

Organizadores

Sayonara A. de Oliveira Uchoa  
Symara A. A. de Oliveira Cabral  
Henrique Miguel de Lima Silva

# Linguagem, Leitura, Escrita e Gênero Discursivo em Sala de Aula

Primeira Edição | E-Book

**Linguagem,  
Leitura,  
Escrita e  
Gênero Discursivo  
em Sala de Aula**



**Colaboraram nesta edição:**

**Capa:** *Larissa Rodrigues de Sousa & Filipe Pereira da Silva Dias*

**Responsável pela editoração:** *Rozane Pereira de Sousa*

**Editoração:** IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Inter. e Aprendizagem

---

UCHÔA, Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa; CABRAL, Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; SILVA, Henrique Miguel de Lima (Org.) **Linguagens, Leitura, Escrita e Gênero Discursivo em Sala de Aula**. IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020.

ISBN: 978-65-88798-04-1

1. Linguagens 2. Leitura 3. Escrita 4. Ensino I. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa II. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral. III. Henrique Miguel de Lima Silva

CDD. 400

---



Reservados todos os direitos de publicação à  
IDEIA – Inst. de Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem  
Rua Tenente Arsênio, 420 – Centro  
Cajazeiras – PBCEP 58.900-000  
[www.editoraideiacz.com.br](http://www.editoraideiacz.com.br)

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora ou citação adequada da fonte.

O conteúdo e dados apresentados na obra são de inteira responsabilidade dos seus autores e orientadores.

## APRESENTAÇÃO

A educação, assim como uma fênix, tem a poder de renascer das cinzas. É uma capacidade intrínseca ao fazer educativo, no qual, mesmo diante de muitas e todas as adversidades, o educador, faz emergir no mais profundo de suas forças novas ideias, projetos, constrói no caos novos horizontes.

Linguagens, leitura, escrita, oralidade, gêneros, argumentação, letramentos, multiletramentos... são apenas alguns dos muitos direcionamentos que integram este volume que, por sua vez, agrupa reflexões, resultados de pesquisas, relatos de experiências exitosas no ensino em um período marcado pela turbulência e, por sua vez, por diversos desafios educacionais.

Assim, atendendo ao chamado da temática **“Educação remota e novos letramentos em tempos de distanciamento social”**, este escrito agrega a contribuição de pensadores, pesquisadores e educadores que puderam compartilhar suas práticas e inquietações, ao se encontrarem no II Simpósio de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em sua segunda edição, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas – GRENAL, grupo veiculado ao IFPB - Campus Cajazeiras em 2020.

Trata-se, enfim, de um verdadeiro convite ao conhecimento de diversos contextos, culturas e experiências de ensino.

## SUMÁRIO

ORALIDADE E TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA .....	7
<i>Verônica Franciele Seidel</i>	
O ENSINO DE LEITURA EM UM VIÉS DIALÓGICO-INTERACIONISTA: UMA EXPERIÊNCIA COM A ANÁLISE DE FIGURAS DE LINGUAGEM EM MÚSICAS .....	19
<i>Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i> <i>Priscila Sandra Ramos de Lima</i> <i>Dannytza Serra Gomes</i>	
(RE)CONECTANDO-SE: A SALA DE AULA COM PRÁTICAS DE LINGUAGENS QUE INSPIRAM E ARTES QUE LIBERTAM .....	34
<i>Valdício Almeida de Oliveira</i>	
ANÁLISE SEMIÓTICA DA <i>CRÔNICA DO LANCE</i> : UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	50
<i>Maria Natália dos Santos Silva</i> <i>Maria Nazareth de Lima Arrais</i>	
A ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO .....	64
<i>Maria Jucineide Araújo</i> <i>Simone Zeferino Pê</i> <i>Adriano Alves Bezerra</i> <i>Juliana Palmeira dos Santos</i>	
RODAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS, PAIS E PROFESSORES.....	75
<i>Neilma da Silva Bispo</i>	
A LEITURA DE CONTOS POPULARES SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS E DO LETRAMENTO CRÍTICO.....	90
<i>Fabiana da Consolação Silva Araújo</i> <i>Allison Guimarães Andrade</i> <i>Elisabeth Ramos da Silva</i>	
A LEITURA DE FÁBULAS EM SALA DE AULA A PARTIR DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	105
<i>Gabrielle Dayanne Rodrigues de Albuquerque</i> <i>Maria Nazareth de Lima Arrais</i>	
A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NOS PROCESSOS DE LEITURA.....	120
<i>Thaís Calixto Felipe</i> <i>Chrisllyne Farias Silva</i>	



RECONTANDO HISTÓRIAS: UMA MANEIRA DIVERTIDA DE APRENDER.....	130
<i>Dallyne de Fátima Silva Felex</i>	
NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	141
<i>Vitória da Silva Figueiredo</i> <i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
LER, CONHECER E PRODUZIR: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LOURENÇO FILHO.....	151
<i>Iságila Ferreira dos Santos</i>	
PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA DO PARÁ – PA.....	162
<i>Tamara Cristina Penha da Costa</i>	
O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LP NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	174
<i>Washington Luís dos Santos Abreu</i> <i>Francineide Lima Abreu</i> <i>Djane de Sousa Barros</i>	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CLÁSSICA, RECONFIGURADA E REESTRUTURADA.....	190
<i>Anderson José de Paula</i>	
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	202
<i>Ana Cleides Maciel Macedo</i> <i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
OS MULTILETRAMENTOS NA PROMOÇÃO DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO SUL DO MARANHÃO .....	219
<i>Dielly Nascimento Leite Roder</i> <i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	
O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E OS LETRAMENTOS NO USO DA INTERNET E SUA INFLUÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÃO .....	234
<i>Matheus Carvalho Lima</i> <i>Raniere Nunes da Silva</i>	
OS LETRAMENTOS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O TRABALHO PRESCRITO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	250
<i>Letícia Aparecida Nunes Moraes</i> <i>Ana Patrícia Sá Martins</i>	

AS FANFICTIONS E O LETRAMENTO DIGITAL: INCENTIVO À LEITURA E À PRODUÇÃO  
TEXTUAL EM SALA DE AULA.....267

*Rian Lucas da Silva*

*Benedita Vieira de Andrade*

VERBO-VISUALIDADE E ENSINO: NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA.....279

*Júlia Vieira Correia*

O TRABALHO COM A VIDEOANIMAÇÃO “VIDA MARIA” NA SALA DE AULA: UMA  
PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL EM TEXTOS MULTIMODAIS.....290

*Vanilda Aparecida Belizário*

*Táisa Rita Ragi*

## **ORALIDADE E TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA**

Verônica Franciele Seidel

*Doutoranda do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS),  
[veronica.seidel@edu.pucrs.br.com](mailto:veronica.seidel@edu.pucrs.br.com).*

Apesar de o conceito proposto pelo Círculo de Bakhtin de gêneros do discurso ser amplamente utilizado como fundamentação para pesquisas que se apoiam na teoria bakhtiniana, tal conceito normalmente é empregado apenas para embasar o estudo de gêneros escritos. Diante disso, neste texto, pretende-se evidenciar que tal teoria traz contribuições relevantes para a análise tanto dos gêneros escritos quanto dos gêneros orais. A partir da leitura das obras bakhtinianas, pode-se afirmar que a oralidade desempenha um papel basilar nas proposições dos componentes do Círculo de Bakhtin. Corroborando essa perspectiva, há três elementos: o fato de que o primeiro contato com a língua ocorre por meio da escuta da fala de nossos pais; a hipótese de surgimento e evolução da linguagem sustentada por Volóchinov, de que a linguagem teria se originado de gritos que acompanhavam rituais mágicos; e o aspecto oral da entonação, que revela a avaliação social do falante em relação ao objeto de que fala e que constitui um dos conceitos-chave na teoria bakhtiniana. Evidencia-se, assim, que a oralidade representa parte fundamental das proposições bakhtinianas tanto sobre a língua em geral quanto sobre os gêneros do discurso em particular.

