

PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS

Aline Paula Ribeiro Vasconcelos*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o processo de construção do letramento por meio de práticas colaborativas de escrita, leitura e compreensão textual nas séries finais do ensino fundamental I. Buscamos mostrar que essas práticas colaborativas se constituem como processos valiosos de aprendizagem, pois são sempre mediadas por fatores sociais e culturais, valorizando os mais variados contextos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de língua materna tenha por objeto os gêneros de discurso, e é possível constatar que os livros didáticos apresentem diferentes gêneros discursivos para desenvolver atividades de leitura e escrita dos alunos, como, receitas, poemas, fábulas, tirinhas, etc. Sendo a linguagem um domínio único e exclusivo dos seres humanos e através dela mantemos as relações sociais, é primordial (re)pensar e ressignificar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita socialmente significativos. Nesse sentido, o letramento pode oportunizar ao aluno condições para que, ao se perceber inserido na sociedade, seja capaz de ultrapassar os limites da mera reprodução cultural e social do conhecimento. Nossa fundamentação teórica baseia-se principalmente em Soares (2017), Street (2014) e Kleiman (2007), além de outros. A observação participativa será o principal instrumento utilizado para a coleta de dados, além da análise de produções textuais dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa nas salas do 5º ano do ensino fundamental. A utilização desses instrumentos terá como princípio os parâmetros da abordagem qualitativa, em que os dados serão coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos mostram a importância das práticas colaborativas de escrita, leitura e compreensão textual para o desenvolvimento de um cidadão crítico, criativo e autônomo.

Palavras-chave: Ensino, Letramentos, Práticas Colaborativas.

COLLABORATIVE PRACTICES FOR LETTER CONSTRUCTION

Abstract: The aim of this article is to analyze the process of literacy construction through collaborative writing, reading and textual comprehension practices in the final grades of elementary school I. We aim to show that these collaborative practices constitute valuable learning processes, as they are always mediated by social and cultural factors, valuing the most varied contexts. The National Curriculum Parameters (PCNs) propose that mother tongue teaching has as its object the discourse genres, and it is possible to verify that the textbooks present different discursive genres to develop students reading and writing activities, such as recipes, poems, fables, comics, etc. Since language is a unique and exclusive domain of human beings and through it we maintain social relations, it is essential to (re) think and redefine the teaching-learning of socially significant reading and writing. In this sense, literacy can provide the student with conditions so that, as he or she feels inserted in society, he / she is able to overcome the limits of mere cultural and social reproduction of knowledge. Our theoretical foundation is based mainly on Soares (2017), Street (2014) and Kleiman (2007), among others.

* Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Endereço eletrônico: aline_prv@hotmail.com

Participatory observation will be the main instrument used for data collection, in addition to analyzing students' textual productions in Portuguese Language classes in the 5th grade elementary classrooms. The use of these instruments will have as a principle the parameters of the qualitative approach, in which data will be collected from the researcher's direct contact with the research subjects. The results show the importance of collaborative writing, reading and textual comprehension practices for the development of a critical, creative and autonomous citizen.

Keywords: Teaching, Letters, Collaborative Practices.

1. Introdução

Entendendo que “(...) *somente a língua torna possível a sociedade*” (BENVENISTE 1989, p. 63) e que por meio da linguagem interagimos uns com os outros, podemos considerar que o letramento está presente em todas as atividades humanas, e aqui entendemos como letrada uma pessoa que faz uso competente da leitura e da escrita em diferentes situações e contextos sociais, seja na escola, nas reuniões familiares, na igreja, no comércio, etc., (KLEIMAN 2007; SOARES 2017 e STREET 2014).

Preparar o aluno para enfrentar esses eventos de comunicação em que a leitura e a escrita se faz presente é um dos papéis mais importantes da escola, contudo, percebemos que no ensino escolar, ainda há uma grande valorização individual quantitativa, que, através de notas obtidas por avaliações conteudistas, estimulam a competitividade dos alunos, e estes, significam que aquele que recebe a maior nota da sala é o mais inteligente, logo, o que não consegue se manter acima da nota média é menos inteligente.

Em sua maioria, as avaliações tem um olhar voltado para acertos ortográficos e domínio das normas culta padrão da língua, pouco considera a construção dos sentidos por parte dos alunos.

