da programação para não perder nenhum episódio. Assim, identificamos que o letramento é o que nos permite agir no mundo, mas os multiletramentos nos permitem interagir com os outros e a nos colocar no mundo como seres ativos e participantes de um grupo.

Nosso papel como professores é identificar o letramento dos alunos e a partir desse conhecimento propor atividades que integrem o que eles já sabem com o que podemos ensinar. Ao reconhecermos a língua oral e escrita como parte da nossa identidade, começamos a refletir sobre a variação linguística. Através dos módulos de produção do documentário, tivemos que ler, escrever e refletir sobre qual era o objetivo, qual era a mensagem e para quem estávamos produzindo o documentário.

Dessa forma, os alunos conseguiram compreender qual é a função social da escrita. Durante a pesquisa sobre o tema do documentário, encontramos materiais escritos, fotos e outros documentos, apenas de uma das escolas, e da outra instituição o que conseguimos foram os depoimentos dos entrevistados. Ao percebermos essa situação começamos a refletir sobre a importância e a função social da escrita e como os documentos organizados pela escola Tamandaré foram essenciais na montagem do documentário.

Ao compreender essa comunicação entre os grupos sociais e ao trabalhar a alfabetização a partir da comunicação através da língua, passamos a entender a variação linguística e o que nos leva a monitorar a língua segundo o contexto de interação. Cada grupo social tem sua forma de comunicação e as pessoas, conforme seu letramento, conseguem se posicionar sobre os mais variados assuntos. Reconhecer como nos comunicamos e com quem nos comunicamos é compreender a variação linguística. Percebemos que os alunos conseguiram compreender a variação linguística quando conversávamos sobre os textos produzidos e sobre as entrevistas que dávamos durante a elaboração do documentário. Os alunos conseguiram compreender a variação, pois sabiam perceber o tópico da conversa, o ambiente e o interlocutor e, dessa forma, iam produzindo e divulgando o trabalho.

Ao pensarmos em posturas mais contemporâneas, automaticamente lembramos do professor e de sua prática pedagógica que precisa acompanhar os avanços tecnológicos. Os multiletramentos nos cercam e permitem que os alunos

aprendam sem precisar de professor, através, por exemplo, de vídeos em canais do Youtube. Os multiletramentos permitem aos docentes e aos discentes a mediação, pois nós não somos nativos digitais e por esse motivo aprendemos com os alunos a utilizar certas ferramentas que eles dominam.

A relação da criança com o letramento acontece em casa e se amplia na escola, onde as rotinas e as atividades tratam de questões ligadas à leitura, porém atualmente com a internet vemos bebês que já sabem pedir e escolher o que querem ver. A esses damos o nome de nativos digitais. É preciso reconhecer e utilizar o conhecimento dos alunos como seu letramento e os multiletramentos tão dominados por eles. Os professores como parte importante da escola e mediadores de conhecimento, precisam desenvolver atividades que promovam o ensino através do conhecimento dos alunos, buscando a participação e o envolvimento dos mesmos. Precisamos identificar e utilizar os multiletramentos nas aulas do ciclo e em todos os anos escolares.

Ao compreendermos a necessidade de trabalhar o letramento e os multiletramentos, temos uma nova percepção sobre o que realmente pode ser mágico em alfabetizar. Para Dias (2012), os multiletramentos preparam os indivíduos para situações de comunicação. Quando trabalhamos a alfabetização a partir da reflexão sobre as mais diversas situações de comunicação, estamos mediando a construção de sujeitos críticos.

Propor para uma turma de alfabetização um projeto tão complexo como o de produzir um documentário, no primeiro momento, conseguiu ser perturbador, me tirou da zona de conforto, mas me permitiu rever, compreender e aprimorar o que eu já sabia, porém o medo da rejeição em tentar o novo parecia que às vezes era maior que a vontade de prosseguir.

Ao começarmos o ano letivo, tínhamos uma turma com 20 alunos e apenas um aluno alfabético. Continuar com o antigo trabalho era mais cômodo, não exigia muito estudo, mas, ao me dedicar a uma proposta diferenciada que contemplasse o letramento, os multiletramentos e a variação linguística, eu já sabia que precisaria de uma dedicação maior e de um tempo maior para construir as atividades, colocá-las em prática e refletir sobre os resultados alcançados.