**Palavras-chave:** Oralidade, Teoria bakhtiniana, Gêneros do discurso.

### **INTRODUÇÃO**

A discussão acerca dos gêneros do discurso está presente na produção do Círculo de Bakhtin<sup>1</sup> desde o início e constitui um dos conceitos amplamente usados como fundamento para investigações que se apoiam na teoria bakhtiniana (SIPRIANO; GONÇALVES, 2018). Entre seus integrantes, aqueles que voltaram de forma mais aprofundada a essa temática são Valentin Nikolaevich Volóchinov, Pável Nikoláievitch Medviédev e Mikhail Mikhailovich Bakhtin, seja para debater quesitos linguísticos ou literários.

Contudo, no Brasil, entre os estudos alinhados à teoria do Círculo de Bakhtin, também conhecida como teoria dialógica da linguagem ou análise dialógica do discurso,

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin consiste em um grupo de estudiosos composto por Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, Valentin Volochínov, Pável Medviédev, Boris Zoubakine, Matvei Kagan, Lev Pumpianski, Ivan Ivanovich Kanaev e Maria Yudina. Neste estudo, são empregadas as expressões “concepção bakhtiniana” ou “teoria bakhtiniana”, por exemplo, para fazer referência às contribuições dos integrantes desse grupo de forma geral, que teve em Bakhtin seu expoente.



predominam investigações voltadas a gêneros escritos da língua portuguesa. Nesse sentido, apesar da presença já conhecida da noção de gêneros do discurso nos textos que regulam o ensino brasileiro, por exemplo – caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1996, 2018a, 2018b) –, raramente essa noção é empregada para embasar discussões acerca da oralidade.

Diante disso, neste estudo, pretende-se evidenciar que a teoria bakhtiniana, diferentemente do que se poderia imaginar em um primeiro instante, apresenta contribuições importantes não só para a abordagem dos gêneros escritos, mas também para a abordagem dos gêneros orais. Para cumprir esse objetivo, aborda-se, ao longo deste texto, a teoria dialógica da linguagem, tal como elaborada pelo Círculo de Bakhtin, enfocando, sobretudo, as proposições necessárias para entender a noção de gêneros do discurso e o espaço da oralidade nessa noção.

## **METODOLOGIA**

Este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, realizada a partir das obras atribuídas aos integrantes do Círculo de Bakhtin. Embora tais obras remetam inicialmente ao ano de 1919, estendendo-se até a década de 80 do século passado, para este estudo serão considerados apenas os escritos que contribuem, de algum modo, para refletir acerca da importância da oralidade na teoria bakhtiniana.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, faz-se necessário lembrar, conforme Brait e Pistori (2012, p. 374), que “[...] é impossível pensar ou assumir a postura do Círculo diante da questão do gênero sem, necessariamente, levar em conta outros conceitos a ele ligados”, uma vez que nenhum conceito bakhtiniano pode ser compreendido isoladamente. Nesse sentido, para refletir acerca dos gêneros do discurso, são expostas também algumas considerações sobre outras noções, como língua<sup>2</sup>, enunciado e entonação, por exemplo.

---

<sup>2</sup> Como, em russo, o termo *iazík* significa tanto “língua” quanto “linguagem”, neste estudo, ambas as expressões são utilizadas a depender do sentido pretendido e, no caso de citações, da escolha feita pelos tradutores.

Sob o ponto de vista da teoria dialógica da linguagem, a verdadeira essência da língua reside no evento da interação verbal, já que o enunciado advém, sempre, da interação de dois sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2019)<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, as relações sociais acontecem em grupos, e, estes, por intermédio de suas relações de produção e sua estrutura sócio-política, determinam as formas de comunicação (VOLÓCHINOV, 2018, 2019), de modo que a língua reflete as relações sociais estáveis apresentadas entre os falantes.

Ao encontro disso, Bakhtin (2016, p. 11) explicita que “[...] todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, o que faz com que “[...] as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”, bem como reflitam tanto as condições específicas quanto as finalidades de cada campo, seja pelo seu conteúdo, seja pelo estilo da língua utilizado. Assim, cada campo de uso da língua desenvolve seus próprios tipos relativamente estáveis de enunciados, nomeados de gêneros de discurso.

Para o pensador russo, a língua é aprendida mediante enunciados concretos daqueles que estão ao nosso redor em situações reais de comunicação discursiva, motivo pelo qual, na perspectiva bakhtiniana, “[...] aprender a interagir pela fala consiste em saber construir enunciados na forma de determinado gênero, tendo em vista as relações histórico-sociais estabelecidas em cada contexto de produção” (SEIDEL, 2016, p. 120). Bakhtin entende, assim, que é por meio da linguagem que acessamos o mundo e que por seu intermédio somos falados, já que até mesmo nossa primeira imagem sobre nós mesmos se origina da fala de nossos pais e/ou responsáveis, definindo-nos e falando por nós. Tais palavras, como explicita Bubnova (2013, p. 15, grifo do autor), “[...] são as primeiras *valorações* que recebemos”.

Além da concepção de que entramos na língua por meio das palavras que escutamos inicialmente de nossos pais e também daqueles que nos rodeiam ainda na primeira infância, existe também uma hipótese apresentada por Volóchinov (2019) acerca da origem e evolução da linguagem, que está diretamente associada tanto à oralidade quanto às relações produtivas (relações essas que posteriormente originarão

---

<sup>3</sup> Embora ainda haja certo embate acerca da autoria da produção atribuída ao Círculo, as obras aqui citadas respeitam o constante nas edições consultadas para a realização deste estudo.

diferentes campos da atividade humana e, junto com eles, distintos gêneros do discurso).

Embora tal compreensão seja uma hipótese, já que não se pode ter certeza sobre como a linguagem de fato iniciou, tal hipótese encontra apoio nas ideias de Friedrich Engels e Nikolai Marr, que defendiam a origem da linguagem como relacionada ao trabalho, mostrando-se coerente, também, com a própria concepção de gêneros do discurso como entrelaçados a distintas áreas de atividade humana. Nessa perspectiva, a linguagem teria surgido de vocalizações que acompanhavam gestos e mímicas em um período no qual a magia representava papel importante para a sobrevivência humana, pois era associada à ideia de dominação da natureza e do fogo (o que significava, conseqüentemente, a possibilidade de alimentar-se).