Em conversa com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, percebe-se que para muitos, basta decorar o conteúdo, ou seja, apropriar-se dele por um período de tempo, isto é, até que passe a avaliação, garante o sucesso e a promoção na escola.

Kleiman (2005, p.20) declara que

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

A tendência tem sido privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, por conseguinte, apenas uma metodologia.

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecido por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da

língua escrita nas práticas sociais de leitura e escrita, aqui compreendido como sendo processo de letramento (SOARES, 2017, p.68).

Diante das colocações de Kleiman (2005) e Soares (2017) e o atual quadro educacional em que nos encontramos, nos questionamos se realmente a língua materna tem sido trabalhada como forma de práticas social.

Na reflexão que produzimos, valorizar e contextualizar a realidade do aluno, seu meio e conhecimentos no processo de ensino, abre novas oportunidades de interação e aprendizagem significativa, pois possibilita a consciência do *eu* e do *mundo* e a exposição da subjetividade. Assim os alunos podem escrever de forma a se comunicar abertamente, com autonomia e sem apreensão, no contexto de e por meio de interação com o real.

Segundo Bakhtin (2003), o processo de constituição humana não tem fim: somos sujeitos incompletos e mutáveis, e é sempre o outro que nos dá uma completude provisória. Deste modo, a participação dos alunos em atividades interativas favorece a construção do conhecimento, e a troca de experiências, além de contribuir para ampliação da visão e do saber dos pares.

É preciso que o movimento dado ao ensino, tendo como foco o letramento, parta da prática social para o conteúdo e não o contrário. Quando o conteúdo se apresenta como objetivo principal, o ensino passa a ser puramente transmissivo, sem o papel ativo do aprendiz, em que o conhecimento e reconhecimento dos aspectos do sistema ortográfico da língua passam a ser fundamentais.

Segundo Benveniste (1976, p.27) a palavra se constitui o poder mais alto do ser humano, e todos os poderes do homem, sem exceção, decorrem desse. Por isso, quando o professor dá o direito da palavra para o aluno, ou seja, valoriza suas contribuições para a aula, independente de convenções linguísticas, ele lhe dá o poder; Poder para se colocar, para discordar, para concordar... para descobrir que não existem verdades absolutas, uma vez que, como explica Monte Mór (2015, p.43) “os sentidos são construídos socialmente” no processo de interação dialógica.

Contudo, com base nas minhas percepções, na escola, o que mais se oferece aos alunos são atividades padronizadas, que estipulam como devem ser realizadas as ações, restringindo a criatividade e a expressão do aluno, colocando medo e bloqueio em suas práticas, desmotivando sua criação e robotizando seu comportamento, tais ações foram observadas principalmente nas escolas públicas.

Vamos falar aqui de Ensino Fundamental, uma etapa da educação que deveria deixar com que a criatividade dos alunos transpassasse o conceito do certo ou errado, valorizasse a produção ao invés de ressaltar erros gramaticais e ortográficos. O que acontece, na maioria das vezes, é que o estudante é avaliado pelos erros cometidos e não pela ideia que desenvolveu. Formamos, assim, um ser que não consegue acreditar em suas potencialidades, que se torna passivo diante dos enunciados da vida, que deixa que os outros lhe digam como pensar e agir.

Raths (1977, p.7) nos diz:

Segundo julgamos, nossas escolas não dão ao jovem muitas oportunidades de pensar. Sugerimos que as crianças e os adultos têm muitas capacidades para pensar, que, se o pensamento for acentuado em nossas escolas, haverá maior tendência para usar as operações de pensamento para a solução de muitos problemas da vida.

Nesse sentido, precisamos criar oportunidades em que existe grande diversidade de processos que exigem pensamento, atividades que ofereçam possibilidades de mudanças no comportamento, uma vez que consideramos que é através das trocas, das interações, isto é,

da colaboração¹, que podemos refletir, negociar e construir o conhecimento. O pensamento não é senão o poder de construir representações das coisas e de operar sobre elas.

Diante dessa abordagem sobre a contribuição das práticas colaborativas como uma possibilidade de pensar a realidade e desestabilizar verdades para construção do conhecimento, emerge a questão-problema que se apresenta como objetivo desta pesquisa e que norteia o presente estudo: Como as atividades desenvolvidas de forma colaborativa possibilitam construção de sentidos pelos alunos, desenvolvendo assim o seu letramento crítico.

