

## PRÁTICAS COLABORATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM LETRAMENTO CRÍTICO

### COLLABORATIVE SENSE CONSTRUCTION PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF A CRITICAL LETTER

Aline Paula Ribeiro Vasconcelos\*

Priscilla Felipe Borges de Freitas\*\*

**RESUMO:** Neste artigo, analisamos como as atividades desenvolvidas de forma colaborativa possibilitam a construção de sentidos pelos alunos, desenvolvendo assim o seu letramento crítico. Buscamos mostrar que essas atividades se constituem processos valiosos de aprendizagem, pois são sempre mediadas por fatores sociais e culturais. Se é através da linguagem que mantemos as nossas relações sociais, é primordial (re) pensar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita socialmente significativos. Nossa fundamentação teórica baseou-se principalmente em Soares (2017) e Kleiman (2007), além de outros. A observação das aulas e as análises das produções textuais dos alunos constituíram nosso material de pesquisa. As análises tiveram abordagem qualitativa e os dados foram coletados a partir do contato direto das pesquisadoras com os sujeitos. Os resultados obtidos mostraram a importância das práticas colaborativas de escrita, leitura e compreensão textual para o desenvolvimento de um cidadão crítico, criativo e autônomo.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; construção de sentidos; práticas colaborativas.

**ABSTRACT:** The objective of this article was to analyze how the activities developed in a collaborative way enable the construction of meanings by the students, thus developing their critical literacy. We seek to show that these activities are valuable learning processes, as they are always mediated by social and cultural factors. If it is through language that we maintain our social relations, it is essential (re)thinking the teaching-learning of reading and writing socially cushioned. Our theoretical foundation was based mainly on Soares (2017) and Kleiman (2007), among others.

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL - UFU). E-mail: aline\_prv@hotmail.com.

\*\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL - UFU). E-mail: priscillabfreitas@gmail.com.

The observation of classes and the analysis of the students' textual productions constituted our research material. The analyzes had a qualitative approach and data were collected from the researcher's direct contact with the subjects. The results selected the importance of collaborative practices of writing, reading and textual comprehension for the development of a critical, creative and autonomous citizen.

**KEYWORDS:** teaching; construction of senses; collaborative practices.

## 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. 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; STREET, 2014).

Preparar o aluno para enfrentar esses eventos de comunicação, cuja leitura e escrita se fazem presentes, é um dos papéis mais importantes da escola. Contudo, percebemos que no ensino escolar ainda há uma grande valorização individual quantitativa, por meio de notas obtidas com avaliações conteudistas, que aprecia acertos ortográficos e pouco considera a construção dos sentidos por parte dos alunos. 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, 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, 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. Para 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 em nossas 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. Essas atividades engessadas colocam medo e bloqueio em suas práticas de escrita, desmotiva sua criação e robotiza 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) reflete:

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 exista 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 colaboração, 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, apresentamos a formulação do problema e o objetivo do tema proposto. Na sequência, discorremos sobre letramento, ensino e aprendizagem. Em seguida, discursamos 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, apresentamos as considerações finais da pesquisa realizada.

## **LETRAMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM**

A atual geração de alunos tem trazido novos desafios para os professores e, nesse sentido, a reflexão de como a criança e o jovem vivenciam o letramento mediante a variedade de culturas, dos modos de informação e comunicação, faz-se 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 nos 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 propostos por Street (2013, p. 53), vemos que, para o autor:

A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas. O modelo 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 sócio-históricos conflituosos e das lutas transformadoras. Além disso, considera os alunos 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 (2005, p. 157) nos lembra que “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar”. 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 por que eu penso assim... Por que ele pensa assim... Nessa perspectiva, “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, 2005, 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.

Por isso, 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.

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. 297). Assim, 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, que isso não representa um problema, é abrir caminho para uma postura de criticidade, em que o 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.

## **PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM LETRAMENTO CRÍTICO**

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

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 do qual 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. Nessa conjuntura, o papel do professor é de provocar o posicionamento crítico dos alunos.

Com relação às atividades de caráter colaborativo, estas:

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, das quais tomo conhecimento por intermédio do outro, que surgem as divergências e contradições. 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 que fiz sobre leituras. Para análise neste artigo, optamos pelo gênero tirinha, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que o ensino de língua materna tenha por objeto os gêneros de discurso, além de ser um gênero 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 40 minutos cada, em dias subsequentes.