Para Volóchinov (2019, p. 243),

Foi nessa complexa ação mágica, composta tanto por movimentos mágicos da mão e de todo o corpo, quanto por gritos mágicos, os quais desenvolveram aos poucos os órgãos da fala, que teve início a linguagem sonora articulada. [...] Desse modo, os elementos primários da fala humana sonora [...] estavam ligados às necessidades econômicas e eram resultado da organização produtiva da sociedade.

Nesse cenário, foi justamente a necessidade de organizar as tarefas produtivas por meio do trabalho coletivo que fez com que os complexos fônicos utilizados durante os ritos mágicos se transformassem em palavras. E isso só ocorreu porque houve um entrecruzamento: “[...] um homem<sup>4</sup> vivendo isolado, não só não criaria a linguagem, mas sequer uma cultura” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 245).

Cabe ressaltar, ainda, que o domínio dessas palavras que acompanhavam os rituais mágicos por parte dos guardiões de tais rituais originaram os primeiros indícios do que poderia ser denominado de elitização linguística. Existiam, assim, os responsáveis por guiar os ritos e pronunciar essas palavras, as quais eram percebidas pelo restante como diretamente ligadas ao sucesso das tarefas tribais. Logo, os detentores dessas palavras mágicas ocupavam um papel diferenciado na organização da tribo, pois dominavam palavras que apenas eles compreendiam, de modo que, “[...] no próprio alvorecer da história humana, a língua involuntariamente também contribuiu

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que o termo “homem” é utilizado aqui, e em todas as outras menções neste texto, com a acepção de ser humano de forma geral, sem distinção de sexo ou gênero.

para os princípios da divisão da sociedade em classes e estratos” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 250).

Há, assim, uma relação intrínseca entre a necessidade de organização e coordenação das relações produtivas e o surgimento da linguagem como a conhecemos hoje. A atividade coletiva, imprescindível para a sobrevivência do ser humano na idade da pedra, “[...] só foi possível mediante uma concordância mínima de ações e uma ideia mínima sobre um objetivo comum, pelo menos uma capacidade mínima de representar-se o objetivo comum” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 249), de modo que a linguagem se tornou condição essencial para a organização do labor humano.

Nesse sentido, a origem e a evolução da linguagem estariam ligadas ao desenvolvimento social e econômico. A fim de ilustrar tal relação intrínseca, Volóchinov (2019) afirmar que, somente depois da aparição da propriedade privada, teriam surgido os pronomes pessoais: a primeira pessoa do singular – “eu” –, juntamente com a segunda e terceira – “tu” e “ele/ela” como contrapostas ao “eu”. Essa aparição seria necessária justamente para designar e diferenciar aquilo que é de “meu” domínio do que é “teu” e do que é do “outro”.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que a especialização das atividades produtivas encontra reflexo na própria linguagem. Haveria, portanto, uma via de mão dupla: os diferentes campos de trabalho gerariam diferentes gêneros do discurso, e os gêneros do discurso, por sua vez, estruturariam as próprias atividades laborativas. Entende-se, portanto, que as relações linguísticas estão diretamente ligadas a outras formas de relações sociais e que “Cada um dos tipos dessa comunicação [...] organiza, constrói e finaliza, *a seu modo*, a forma gramatical e estilística do enunciado, sua *estrutura típica*, que chamaremos adiante de *gênero*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 269, grifo do autor).

Assim, cabe ressaltar que os diferentes tipos de enunciados estão diretamente associados à esfera da atividade humana na qual foram originados, refletindo, desse modo, as condições específicas de cada uma dessas esferas (BAKHTIN, 2010a). Dessa maneira, cada gênero do discurso volta-se a certos aspectos da realidade, sendo capaz, por conseguinte, de comunicar determinadas noções sobre as coisas e não outras, uma vez que apresenta determinadas maneiras de compreensão dessa realidade (MEDVIÉDEV, 2012).

Nessa perspectiva, Volóchinov (2018) menciona a relevância da organização de hierarquia estabelecida entre as relações sociais para o comportamento linguístico da humanidade e, por conseguinte, para a formação dos gêneros do discurso, explicando que um enunciado não pode ser compreendido sem considerar o elo mantido com a situação concreta que originou tal enunciado. Assim, é possível dizer que o trabalho com os gêneros – tanto orais quanto escritos – exige uma percepção holística, ou seja, “[...] uma visão de 360º que capte, com base no que é visível e audível, tudo o que é inerente à interação, não somente o posto, pressuposto e subtendido, mas também o que condiciona formas, conteúdos e propicia a estabilidade, ou instabilidade, da interação” (LEITE, 2012, p. 2017).

Para Medviédev (2012, p. 198),

Assim como a arte gráfica é capaz de dominar aspectos da forma espacial que a pintura é incapaz de alcançar e vice-versa, igualmente, nas artes verbais, os gêneros líricos, para dar um exemplo, possuem meios de atribuir forma conceitual à realidade e à vida que são inacessíveis ou menos acessíveis à novela ou ao drama. [...] Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um complexo sistema de meios e métodos de domínio consciente e de acabamento da realidade.

O autor explicita, também, que, embora a língua desempenhe papel primordial tanto na tomada de consciência quanto na compreensão da realidade, tal processo acontece mediante as formas do enunciado (que constituem unidades reais da comunicação discursiva), e não as formas linguísticas (representadas por palavras e frases). Logo, é possível afirmar, conforme Medviédev (2012, p. 198), que “[...] a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade”. Portanto, toda a compreensão e a orientação humanas acerca da realidade acontecem precisamente com base em gêneros, que possibilitam inúmeros procedimentos para tanto, cada um deles a sua maneira.

Da perspectiva bakhtiniana, a língua é, portanto, estratificada em gêneros do discurso. Tal estratificação, de certo modo, relaciona-se à estratificação social como um todo, diferenciando-se por determinadas maneiras de interpretação e de apreciação concretas do mundo, assim como por certo vocabulário. Dessa forma, tais linguagens, para os falantes que dominam essa estratificação – gênero –, figuram como completamente significativas e como espontaneamente expressivas. Todavia, para

aqueles que estão “à margem”, isto é, para aqueles que não pertencem a esse meio, tais recursos deixam o discurso alheio e pesado (BAKHTIN, 2010a).

Essas formas de interpretação e apreciação do mundo são evidenciadas por meio da entonação, já que expressa uma valoração sobre aquilo com que interagimos (sejam nossos interlocutores, outros seres vivos ou objetos do universo material), de forma que essa interação, ao mesmo tempo em que faz referência a algo, expressa a seu respeito uma atitude avaliativa (BAKHTIN, 2010b). A entonação constitui, como menciona Amorim (2009, p. 36), uma “[...] marca de valor que se contrapõe a outros valores que se afirmam em um dado contexto”.