O trabalho foi organizado em quatro seções. Na introdução apresenta a formulação do problema e o objetivo do tema proposto. Na sequência, discorre sobre letramento, ensino e aprendizagem. Em seguida discursa sobre as práticas colaborativas para o desenvolvimento de um letramento crítico, fazendo a descrição e análise dos dados da pesquisa. A observação participativa será o principal instrumento utilizado para a coleta de dados, além da análise de produções textuais dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa nas salas do 5º ano do ensino fundamental. A utilização desses instrumentos terá como princípio os parâmetros da abordagem qualitativa, em que os dados serão coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Por fim, apresenta as considerações finais da pesquisa realizada.

2. Letramento, ensino e aprendizagem

A atual geração de alunos tem trazido novos desafios para os professores, e a reflexão de como a criança e o jovem vivencia o letramento mediante a variedade de culturas, dos modos de informação e comunicação se faz extremamente necessária.

Street (2014) considera o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico, o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Já o modelo ideológico, propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante. Salienta-se que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

Ainda sobre os dois modelos de letramento proposto por Street (2013), vemos que para o autor

A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo

¹ Nessa perspectiva, entendemos a colaboração como trabalho em grupo, ou seja, aquele em que todos os componentes compartilham das decisões tomadas e são responsáveis pelo que é produzido, conforme suas experiências e interesse. Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Damiani (2008) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

alternativo, ideológico, de letramento, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro.

Nossa sociedade apresenta demandas e expectativas que esse modelo autônomo de letramento não contempla, pois segundo Street (2014), este modelo compreende os educandos como pessoas excluídas dos processos sócios históricos conflituosos e das lutas transformadoras e os considera como meros receptáculos de saberes transmitidos pelos professores, que em nada levam em conta a vivência dos alunos, e os treinam apenas para reproduzirem sem consciência crítica, tratando as atividades com a leitura e a produção de textos escritos de forma descontextualizada.

Entendendo que a sociedade tecnologicizada desenvolve epistemologias coerentes aos seus conhecimentos, requerendo revisões concernentes a essas mudanças, as práticas de letramento ideológico são o percurso de uma ação social, em que os sentidos são construídos socialmente.

Street (2013) declarou que o empoderamento não vem de fora para dentro, e sim o contrário. Desta forma, concebemos que colocar o aluno em condições de poder repensar e criticar as palavras de seu mundo é dar a ele, na devida oportunidade, possibilidade de saber e poder dizer a sua própria palavra, sem medo, sem receios.

A partir desta perspectiva, a aprendizagem por meios colaborativos, que requer constantes interações entre os aprendizes, é uma forma de romper com as estruturas tradicionais de ensino e uma maneira efetiva de tornar o aprendizado atraente e significativo, em que a participação ativa do aluno em todo processo de ensino-aprendizagem se faz presente.

Freire nos lembra que “... no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (2005, p.157), portanto é através de experiências coletivas que percebemos as diferenças, que podemos ultrapassar os limites do pensamento ingênuo e do senso comum, e a partir disso, criticamente, questionar o porque eu penso assim... Porque ele pensa assim...

“Ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado” (FREIRE, p.152), de forma que ele possa avaliar a relevância desse conhecimento para seus interesses e suas necessidades, deslocando essa capacidade de buscar novas informações da escola para o mundo.

Nesse sentido, as práticas colaborativas se constituem como processos valiosos de aprendizagem que colaboram para o desenvolvimento de competências imprescindíveis para a vida, dentro e fora da escola, uma vez que ela abre espaço para a subjetividade e para vozes discrepantes, desta forma, o aluno pode refletir e questionar sobre sua própria condição, perceber a verdade por trás da ilusão.

Ou seja, nessa perspectiva de práticas colaborativas para construção de letramentos, “a metáfora para a leitura é a do dissenso, do conflito. Leitura nunca tem um único significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.296), portanto haverá sempre um conflito de interpretações, e levar o aluno a reconhecer e compreender essa situação, de que outra pessoa, em outro contexto, pode ler a mesma mensagem e entender de outra forma e que isso não representa um problema, é abrir caminho para uma postura de criticidade, em que primeiro passo é escutar e depois refletir. Não precisamos necessariamente concordar ou discordar, mas nesse universo de possibilidades, onde nem tudo tem o mesmo valor, saber de onde o outro está falando, é atentar para as dificuldades e complexidades da produção de sentidos.