**Figura 1** - Sequência Didática utilizada pela professora.

### 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.

Fonte: 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 à 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 remete-nos a um modelo ideológico de letramento, em que 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 analisarem profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, etc., “examinando 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 e 7 são apresentadas produções de texto a partir de tirinhas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, as figuras 2, 5 e 6 se referem a produções realizadas individualmente, e as figuras 3, 5 e 7 são produções construídas em dupla, que chamaremos aqui de produção colaborativa.

**Figura 2** (produção individual)

**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 a que os alunos estão brincando 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 parada sem fazer nada. Eu não gostei dessa tirinha por que eu achei as crianças um pouco rebelde porque a professora não fala pra não fazer bagunça.

**Figura 3** (produção colaborativa)

**PRODUÇÃO DE TEXTO**

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



Os alunos estão brincando de ser governante para ver como é o trabalho destas pessoas de governo. E quando eles falam que não ia fazer nada por que eles queriam se referir aos governantes que quase todos não fazem nada além de receber o nosso voto de burro.

Fonte: material disponibilizado pela professora.

Podemos perceber na figura 2, produção individual realizada na aula 2 da sequência didática, 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, realizada na aula 4, houve um diálogo antes da realização da atividade. Cada aluno, em um grupo maior e depois em dupla, falou sobre suas impressões acerca da mensagem e relacionou a tirinha à conjuntura sócio-política brasileira. No diálogo que antecedeu a escrita, apareceram as 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.

As figuras 4 e 5, 6 e 7, segundo analisamos, seguem um mesmo padrão notado anteriormente. As atividades desenvolvidas de forma colaborativa demonstram uma outra leitura de vida que foi associada à mensagem compreendida através da tirinha. No diálogo que antecedeu a escrita sobre a figura 5, apareceram as 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.

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.

**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 necessidades no videogame como amizades, atividades esportivas e muito mais.

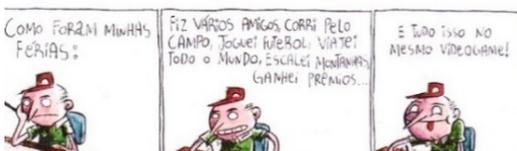
Joga, elas se excluem da vida social e ficam dizendo que caíram na vida virtual. Então largam suas vidas reais incluindo higiene, alimentação, estudos e muito mais, para viverem de seu avatar.

Chegando num ponto tremendamente irreversível, que não dá para voltar atrás, então devemos parar de substituir a vida real pela virtual a ponto de esquecermos.

**Figura 5** (produção colaborativa)

**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 jogando fiz vários amigos mas eu não conheço eles por vista só no meu jogo.

Eu entendi que os personagens da história tentam fazer uma reflexão sobre suas férias, sobre o que ele fez, e ele só ficou jogando no videogame nas férias.

Fonte: material disponibilizado pela professora.

Com relação as figuras 7, no diálogo<sup>1</sup> 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. Acho que você tem razão, não é porque a gente pega o bege que é racista, mas essa tirinha está falando de disso, que não importa a raça, a gente tem que respeitar todo mundo.

<sup>1</sup> Todos os diálogos aqui apresentados, que antecederam a escrita, foram retirados de anotações pessoais a partir do contato da pesquisadora com os alunos durante a atividade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, verificamos 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 às 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 na 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. Com isso, vai se conscientizando que não existe uma única verdade e que, a depender do contexto, surgem outras possíveis formas de interpretações.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

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

BENVENISTE, 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).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43. 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**, 2009. v. 3. n. 2. p. 6-16. Disponível em: <http://www.criticalliteracyjournal.org/#:~:text=Critical%2OLiteracy%3A%2OTheories%2Oand%2OPractices%2Ois%2Oa%2Oon%2Dcommercial%2Oinitiative,the%2OUniversity%2Oof%2OOulu%2C%2OFinland>. Acesso em: 15 mar. 2019.

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

KLEIMAN, B. A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, B. A. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

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. (Org.). **Formação (Des)formatada:** práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

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. p. 31-50.

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

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

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

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2019.

TAGATA, W. M. Experiências de ensino e aprendizado de língua inglesa no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento crítico. In: DOSSIÊ ESPECIAL

JORDÃO (Org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, v. 1, 2011. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles\\_teses/tagata.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/tagata.pdf). Acesso em: 14 mar. 2019.

Recebido para publicação em: 22 abr. 2021.

Aceito para publicação em: 26 jun. 2021.