Essa marca de valor é entendida, assim, como “[...] a *expressão sonora da avaliação social*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 287, grifo do autor). Embora esse aspecto possa ser percebido e analisado em enunciados tanto orais quanto escritos, tal concepção da entonação como uma “expressão sonora” indica a importância do oral nas proposições bakhtinianas, já que a entonação, elemento fulcral para compreendermos que a língua, via de regra, denota uma avaliação e, portanto, uma valoração, é associada ao caráter sonoro da língua.

Ao encontro disso, há outras passagens nas obras do Círculo, com ênfase nos textos de Volóchinov, que ressaltam essa perspectiva. O autor afirma, por exemplo, que “A mesma palavra, a mesma expressão, se *pronunciadas* com entonações diferentes, também adquirem significações diferentes” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 287, grifo nosso) e que essa entonação consiste justamente no “[...] *som expressivo* da palavra” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 286, grifo do autor), isto é, na “[...] *entonação sonora*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 223, grifo do autor).

Volóchinov afirma, ainda, que “[...] a palavra, sendo um fenômeno *ideológico*, é ao mesmo tempo parte da realidade material [...] Esse material é o *som* criado pelo movimento dos nossos órgãos de fala” (2019, p. 312, grifo do autor), e que “[...] *qualquer entonação é expressiva*, isto é, é uma avaliação social encarnada em um material sonoro” (p. 228, grifo do autor). Percebe-se, aqui, mais uma vez essa estreita relação entre a entonação e o caráter sonoro da língua.

Nesse sentido, os próprios enunciados escolhidos pelos autores russos para exemplificar o funcionamento da língua e, especificamente, da entonação são, por vezes, orais. Como não é possível “ouvir” esses enunciados selecionados pelo autor, Volóchinov



realiza uma espécie de descrição, tal como indica o seguinte excerto de um de seus textos: “[...] imaginemos que, do palco, *escutemos* as seguintes palavras [...] A expressão valorativa encarnada na materialidade da voz humana é o fator sonoro (e de pronúncia) mais importante do ritmo” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 230, grifo nosso). Nesse momento, ressalta-se que, muitas vezes, a análise de obras literárias, como evidenciam excertos da autoria de Dostoiévski, Gógol, Pushkin e Rabelais presentes nas produções bakhtinianas, para explicitar e esmiuçar o método de análise proposto pelo Círculo para que possamos compreender o funcionamento da língua e, conseqüentemente, da sociedade, também é utilizado para propiciar o entendimento de enunciados que “recuperam” de algum modo gêneros predominantemente orais, como é o caso de diálogos do cotidiano.

Ao encontro disso, podemos citar o fato de que a teoria proposta pelo Círculo de Bakhtin vislumbra uma estreita ligação entre língua e sociedade, de modo que importa compreender de que modo a língua revela aspectos da sociedade que a fala, ou seja, “[...] *como* a existência real (base) determina o signo e *como* o signo reflete e refrata a existência em transformação” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106, grifo do autor). Nesse sentido, o método de análise defendido por Volóchinov prevê uma ordem determinada, apresentada a seguir:

1) formas e tipos de interação discursiva em suas relações com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (2019, p. 220).

É possível afirmar, assim, tal como compreende Motta-Roth (2008, p. 362), que “[...] as análises que consideram primeiramente as condições de produção, distribuição e consumo do texto, o momento histórico, olham o texto para interpretar a prática social da qual o texto faz parte”. Dessa forma, a escolha pela análise de obras literárias endossa a perspectiva de a criação artística poderia, em alguma medida, desvelar aspectos da realidade em que foi concebida, como é o caso dos próprios diálogos do cotidiano, por exemplo, que seriam reelaborados e integrados a tais obras. Ademais, faz-se necessário atentar que os gêneros do discurso, tal como salientam Brait e Pistori, constituem um conceito complexo e dinâmico, “[...] que não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes” (2012, p. 375) e que não se reduz “[...] a uma

coleção de dispositivos nem a um modo de combinar elementos linguísticos” (2012, p. 398).

Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2010a) assevera que, a fim de estudar e compreender o discurso – a palavra viva –, faz-se necessário considerar a realidade que gerou tal discurso (ou seja, considerar aspectos como os discursos que apresentam um mesmo tema, as condições sociais e históricas em que se formou e o objeto de seu enunciado) e para a qual ele se orienta (antecipação da resposta de seu ouvinte, intenção discursiva etc.), já que a

[...] experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância (BAKHTIN, 2016, p. 54).

A partir disso, Bakhtin (2016, p. 16-17) defende que estudar os gêneros do discurso constitui um passo essencial para entender as relações entre a língua e a vida, posto que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim, é preciso analisar e compreender o que caracteriza um enunciado e, por conseguinte, um gênero do discurso, visto que “[...] uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Deve-se considerar, ainda, o fato de que os gêneros orais de discurso, para os componentes do Círculo de Bakhtin, configuram um importante objeto de estudo por serem a forma de comunicação em que o contato com a realidade é mais imediato. Nesse sentido, entende-se que os gêneros orais precisam constituir tópico de pesquisas, pois podem contribuir para a compreensão de aspectos importantes da realidade, aprofundando a noção de gêneros de discurso estudada sob a ótica bakhtiniana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do estudo realizado e ora exposto, pode-se afirmar que a oralidade ocupa um espaço primordial nas proposições dos integrantes do Círculo de Bakhtin. Corroborando essa perspectiva, há alguns aspectos já abordados e discutidos ao longo deste texto. Um deles consiste no fato de que o primeiro contato com a língua, no momento em que aprendemos a falar e, por conseguinte, a conferir valor ao mundo de certo ponto de vista, ocorre por meio da escuta da fala de nossos pais. Isso significa que a “entrada” na língua acontece por meio dos gêneros orais do cotidiano.

Também é possível citar a hipótese de surgimento e evolução da linguagem sustentada por Volóchinov, um dos integrantes do Círculo. Em sua concepção, a linguagem teria se originado de gritos que acompanhavam rituais mágicos destinados à alimentação e, portanto, à sobrevivência humana. Tais gritos, nesse cenário, posteriormente se transformaram em complexos fônicos em virtude da necessidade de organização e comunicação imposta pelas atividades produtivas.

Outro elemento que contribui para essa leitura diz respeito à entonação e a sua relevância na teoria dialógica do discurso. Embora seja possível averiguar a entonação em enunciados escritos, esse aspecto tão característico e revelador da avaliação social do falante em relação ao objeto de que fala parece ser muito mais perceptível nos enunciados orais. Essa leitura encontra eco nos exemplos trazidos pelos componentes do Círculo para explicitar como a língua é capaz de revelar aspectos do mundo, ou seja, da relação estabelecida entre o locutor, o interlocutor e o objeto de enunciação, e como o método de análise linguística por eles proposto evidencia essa relação. Tais exemplos, muitas vezes, consistem na descrição de enunciados orais ou, então, de enunciados escritos que necessitam, para sua análise, de uma caracterização da entonação assumida pelo locutor. Assim, como mencionou o próprio Bakhtin em uma de suas obras, a opção de analisar e estudar gêneros escritos, a exemplo do discurso literário, por exemplo, também se deve ao fato de que estes, de alguma forma, incorporam e representam gêneros orais, já que o acesso direto à oralidade seria mais dificultoso, pelo menos na época em que a teoria dialógica do discurso foi desenvolvida.