3. Práticas colaborativas para o desenvolvimento de um letramento crítico

“A linguagem, seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes que as do enunciador” (KLEIMAN, 1995, p.29). Antes mesmo de entrar na escola, as crianças, através de outras instituições como a família, a igreja, são expostas às práticas letradas. Assim sendo, são introduzidas no mundo da leitura e da escrita através de práticas coletivas em que o conhecimento é construído através da colaboração.

Nesse trabalho, essa é a relação que une as práticas colaborativas e o desenvolvimento de letramentos dos alunos, essa completude provisória que só temos através do outro, esse espaço socialmente construído onde existe outras formas de ler o mundo, uma vez que o exercício de desconstruir e reconstruir verdades absolutas se dá no processo de interação dos pares.

Quando o professor rejeita a comunicação que o aluno leva para a sala de aula, instituindo que há um “certo” e um “errado” e que existe uma ordem a seguir na construção do conhecimento, muitas vezes relativos ao método, ele está anulando as várias possibilidades de ver o mundo e de interpretá-lo, e que a depender do contexto de onde se fala, a interpretação pode mudar.

Parafraseando Menezes de Souza (2011), precisamos mudar nossa ideia de que existe algo pronto no que concerne o ensino-aprendizagem, algo garantido; a metáfora do rizoma, que é um tipo de vegetal sem forma específica, sendo difícil dizer onde começa e onde termina, comparado aos vários saberes existentes em uma sala de aula, nos dá a dimensão da complexidade que vivemos hoje, e nessa conjuntura, o papel do professor é de provocar o posicionamento crítico dos alunos.

As atividades de caráter colaborativo,

podem não só ajudar o aluno a compreender – sem a promessa de resolver ou acomodar – esses conflitos de interpretação inerentes ao processo de comunicação multimodal, mas também a se posicionar criticamente em relação ao componente ideológico de quaisquer textos, e aos interesses que guiam sua elaboração, circulação e recepção. (TAGATA, 2011, p. 82).

Em outras palavras, é através dos conflitos de interpretações oriundos de outras perspectivas, da qual tomo conhecimento por intermédio do outro, que surgem as divergências e contradições, e, a partir desta desestabilização do saber, novos sentidos são produzidos, possibilitando um posicionamento crítico que questiona, debate e transforma os significados já estabelecidos.

A consideração em relação à importância das atividades colaborativas para a construção de letramentos decorre a partir de um conjunto de notas sobre minha experiência profissional e algumas reflexões sobre leituras que fiz.

Para análise nesse artigo, optamos pelo gênero tirinha, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de língua materna tenha por objeto os gêneros de discurso, e esse já era bem conhecido dos alunos, e até apreciado pela maioria. Nossa intenção não é avaliar o conhecimento formal da língua que os alunos apresentam, mas de que forma as atividades colaborativas de ensino podem contribuir para outras leituras de mundo, questionando verdades e suscitando reflexões, à medida que apresenta outras leituras de mundo, ou seja, outros modos de interpretar a realidade.

A observação participativa será o principal instrumento utilizado para a coleta de dados, além da análise de produções textuais dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa nas salas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Uberlândia - MG. A utilização desses instrumentos terá como princípio os parâmetros da abordagem qualitativa, em que os dados serão coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa.

Abaixo, podemos observar a sequência didática utilizada pela professora para trabalhar o gênero tirinha. As atividades foram desenvolvidas em quatro aulas de 01:40 min. cada, em dias subsequentes.