Ao concluir a proposta pude verificar que a mesma pode ser aplicada no ciclo, mas envolveu toda a escola. Durante a realização do documentário em momentos em que precisávamos entrevistar professores, alunos e funcionários nos espaços

escolares, percebemos a atenção daqueles que nos ouviam e como foi “mágico” ouvir crianças de seis anos entrevistando, passando nas salas para falar sobre o documentário, apresentando a proposta numa roda de conversa entre adultos.

Produzir um documentário na visão de um dos alunos “não foi fácil”, mas esse mesmo aluno conseguiu expressar sua opinião e atualmente consegue ler e perceber o quanto está evoluindo na construção do conhecimento. É importante dizer que todos os alunos a partir da trilha de produção e das conversas sobre a língua passaram a dar sua opinião e a registrar as atividades que estávamos realizando.

O registro das etapas de produção possibilitou aos alunos um avanço muito expressivo na construção do sistema de escrita alfabética, porém mais significativo e importante foi perceber que os alunos sabem como se portar nas mais diferentes situações de comunicação. Posso, com clareza, lembrar de um fato que exemplifica o que afirmo. Ao irmos pela segunda vez no programa de rádio, uma professora e uma mãe nos acompanharam. A apresentadora fez várias perguntas aos alunos e durante a entrevista uma aluna falou: “minha mãe participa do documentário”. Então a apresentadora chama a mãe para falar e a mãe envergonhada sinaliza que não. A apresentadora ao perguntar algo sobre a escola solicita o depoimento da professora, que assim como a mãe sinaliza rindo que não queria falar. Naquele momento percebi a diferença entre a forma como eu, a mãe e a professora fomos alfabetizadas e a maneira como os meus alunos compreenderam a utilização a língua. Nesse sentido, Soares afirma que:

Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam conforme as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. Além disso, do ponto de vista sociológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de cada indivíduo. Assim, pessoas que ocupam lugares sociais diferentes e têm atividades e estilos de vida associados a estes lugares enfrentam demandas funcionais completamente diferentes: sexo, idade, residência rural ou urbana e etnia são, entre outros, fatores que podem determinar a natureza do comportamento letrado (SOARES, 2000, p 80).

A compreensão da existência de letramento que varia conforme a necessidade e condições sociais me faz pensar na questão da variação. A escola, como agência de letramento, tem ou deve ter a função de refletir sobre essas questões sociais que são tão importantes para que os sujeitos se reconheçam como

usuários competentes da língua. Parece que quando a escola perceber que as demandas sociais precisam estar presentes no planejamento e nas aulas teremos uma escola para todos. A partir dessas reflexões compreendo por que tornar esse trabalho acessível a outros professores é importante. A elaboração, as atividades, a reflexão, a observação e a análise do trabalho me fizeram realmente repensar minha prática; talvez outros professores também possam refletir sobre a sua.

Entendemos o motivo que justifica o trabalho proposto para uma turma de primeiro ano, do ciclo de alfabetização, pois, se desde o ciclo os alunos conseguirem compreender que a linguagem pode ser adequada conforme as situações de uso, passaremos a entender que existe uma linguagem que pertence a grupos sociais que se comunicam, que se entendem e que essa linguagem precisa ser vista como parte da língua. Ao propormos as discussões sobre a língua, sempre conversamos sobre o interlocutor, o tópico da conversa e o ambiente. Os alunos do primeiro ano começaram a desvendar a linguagem e como nós a utilizamos; eles passaram a entender a função da escola e por que podemos ou não monitorar a linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso—por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa: Ensino da primeira a quarta série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BENTES, I Cena contemporânea, novos sujeitos do discurso. In debate: cinema documentário e educação. Série Salto para o futuro. Ano XVIII. Boletim 11, jun/2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: editora Parábola, 2004
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Sipione, 2002.
- DAMIS, Olga Teixeira. **Unidade didática: Uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem**. 2006. Disponível em <<https://gen2011urc.files.wordpress.com/2012/03/unidade-didc3a1tica.pdf>>. Acesso em 06 de nov. de 2016
- DIAS, Anair Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos In: **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [orgs.]-São Paulo: Parábola Editorial., 2012.
- FARACO, C. A. **Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCIA, Cíntia; SILVA, Flávia; FELÍCIO, Rosane. Projet(o) ARTE uma proposta didática in: **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [orgs.]-São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GUIMARÃES, César Geraldo. **A cena e a inscrição do real**. Revista Galáxia, São Paulo, n. 21, p. 68-79, jun. 2011.
- HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