Evidencia-se, a partir disso, que a oralidade representa parte fundamental das proposições bakhtinianas tanto sobre a língua em geral quanto sobre os gêneros do

discurso em particular. Nessa direção, é possível perceber que as proposições oriundas do Círculo de Bakhtin possuem potencial para fundamentar, além de investigações focadas em gêneros escritos, pesquisas voltadas a compreender gêneros do discurso orais.

## **AGRADECIMENTOS**

Agreço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de doutorado concedida durante o período de realização desta pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 17-43.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 6. ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais +: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2018a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 maio 2020.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Conexão Letras**, Santa Maria, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55173/33554>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

LEITE, Marli Quadros. Interação, texto falado e discurso. *In*: BRAIT, Beth; SOUSA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 217-236.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

SEIDEL, V. F. **Funcionamento do gênero de divulgação científica: o tema do uso de animais não humanos em experimentos**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SIPRIANO, Benedita França; GONÇALVES, João Batista Costa. A difusão do pensamento bakhtiniano no Ocidente: uma leitura dos contextos de recepção no Brasil. **Eutomia**, Recife, v. 21, n. 1, p. 120-143, jul. 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: para uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## **O ENSINO DE LEITURA EM UM VIÉS DIALÓGICO-INTERACIONISTA: UMA EXPERIÊNCIA COM A ANÁLISE DE FIGURAS DE LINGUAGEM EM MÚSICAS**

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade

Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – CE, e-mail: [rogiellyson@yahoo.com.br](mailto:rogiellyson@yahoo.com.br)

Priscila Sandra Ramos de Lima

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – CE, [priscila-sandra@hotmail.com](mailto:priscila-sandra@hotmail.com)

Dannytza Serra Gomes

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – CE, e-mail: [dannytzasg@gmail.com](mailto:dannytzasg@gmail.com)

O ensino de figuras de linguagem tem sido, por vezes, calcado em sua identificação e nomenclatura, desprezando os efeitos de sentido emergentes por essas construções linguageiras. O presente trabalho compartilha a experiência de ensino de figuras de linguagem empreendida em duas turmas de oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Fortaleza. O aporte teórico abalizador da pesquisa parte de uma abordagem dialógico-interacionista de leitura. Além disso, fundamentam a pesquisa as considerações dos Estudos do Letramento, que entendem a escrita como prática social, em conformidade com a pluralidade cultural de cada esfera discursiva. Partimos, ainda, de reflexões que norteiam um ensino de análise linguística/semiótica que se engendra a partir de uma concepção sociointeracionista da língua, por isso considera, para além da nomenclatura e da correção gramatical, os efeitos de sentido que se erigem nas interações mediadas pela linguagem verbal. Embasados nessa conjuntura teórica, pudemos perceber que a análise das figuras de linguagem em textos musicais possibilita a construção de criticidade leitora nos estudantes, de modo que estes, para além de identificar essas construções, também foram capazes de perceber os diferentes valores, discursos e ideologias que perpassam os textos, analisando, inclusive, que as representações sociais se (re)configuram à luz de nossa historicidade.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura, Proposta dialógico-interacionista de leitura, Figuras de linguagem.

### **INTRODUÇÃO**

Silva (1999), Antunes (2003) e Koch; Elias (2012) diagnosticam que, tanto em práticas escolares quanto no meio social como um todo, há concepções de leitura que a entendem a partir de moldes redutores, ou seja, que a percebem como um processo mecânico de verbalização da escrita ou, mesmo, de coleta da intenção do produtor ao escrever o texto.



De encontro a concepções como essas, os referidos autores defendem que haja a adoção de uma abordagem de leitura que perceba o ato de ler no bojo de uma dimensão interacional da linguagem, o que demanda, nesse viés, um embate dialógico no processo de enunciação por meio do qual haja a produção de sentidos que emerjam desse complexo emaranhado interativo, com o fito de que haja transformação tanto do leitor quanto do texto. Seria uma abordagem da leitura como essa, segundo a proposta de Silva (1999), Antunes (2003) e Koch; Elias (2012), o que viabilizaria uma construção da criticidade do leitor.

Nessa proposta, o presente texto apresenta o compartilhamento e a análise de uma experiência de ensino de figuras de linguagem em músicas considerando uma abordagem dialógico-interacionista de leitura, tal como propõe Andrade (2020). Nessa dimensão, procuramos evidenciar que há a possibilidade de ensejar uma concepção crítica de leitura na educação básica, caso ocorra um planejamento que considere responsividade e engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Para realizar isso, organizamos o texto da seguinte maneira: afóra esta introdução e as considerações finais, a seguir, apresentamos a descrição da metodologia que viabilizou esta pesquisa. Após isso, empreendemos a discussão teórica que abaliza nossa análise. Com isso, realizamos o compartilhamento da experiência e discutimos sua pertinência na formação de leitores capazes de assumirem um posicionamento responsivo-ativo.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se ancora no viés metodológico da pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), nesse tipo, interessa ao pesquisador, ao mesmo tempo que coleta dados e os analisa, também intervêm na realidade que observa, com o fito de tornar esse processo mais proveitoso para os participantes.

Além disso, antes de planejarmos os passos que viabilizaram a proposta de ensino em que nos encoramos, utilizamos o viés bibliográfico (GIL, 2002) na tentativa de buscar teorias que pudessem abalizar os passos que viabilizaram a concretização da sequência didática que realizamos.

Com isso, a pesquisa é pautada numa análise qualitativa, buscando, por conseguinte, interpretar, sob o amparo de referenciais teóricos abalizadores, os sentidos produzidos ao longo da sequência didática por nós planejada num contexto real de ensino e aprendizagem de língua materna.

A experiência foi realizada em duas turmas de oitavo ano dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas municipais de Fortaleza. No final do ano de 2018, construímos a experiência ao longo de sua realização na primeira turma. Em 2019, na tentativa de buscar entender sua possibilidade de aplicação em outro contexto, já que, ainda que aplicada numa mesma série em escolas de uma mesma cidade, obviamente, além dos anos letivos serem diferentes, também as comunidades e, portanto, os alunos que delas faziam parte apresentavam perfis diferentes. Assim, na segunda aplicação, foi necessário utilizar alguns textos diferentes dos escolhidos para a primeira turma, salvaguardando, porém, os passos e objetivos que viabilizaram a proposta. É importante ressaltar, além disso, que a escolha pelo ensino de figuras de linguagem se deve ao fato de esse item ser um dos conteúdos do currículo planejado para o oitavo ano pela equipe docente de ambas as escolas a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Antes de apresentar nossa análise, a seguir, realizamos a fundamentação teórica.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta pesquisa, assumimos os pressupostos bakhtinianos acerca do processo de interação. Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, interessa a linguagem no contexto real de interlocução. No ambiente da concretude interacional, ocorre sempre uma tensão axiológica entre os interlocutores. Tensão essa que, segundo Amorim (2018), nada tem de ser superada, pois não tem caráter negativo. Na verdade, esse embate ideológico ocorre em função da alteridade, já que sempre estamos, ao interagir, num ambiente discursivo de adesão do interlocutor.