Sequência Didática – Aula Gênero Tirinha

	DESENVOLVIMENTO	OBJETIVOS	AVALIAÇÃO
Aula 1 Tempo: 01:40 min.	Apresentação oral da proposta de estudo por meio do gênero tirinha. Conversa informal e investigativa sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema. Exploração visual de tirinhas (material disponível na biblioteca da escola).	Estimular a leitura. Trabalhar os aspectos visuais e a organização das histórias por meio de tirinhas. Explorar o debate oral através dos relatos e indagações a respeito do conhecimento que os alunos já possuem sobre o tema. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Avaliação qualitativa será feita através da participação dos alunos durante a aula.
Aula 2 Tempo: 01:40 min.	Conversa informal sobre outras formas de apresentação de Histórias em Quadrinhos (tirinha, cartum, charge, fanzine, etc.). Leitura individual de tirinha. Produção de texto individual sobre a mensagem da tirinha.	Estimular a leitura. Reconhecer o gênero discursivo. Desenvolver uma leitura crítica sobre a mensagem não explícita em um texto, identificando informações visuais e não-visuais nos enredos e entrelinhas. Reconhecer que há outros modos de interpretar e construir sentidos.	Avaliação qualitativa será feita através da participação dos alunos durante a aula.
Aula 3 Tempo: 01:40 min	Utilização da sala de informática para pesquisa acerca dos modelos de tirinhas produzidas no Brasil e em outros países. Debate na sala de aula sobre o que os alunos já conheciam sobre o que viram na sala de informática e o que aprenderam de novo. Pesquisar autores brasileiros que escrevem tirinhas e afins.	Estimular a leitura. Utilizar a tecnologia a favor da informação e construção do conhecimento. Explorar e comparar os modelos de tirinhas produzidas em diferentes contextos. Explorar a interpretação visual da construção de cada quadrinho, inclusive desenhos e símbolos. Reconhecer autores famosos brasileiros que escrevem tirinhas.	Avaliação qualitativa será feita através da participação dos alunos durante a aula.
Aula 4 Tempo: 01:40 min.	Formação de duplas para atividade colaborativa de leitura, debate e interpretação de tirinha. Produção colaborativa de texto através de tirinha.	Desenvolver uma leitura crítica sobre a mensagem não explícita em um texto, identificando informações visuais e não-visuais nos enredos e entrelinhas. Reconhecer que há outros modos de interpretar e construir sentidos.	Avaliação qualitativa será feita através da participação dos alunos durante a aula.

Figura 1: Sequência Didática utilizada pela professora (material disponibilizado pela professora).

Na sequência didática visualizamos uma série de atividade que envolvem o reconhecimento prévio dos alunos diante do tema proposto. Embora as atividades contemplem a fala do aluno durante o seu desenvolvimento, até a aula 3 há pouca provocação por parte da professora no que concerne a construção de novos sentidos.


Nas aulas 3 e 4, a utilização de mídias para pesquisa, a comparação entre dados obtidos através de diferentes contextos, os debates sobre as várias perspectivas de interpretações alcançadas e a organização de duplas para o desenvolvimento das atividades de forma colaborativa, nos remete a um modelo ideológico de letramento, onde verdades aparentes podem ser questionadas e desconstruídas, dando espaço para uma nova interpretação de mundo.

Segundo Gregory e Cahill (2009, p.9), encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, etc., “examinado o sentido dentro do texto e entre textos, questionando e desafiando as formas como foram construídas”, é trabalhar numa perspectiva e letramento crítico.

A seguir, nas figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9² são apresentadas produções de texto a partir de tirinhas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, as figuras 2, 4, 6 e 8 se referem a produções realizadas individualmente e as figuras 3, 5, 7 e 9 são produções construídas em dupla, que chamaremos aqui de produção colaborativa.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.




A professora chega na sala de aula e pergunta se que os alunos estão brincando e eles responde que está brincando de governo e a professora fala que não é pra fazer bagunça eles falam pra professora não se preocupa porque eles não ia fazer nada e fica parado sem fazer nada. Eu não gostei dessa tirinha por que eu achei os crianças um pouco rebelde porque a professora está falando pra não fazer bagunça.

Figura 2 (produção individual)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.



As crianças estão brincando de ser governantes para ver como é o trabalho dessas pessoas de governo. E quando eles perceberam que não ia fazer nada por que eles queriam se referir aos governantes que quase todos não fazem nada além de viver numa vida de luxo.

Figura 3 (produção colaborativa)

Podemos perceber que na figura 2, uma produção individual, o aluno faz uma descrição dos acontecimentos e embora ao final coloque sua opinião, ele não relaciona os fatos com a vida, com outras leituras, atribuindo o significado somente ao texto, por vezes, fazendo cópias de partes do texto.

Na figura 3, produção colaborativa, houve um diálogo antes da realização da atividade. Cada aluno, em um grupo maior e depois em dupla, falou sobre suas impressões acerca da

² As figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 foram disponibilizadas pelas professoras cujas salas participaram da pesquisa. Solicitamos a autorização do responsável pelo aluno, uma vez que se trata de menor de idade. O nome dos alunos e das professoras serão mantidos em sigilo para preservá-los.

mensagem, e relacionou a tirinha à conjuntura sócio-política brasileira.