HOFFNAGEL, Judith, C. **Entrevista: uma conversa controlada**. In. DIONISIO, Ângela, P.; MACHADO, Anna, R; BEZERRA, Maria, A. (Organizadoras) *Gêneros Textuais e Ensino*, Rio de Janeiro: Lucerna, p. 181 a 193, 2002.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LORENZI, Gislaine e De Pádua. Blog nos anos iniciais do ensino fundamental I A reconstrução de sentido de um clássico infantil in: **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [orgs.]-São Paulo: Parábola Editorial, 2012

MARCOS, Napolitano. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

MIGUEL, Ely; FERREIRA, Jeferson; CAMPOS, Jucélia; BENEVIDES, Louredir; SANTOS, Shirlei. As múltiplas faces do Brasil em curta metragem a construção do protagonismo juvenil in: **Multiletramentos na escola**. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [orgs.]-São Paulo: Parábola Editorial, 2012

PENAFRIA, Manuela, **O filme documentário. História, Identidade, Tecnologia**. Edições Cosmos, Lisboa, 1999.

Portal do FNDE. **UCA e TIC**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 13 de novembro de 2016.

RAMOS, Fernão Pessoa. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: editora SENAC, 2008.

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1998.

Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SORES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica/ CEALE, 1998.

Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

_____ **Alfabetização e letramento.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TEIXEIRA, Adriana, LITRON, Fernanda. O maguebeat nas aulas de Português videoclipe e movimento cultural em rede in: Multiletramentos na escola. ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. [orgs.]-São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2005.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Documentário uma proposta que contempla a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização.

Pesquisador responsável: Débora Tatiane Costa Rosa

Instituição: Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 999379977

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, na pesquisa: Documentário uma proposta que contempla a variação linguística para a formação de cidadãos críticos desde o 1º ano do ciclo de alfabetização. A pesquisa-ação que tem por objetivo discutir uma proposta de ensino que possa mostrar ao professor de maneira clara e objetiva como se pode introduzir a reflexão sobre a língua e a variação linguística desde o 1º ano do ensino fundamental. A proposta da pesquisa-ação contempla os multiletramentos e a alfabetização, para que os alunos possam construir o seu entendimento sobre a língua e a variação linguística de forma crítica, como preveem os PCNs. A pesquisa se justifica por se tratar de uma proposta voltada a reflexão sobre a língua desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização. Na proposta os alunos terão um papel importante, pois eles construirão um documentário e a partir dos passos de produção estarão refletindo sobre a língua e sua variação.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Esse trabalho buscar uma possível solução para o ciclo de alfabetização e conseqüentemente para as aulas de língua portuguesa. A pesquisa-ação se estrutura na formulação de hipóteses, na comprovação, na inferência sobre problemas reais que não se estabelecem apenas em dados estatísticos. Através dela é possível vincular o raciocínio hipotético e as experiências de comprovação, pois a argumentação dos pesquisadores e dos participantes tem uma função na pesquisa necessária à interpretação da realidade observada para que se possam elaborar as ações transformadoras que constituem o objetivo maior desse tipo de pesquisa.

Durante a pesquisa os alunos serão os organizadores de documentário que contará a história das escolas que deram origem a nossa, e durante todos os

módulos terão o papel de refletir sobre a língua e como ela varia. Nessa pesquisa pretende-se observar os benefícios de uma proposta que envolva o aluno em momentos de reflexão sobre a língua.

O acompanhamento da pesquisa será realizado através de áudio dos módulos e registro diário do pesquisador. Os alunos terão o acompanhamento do pesquisador e dos outros envolvidos no processo de construção do documentário como: oficinairos e comunidade escolar.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores que se propõe a arcar com todas as despesas.

Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas e na apresentação do documentário.

A pesquisa se organizará em módulos que tem como objetivo a produção de um documentário, construído pelos alunos do primeiro ano do ciclo de alfabetização, para que se possa verificar se é possível introduzir a reflexão sobre a língua a partir do 1º ano do ensino fundamental através da elaboração e produção de um documentário. O material da pesquisa será disponibilizado após a conclusão dos resultados.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável:

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Bagé, 09 de maio de 2017.

APÊNDICE B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ**

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, autorizo o uso de minha imagem e voz em todo e qualquer material entre vídeos, fotos e documentos, para serem utilizadas na realização do documentário que a será produzido pelos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, destinado à um trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional no Ensino de Línguas que pode ser divulgado ao público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, abrange as seguintes formas: (I) folhetos em geral (encartes, mala-direta, catálogo, etc.); (II) folder de apresentação; (III) anúncios em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Bagé, 09 de maio de 2017.

ASSINATURA

Equipe: Alunos do 1º ano A