Assim, advoga-se, segundo propõe Bakhtin/Volochínov (2006), que os signos são sempre ideológicos. Ou seja, a palavra, tal como no dicionário, por exemplo, é algo que remete à abstração do sistema da língua; os signos, por sua vez, carregam consigo

toda a força ideológica do discurso consciente do enunciador, equalizando vozes discursivas que se refratam nesse processo de digladição de sentidos.

Nesse viés, defende Cavalcante (2019), a necessidade de ser pensar o texto não somente como um emaranhado de signos organizadamente orientado para fazer sentido. Além disso, o texto é um evento comunicativo e, nessa proposta, para que seus efeitos de sentido sejam negociados entre os interlocutores, é preciso analisar os papéis sociais assumidos pelos atores envolvidos na interação, o contexto enunciativo e discursivo em que estão engajados, a relação de proximidade dos falantes, entre outros aspectos, que, segundo propõe Cavalcante (2019), não são extratextuais, mas, ao contrário, se presentificam e compõe o todo enunciativo construído pelo texto, de maneira que este conceito parece, segundo a autora, se correlaciona com o de enunciado e discurso, não sendo possível, portanto, pensar essas três instâncias separadamente se se ancora na proposta bakhtiniana de linguagem.

Para Antunes (2003), ancorando-se nessa perspectiva teórica, o ensino de Língua Portuguesa se pauta na dimensão interacional da linguagem, segundo a qual não há enunciado que não se realize num contexto de produção histórica e culturalmente demarcado, verbalmente produzido por sujeitos que protagonizam a enunciação. Num viés como esse, o trabalho com a linguagem deve se amparar na lida com textos reais, gerando implicações importante para o ensino da leitura.

Quadro 1 – Implicações pedagógicas da dimensão interacional da linguagem para o ensino da leitura.

<b>O ensino de leitura deve envolver a...</b>	
Leitura de textos autênticos	Leitura interativa
Leitura em duas vias	Leitura motivada
Leitura do todo	Leitura crítica
Leitura da reconstrução do texto	Leitura diversificada
Leitura por fruição	Leitura apoiada no texto
Leitura não só das palavras expressas no texto	Leitura nunca desvinculada do sentido

Fonte: Antunes (2003).

Assumindo esses pressupostos, Andrade (2020) propõe o que chama de abordagem dialógico-interacionista de leitura. Defende o autor que também o processo de leitura se configura como uma interação, a qual se complexifica em função de produtor e leitor não participarem de um evento comunicativo sincrônico, sendo necessário, pois, que aquele pressuponha sentidos que deseja negociar quando este se depara com o texto.

Assim, concordamos com Andrade (2020) e Koch; Elias (2012) quando afirmam que o texto funciona como o lugar de interação por meio do qual produtor, texto e leitor se transformam num espaço de cooperação que se delinea com base nos objetivos selecionados pelo leitor na realização de sua leitura. Nessa medida, na proposta discursivo-interacionista de leitura, ocorre um posicionamento responsivo-ativo do leitor, a quem cabe fazer uma réplica ao que lê. Isso significa dizer, com base em Bakhtin (2006), que ao produtor não interessa alguém que apenas entraria em contato com seu texto para duplicar seu pensamento, mas sim um interlocutor que produz sentido, transformando as possibilidades de dizer imersas na materialidade textual. Ao sintetizar sua proposta, Andrade (2020, p. 65), afirma que uma abordagem dialógico-interacionista de leitura entende

[...] que o ato de ler se constrói dialogicamente, portanto delimitado por embates ideológicos, num processo único e irrepetível, que é a interação. Assim, concebida nessa ótica, a leitura necessita de um leitor que interage responsivamente, isto é, que produz e negocia sentidos ao que lê, e não que repete o discurso do produtor. Nessa visada, o fluxo de informação é dialógico, porque os sentidos emergem das ideologias que circunscrevem a interação.

Desse modo, o que podemos inferir da proposta de Andrade (2020) para a leitura é que esse tipo de interação está calcada no tripé leitor responsivo-ativo, produção de sentido e embate dialógico entre produtor e leitor.

Quadro 2 – Abordagem dialógico-interacionista de leitura, segundo propõe Andrade (2020)

	<b>Abordagem dialógico-interacionista</b>
<b>Concepção de língua(gem)</b>	Dialógica
<b>Concepção de leitura</b>	Dialógico-interacionista
<b>Fluxo de informação</b>	Dialógico
<b>Papel do leitor</b>	Responsivo-ativo
<b>Significado</b>	Emerge na e pela interação, a partir do diálogo entre os valores ideológica e culturalmente (re)produzidos pelas experiências do leitor.

Fonte: Andrade (2020, p. 61).

Na orientação desses pressupostos, pode-se afirmar, com Andrade (2020), que uma abordagem dialógico-interacionista de leitura está na base da proposta de letramentos, tal como discutem autores da área. Ou seja, como afirma Street (2014), se o letramento é um fenômeno ideológico, ou seja, se aspectos identitários, sociais, culturais, históricos, discursivos e relações de poder/autoridade delineiam as interações nas mais diferentes instituições sociais que utilizam a escrita como viés de circulação entre os sujeitos, um leitor crítico, suficientemente letrado para o espaço discursivo de que participa, é aquele que tem consciência de seu posicionamento ativo/responsividade frente ao processo de produção de significação textual.

Desse modo, a proposta sequenciada de atividades aqui apresentada, que busca realizar a análise de figuras de linguagem em músicas, parte da concepção dialógico-interacionista de leitura tal como proposta por Andrade (2020) e, por consequência, busca evidenciar aos alunos, que, como todo e qualquer sujeito, estão em processo de letramento, sua responsividade no processo de interação, com o fito de formar cidadãos mais éticos, engajados e capazes de problematizar e transformar a realidade em que vivem. A seguir, apresentamos a descrição e a análise da experiência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O ensino de figuras de linguagem tem sido, por vezes, calcado em sua identificação e nomenclatura, desprezando os efeitos de sentido emergentes por essas construções languageiras. De encontro a isso, neste trabalho, assumimos a posição de Travaglia

(2003) e Antunes (2003), endossada pela BNCC (2018), para quem o processo de análise linguística/semiótica deve se pautar na construção de sentidos que se demonstram salientes por meio das escolhas sígnicas responsivamente utilizadas pelo enunciador (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Conforme preconiza a BNCC (2018), o conteúdo de figuras de linguagem é estudado no oitavo ano, série na qual concretizamos a experiência aqui compartilhada e analisada. Nessa dimensão, selecionamos as seguintes habilidades do referido documento para serem construídas.

Quadro 3 – Habilidades objetivadas com a execução das atividades.