No diálogo que antecedeu a escrita, apareceram às seguintes colocações.

Aluno 1: - Esta história está parecendo o Brasil, aqui os políticos não faz nada.

Aluno 2: - Faz sim, eles roba.

Aluno 1: - E a gente se lasca. Meu pai sempre fala isso.

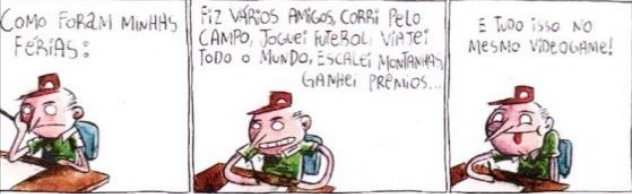
Aluno 2: - Eu vi na televisão um homem que foi preso com dinheiro na cueca (risos).

Aluno 1: - Por isso o Brasil não cresce, eles só roba e a gente só trabalha. Se um dia eu for presidente eu não vou roba, vou ajudar os pobres, mas os ricos não, porque eles já tem muito dinheiro.

Trabalhando um outro tema, mas ainda com o gênero tirinhas, a professora propõe para uma nova produção de texto.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.




Minhas férias

- Como foram minhas férias:
- Bem fiz vários amigos, corri pelo campo, joguei futebol, viajei todo o mundo, escalei montanhas, e ganhei prêmios...
- E tudo isso foi no mesmo videogame e quando fiz vários amigos mas eu não conheço eles por vista só me vejo.
Eu entendi que o personagem da história tentou fazer uma redeção sobre suas férias, sobre o que ele fez e ele só ficou jogando no videogame nas férias.

Figura 4 (produção individual)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.



Vida virtual

Hoje em dia, as crianças estão suprimindo suas amizades no videogame como amizades, atividades esportivas e muito mais.
Logo, elas se excluem da vida social e ficam dizendo que cuidam na vida virtual. Então largam suas vidas reais incluindo higiene, alimentação, estudos e muito mais, para cuidar de seu avatar.
Chegando num ponto tremendamente irreversível, que não dá para voltar atrás. Então devemos parar de substituir a vida real pela virtual enquanto conseguimos.

Figura 5 (produção colaborativa)

A figura 4, uma produção individual, o aluno novamente faz cópias de partes do texto, entretanto, no final coloca suas interpretações e associa a tirinha com uma tarefa que é muito frequente na escola, a produção escrita sobre o que fizeram durante as férias.

A figura 5, que apresenta uma a produção realizada de forma colaborativa, segundo analisamos, segue um mesmo padrão de construção. A interpretação feita pelos alunos ultrapassa os limites da reprodução do que está escrito na tirinha, demonstra uma outra leitura de vida que foi associada a mensagem compreendida através da tirinha.

No diálogo que antecedeu a escrita sobre a figura 5, apareceram às seguintes colocações.

Aluno 1: - O que você entendeu dessa tirinha?

Aluno 2: - Que as crianças estão trocando os amigos de verdade pelo vídeo game. E você?

Aluno 1: - Não é só as crianças, os adolescentes principalmente, meu irmão parece um zumbi na minha casa (risos), os amigos dele são tudo de lá do jogo, ele nem conversa com ninguém direito, nem banho ele quer tomar (risos).

Aluno 2: - O problema não é jogar, é ficar o dia inteiro só jogando e nem tem mais amigos na vida real. Tem gente que até se mata por causa de jogo.


Aluno 1: - Quando eu jogava muito eu só tirava nota vermelha na escola, agora parei, senão eu ia tomar bomba e minha mãe ia me bater.

A escola municipal que escolhemos para fazer a pesquisa tem duas salas de 5º ano no período da tarde, cada uma com 35 alunos, as professoras seguem um mesmo planejamento, porém aplicam atividades diferentes, visto que são alunos diferentes, cada turma com um perfil distinto.

As produções a seguir se referem a uma segunda sala de aula, cujo planejamento, sequência didática e escolha do gênero textual a ser desenvolvido é o mesmo, modificando apenas o tema a ser abordado nas tirinhas.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.




Era uma menina chamada aligabete que estava em uma escola e de repente foi alhar to em sua mochila e encontrou os lápis que tinha sumido e percebeu que estava e nada da cor de pele e quando de repente veio uma ideia em sua cabeça de eu acho que eu não pedir uma cor de pele para ninguém mesmo que eu seja bonita e eu gosto de meus amigos e ninguém me empresta o lápis cor de pele naquele momento eu fiquei surpresa com tanta gentileza de todos os garotinhos de classe todos queriam emprestar para ela aqui eu empresto não eu empresto o meu lápis e mais mais do que o meu e por isso eu deixo emprestar não o meu e mesmo mais do que de um bom coração se eu disser também gente por favor empresta o meu lápis e em troca para a menina o lápis colorido.

Figura 6 (produção individual)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.



Eu entendi que uma menina pediu um lápis emprestado e que a cor que ela queria era cor de pele e aí ela estava triste porque tinha vários tipos de raça de cor e tanto fez se você é indígena, japonês, australiano, negro ou preto e que importa é sua generosidade sua determinação e eu também entendi que quem pediu um lápis cor de pele para vários pessoas você vai ficar em dúvida de qual lápis usar e eu também entendi que essa tirinha ensina a respeitar as raças e não ter racismo independente de pessoa devemos respeitar uns aos outros devemos respeitar a natureza, as pessoas, os animais

Figura 7 (produção colaborativa)

A figura 6 mostra uma produção individual, a aluna que escreveu era nova na escola, e percebemos que ela coloca essa situação no texto, embora ela não relacione a tirinha com racismo, ou preconceito, ela consegue se ver na situação da personagem, e suas expectativas

em relação aos colegas são postas no papel.

Em relação a figura 7, uma produção colaborativa, os alunos reconhecem na tirinha uma relação de discriminação e racismo, e abrange esse conceito não somente para cor da pele, mas também para outros aspectos da vida, outras leituras de mundo.

No diálogo que antecedeu a escrita, apareceram as seguintes colocações:

Aluno 1: - Está na cara que isso é sobre racismo.

Aluno 2: - Eu também acho, porque até hoje tem gente que xinga e não gosta de quem é preto.

Aluno 1: - O que importa é que por dentro todo mundo é igual, e isso é bullying, a pessoa pode até ser presa. Cara, não existe só uma cor de pele, mas na hora de colorir todo mundo pega o bege.

Aluno 2: - Você também pega o bege, eu já vi, então quer dizer que você é racista?

Aluno 1: - Eu não, não é porque eu pego o bege que eu sou racista. Mas essa tirinha está falando é disso, mas não importa a raça, a gente tem que respeitar todo mundo.


Aluno 2: - Então tem outras pessoas que também pega o bege e não é racista, porque você acha que só você não é.

Aluno 1: - Eu não acho isso, eu sei que tem gente que pega o bege e não é racista, mas é generosa em seu coração e respeita todas as raças, a natureza, os animais. Igual o Paulo³, ele é japonês e eu respeito ele, eu brinco com ele e acho ele muito legal.

Na intenção de despertar a conscientização dos alunos a respeito das ações que a humanidade vem tomando em relação ao outro e ao planeta, a professora escolhe o material abaixo apresentado e segue com a aula baseada na sequência didática apresentada anteriormente.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.




A humanidade

Mafalda e seus amigos estavam conversando, e pai de Lyael acha meio estranho porque eles estavam parados, resolveu perguntar para eles porque eles estavam brincando e ela ficou meio pensativa e falou para o Lyael e falou que não estavam brincando, eram discutindo sobre a humanidade.

Figura 8 (produção individual)

PRODUÇÃO DE TEXTO

Observe a tirinha abaixo e produza um texto a partir de suas impressões.



Nesse texto, eu entendi que fala que devemos começar o mundo de novo, para ver se dá certo, porque a terra está devastando a floresta, então está prejudicando a gente, sem a árvore não conseguimos respirar, então quando estamos numa árvore devemos plantar de novo, não apenas árvores mas também plantas.

Se ajudarmos o planeta, plantando árvores e árvores, vamos respirar mais ar puro, e a natureza agradece.

Por isso não podemos deixar ajudar não prejudicar.

Figura 9 (produção colaborativa)

³ Nome fictício usado para se referir a um aluno da sala.