<b>PRÁTICA DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, [...] reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48) Interpretar [...] efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, [...] obtidos por meio [...] de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras [...].
Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Fonte: Elaboração dos autores, à luz da BNCC (2018).



As habilidades foram retiradas do campo artístico-literário, que, segundo propõe a BNCC (2018), objetiva o contato dos estudantes com diferentes manifestações artísticas, viabilizando a fruição estética e a compreensão dessas produções, num projeto de efetivação da criticidade leitora. Segundo o próprio documento,

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BNCC, 2018, p. 154).

Inspirados nisso, iniciamos a experiência a partir das atividades propostas pelo livro didático. Utilizamos esse aporte adaptando-o para uma proposta com contornos cooperativos (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999). Assim, separados em equipes, responsabilizamos os alunos por se especializarem em uma figura de linguagem específica. Além de terem o suporte das explicações e dos exemplos trazidos pelo livro, deixamos que eles ficassem livres para pesquisar em seus celulares outros textos que pudessem sanar suas dúvidas. Como nem todos tinham internet para fazer isso, o fato de estarem em equipe facilitou porque, em cada célula, pelo menos um dos participantes tinha o devido suporte para ampliar seu entendimento.

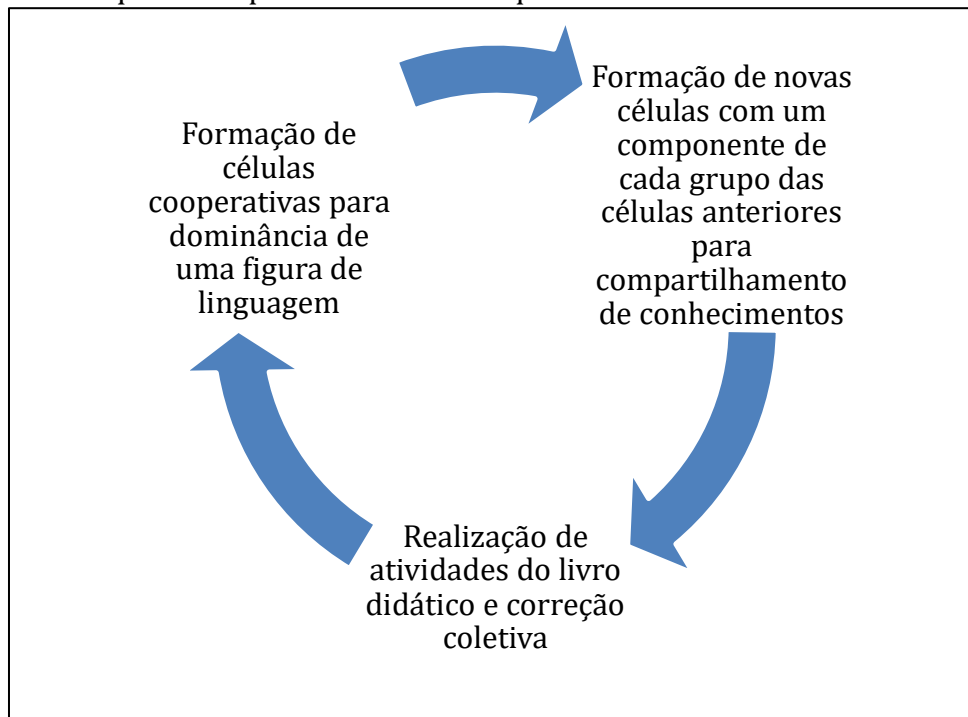
Após isso, depois de se sentirem seguros no domínio da figura de linguagem por que estavam responsáveis, cada integrante se uniu a participantes de outros grupos para que pudessem explicar uns aos outros o conceito e os exemplos para os colegas que ficaram responsáveis por outras figuras. Desse modo, utilizamos o princípio cooperativo da interdependência positiva (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999), segundo o qual os estudantes imersos no processo entendem que a aprendizagem é uma atividade que se efetiva com o auxílio do outro. Dependere dos colegas, nesse sentido, não é algo negativo, já que, cooperativamente, um ajuda o outro a entender os conteúdos escolares, num processo de interação demarcado horizontalmente.

Para fixarem melhor o conjunto de conhecimentos trabalhados em sala, pedimos para que os estudantes fizessem as atividades do livro, que valorizavam tão-somente objetivavam a consolidação da metalinguagem, mas desprezavam os efeitos de sentido

que se erigem por meio de figuras de linguagem. Em função disso, optamos por, após corrigirmos a atividade do livro e assegurados de que os estudantes já dominavam minimamente a metalinguagem concernente ao conteúdo, trabalharmos com uma atividade de leitura que viabilizasse um posicionamento responsivo-ativo do leitor.

Antes disso, apresentamos um esquema que ilustra a primeira fase de nossa atividade. É importante ressaltar que o esquema se apresenta num movimento cíclico porque, a nossa ver, cada etapa interfere na outra, retroalimentando e reconfigurando conhecimentos construídos nelas.

Figura 1 – Esquema da primeira fase da sequência de atividades



Fonte: Autoria nossa.

Para a nova etapa, pautamos nossa proposta na abordagem dialógico-interacionista como anteriormente discutimos. Para que pudéssemos suscitar o posicionamento responsivo-ativo do leitor, selecionamos analisar os efeitos discursivos erigidos por figuras de linguagem em músicas. Ao invés de trabalhar com textos literários, tal como preconizava o livro didático, identificamos que as músicas eram textos mais próximos dos estudantes, o que os faria melhor assumirem uma posição crítica acerca do que leriam.

A proposta era a de que, em trios, os estudantes apresentassem letras de músicas para a turma, a fim de analisar os efeitos de sentido construídos a partir de figuras de linguagem existentes nos enunciados dos textos analisados. Nesse viés, uma nova situação didática se colocava, já que, para comunicarem suas interpretações das músicas, os estudantes se valeriam de um gênero oral, que era a exposição oral. Para Schneuwly e Dolz (2004), esse texto se caracteriza por

[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 218).

A escolha por esse gênero se deu em decorrência de, conforme teorizam Schneuwly e Dolz (2004), ele propiciar uma situação interacional em que os estudantes protagonizam a enunciação. Percebemos que, por via da exposição oral, eles teriam maior oportunidade de evidenciar suas interpretações e compreensões das músicas por cuja análise estariam responsáveis.

[...] construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido [...] e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 216-217).

Ainda que o foco fosse o desenvolvimento e o refinamento da posição responsiva do leitor numa abordagem dialógico-interacionista de leitura, seria necessário, para isso, um conjunto de etapas que viabilizassem a organização das exposições orais. Nessa dimensão, utilizamos a proposta de sequência didática elaborada por Schneuwly e Dolz (2004) para o ensino de gêneros orais. Na proposta desses autores, é necessário elaborar um conjunto de módulos seriados a fim de preparar os estudantes a elaborarem o gênero proposto. Assim, planejamos uma sequência que se valeu da proposta esquemática a seguir ilustrada.