Ao compararmos as produções apresentadas nas figuras 8 e 9, cuja atividade foi desenvolvida de forma individual e colaborativa, respectivamente, percebemos que na produção colaborativa que os alunos conseguem fazer uma reflexão sobre a tirinha relacionando-a com a vida e com algumas atitudes que a humanidade vem tomando em relação ao planeta, e ainda aplica outros conhecimentos à fala dos personagens.

No diálogo que antecedeu a escrita apresentada pela figura 9, apareceram as seguintes colocações:

Aluno 1: - Quando a tirinha fala que a humanidade não está dando certo é por causa das coisas que as pessoas andam fazendo. O homem destrói tudo o que a natureza dá.

Aluno 2: - E quem está conversando são as crianças, porque quem estraga o planeta são os adultos.

Aluno 1: - Eu vi que colocaram fogo na Amazônia, isso é muito ruim, a gente precisa das árvores para respirar, senão a vida no planeta acaba.

Aluno 2: - Deus vai ter que fazer igual na bíblia quando o mundo acabou com dilúvio, começar tudo de novo.

Ao analisar as falas e as produções acima, entendemos que é ao perceber o outro (lendo, vendo ou ouvindo) que os alunos potencializam sua posição crítica em relação ao que acontece em seu redor, na cultura a qual pertencem. Percebemos que as interações dialógicas ocorridas dentro da sala de aula, desenvolvidas nas e através das práticas colaborativas, proporcionam maiores possibilidades de mudar a percepção das nossas relações, questionando o óbvio, reconhecendo e valorizando a diferença histórico-cultural que gera o consenso e o dissenso.

O papel mediador do professor, como aquele que provoca a reflexão, que não se prende aos aspectos conceituais e gramaticais da língua, mas valoriza e busca contextualizar os gêneros discursivos de acordo com a contexto de seus alunos, seus interesses e possibilidades de aprendizagem, se configura tão importante quanto reconhecer que as atividades realizadas de forma colaborativa, não restrita somente ao ambiente escolar, contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Segundo Menezes de Souza (2011) a pergunta não é mais quem escreveu, qual é a intenção do autor, e sim, qual é o contexto em que o texto foi produzido... Para que tipo de leitor o texto foi escrito..., esse é o ato da “consciência crítica”, o ato de perceber a verdade que está por trás de um texto.

4. Considerações Finais

Com este estudo, verificou-se que as práticas colaborativas de leitura, escrita e compreensão textual se constituem valiosas possibilidades para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que elas podem oportunizar aos alunos o debate, a tomada de decisão, o trabalho conjunto e a produção de novos sentidos.

O gênero discursivo trabalhado em grupo propiciou aos alunos uma reflexão que abriu espaço para um novo prisma, no qual o aprendiz pode se colocar em relação as situações apresentadas. Alguns valores e concepções foram questionados e (re)pensados a partir da interação dialógica com outros.

Outro aspecto a ser considerado é que o conhecimento adquirido fora da escola, por meio de outras esferas, aponta para outro modo de letramento, que veio agregar mais valor nas discussões.

A valorização da realidade a qual o aluno está inserido se mostrou outra vertente de profunda relevância, fez com que ele se sentisse mais estimulado e desafiado a aprender, o que

o provoca a procurar novas maneiras de buscar o conhecimento, não só pelo livro didático ou a palavra do professor, mas em seu meio de produção.

Os dados apontaram que a aprendizagem desenvolvida de forma colaborativa é um instrumento de grande valia para o professor, uma vez que ao estar em uma relação dialógica com o outro, o aluno pode exercer papel ativo no elo da cadeia comunicativa, atribuindo sentido aos textos conforme sua visão de mundo, à vista disso, vai se conscientizando que não existe uma única verdade, que a depender do contexto, surgem outras possíveis formas de interpretações.

5. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. [1979] Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

_____, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Revista Educar, n. 31, p. 213-230, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 43^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GREGORY, A. E.; CAHILL, M.A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v.3, n.2, 2009.

KLEIMAN, B. Angela. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.) Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.). Formação (Des)formatada: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

RATHS, Louis E. **Ensinar a pensar**. São Paulo, EPU, 1977.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad.CEDES vol.33 no.89 Campinas Jan./Apr. 2013. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>.

TAGATA, William M. DOSSIÊ ESPECIAL. JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.