Quadro 4 – Módulos que compuseram a sequência didática para o ensino de exposições orais

<b>Módulo</b>	<b>Atividade norteadora</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Módulo 1</b>	Análise de músicas e suas figuras de linguagem	Ler textos com o fito de analisar os efeitos de sentido erigidos pelas figuras de linguagem nas músicas
<b>Módulo 2</b>	Formação dos trios, escolha das músicas e separação de tarefas	Compor as equipes e dividir funções entre os componentes
<b>Módulo 3</b>	Análise de comunicações orais a fim de entender seu propósito comunicativo e sua organização retórica	Analisar os elementos composicionais e linguísticos de exposições orais produzidas por interlocutores experientes
<b>Módulo 4</b>	Análise das músicas e seleção de pontos cruciais para apresentação	Unir os estudantes das equipes para que eles analisassem as músicas por cuja exposição estavam responsáveis
<b>Módulo 5</b>	Elaboração do roteiro de apresentações	Permitir que os estudantes elaborassem os roteiros de suas apresentações, a ordem de suas falas e pudessem retirar dúvidas com o professor

Fonte: Elaboração dos autores.

Esses módulos viabilizaram a leitura das músicas apresentadas por cada trio de estudantes. Após esse processo, organizamos com os estudantes as datas de apresentação dos trios. Negociamos com eles que teriam o tempo de até 10 minutos para apresentarem. Inicialmente, todos os expectadores teriam a chance de escutar a música que seria analisada e, somente depois disso, os apresentadores iniciavam sua exposição oral e a contabilização do tempo era iniciada.

É importante ressaltar que a apresentação de cada grupo era avaliada por um quarteto de avaliadores: o professor de Língua Portuguesa titular da disciplina, um profissional docente da escola convidado, um colega de classe escolhido pela equipe e um colega de classe escolhido pelo professor. A utilização dessa banca nada tem a ver com a tentativa de impor medo nos estudantes. Nossa intenção, na verdade, era que os trios, ao performarem suas apresentações, teriam um público-alvo que os avaliaria, tal como ocorre em exposições orais. Do contrário, as falas dos estudantes seriam apenas uma produção ensimesmada. Como nos ancoramos na proposta de Schneuwly e Dolz

(2004), queríamos evidenciar aos estudantes que existia, na atividade, uma situação que delineava a produção oral que se elaborava.

As músicas escolhidas foram retiradas de uma lista elaborado pelo professor da disciplina. A escolha se deu a partir de músicas de forró e funk que faziam sucesso na ocasião de ocorrência das atividades e nos anos 1990. O fato de haver músicas do mesmo estilo de épocas diferentes tinha o objetivo de permitir a análise das representações sócio-históricas discursivamente materializadas por meio das figuras de linguagem utilizadas nas composições musicais.

Nas apresentações, pudemos perceber que, por exemplo, na música *Cobertor*, da Banda Calcinha Preta, e na música *Camarote*, interpretada por Wesley Safadão, ainda que ambas evidenciem um eu lírico masculino que sofre pelo abandono de uma mulher, mas que consegue superar esse sofrimento, na primeira composição, a figura feminina é enaltecida, quase inalcançável, à maneira do Romantismo; na segunda, por outro lado, a mulher é colocada numa posição mais horizontal em relação ao eu lírico masculino, o que demonstra que o machismo ainda é algo que se reverbera em nossa sociedade, já que, em ambas as composições, foi possível perceber que a mulher é sempre vista como a culpada pelo sofrimento do homem, por exemplo.

Desse modo, o que se percebe é uma filiação com uma proposta dialógico-interacionista de leitura tal como propõe Andrade (2020), uma vez que, para empreender a análise discursiva das figuras de linguagem nas músicas foi necessário: analisar o contexto de produção da composição das músicas; o estilo musical que popularizou a música; os capitais culturais simbolicamente discursivizados pelas figuras de linguagem; o gênero que engendrava os textos analisados; a materialidade linguística dos textos; os discursos que se digladiam nas enunciações etc. Além disso, as contribuições interpretativas apresentadas pelos avaliadores permitiram um embate dialógico entre os atores envolvidos nessa interação, viabilizando uma negociação de sentidos ao longo das exposições orais.

Tal análise se erigiu a partir da percepção de hipérboles, comparações, ironias, figuras de linguagem privilegiadas nas referidas músicas para tentar demonstrar a mal que a mulher representava para a construção da autoestima masculina. Desse modo, amparados na metalinguagem concernente às figuras de linguagem, foi possível acessar o contexto de produção das composições analisadas, o contexto de leitura em que os

estudantes se colocavam, na tentativa de interpretar as representações discursivas dos aspectos sócio-histórico-culturais materializados nas músicas, à luz da compreensão realizada pelos componentes de cada trio.

Os avaliadores, obviamente, apresentaram considerações interpretativas suas, colaborando com a leitura dos apresentadores, de maneira que aqueles não se posicionaram autoritariamente em relação a estes, mas, na verdade, se imergiram numa situação de leitura num processo de negociação de sentidos, já que os diferentes atores participantes da atividade tinham experiências, posicionamentos, ideologias próprios, os quais, obviamente, influenciam na compreensão de cada leitor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, tivemos como objetivo norteador compartilhar e analisar uma experiência de ensino de figuras de linguagem sob o viés dialógico-interacionista de leitura. Metodologicamente, utilizamos a perspectiva da pesquisa-ação para geração dos dados, adotando a abordagem qualitativa de análise. A fundamentação teórica que forneceu amparo foi a concepção bakhtiniana de linguagem, entendida como interação, lócus fundamental para o embate discursivo entre os interlocutores. Amparados nesse viés, percebemos que o ensino de leitura, como atividade de produção de sentidos, deve assumir a construção de uma postura responsivo-ativa do leitor em formação, fornecendo a ele seu protagonismo na interação mediada pela escrita.

Nesse contexto, a experiência compartilhada e analisada em nossa discussão se pautou na construção de conhecimentos metalinguísticos acerca das figuras de linguagem, mas, principalmente, na produção de sentidos às músicas lidas ao longo das atividades. Nesse viés, a atividade promoveu a análise dos efeitos de sentido erigidos por meio das construções figurativas da linguagem. Desse modo, os estudantes puderam, num processo horizontal de ensino e aprendizagem, produzir inferências, reconstituir o contexto de produção das músicas, elaborar e testar hipóteses, ações importantes para a formação de um leitor responsivo-ativo, assumindo criticamente a posição de alguém que negocia sentidos com o texto com o qual interage.

Além disso, pudemos perceber que, ao elaborar uma sequência de atividades planejada a partir da dimensão interacional da linguagem, ainda que haja foco em um



dos eixos de ensino de língua – em nosso caso, a leitura –, também a análise linguística/semiótica e a produção oral, por exemplo, intersectam os módulos planejados ao longo das atividades, de maneira que a análise da língua não se compartimentaliza, mas demonstra a complexidade de processos que envolvem a interação mediada pela linguagem.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 95-114.

ANDRADE, F. R. da S. A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma proposta dialógico-interacionista. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 48-66, 2020.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CAVALCANTE, M. M. **Entrevista com Mônica Cavalcante**. Entrevistadora: Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN. Entrevistada: Mônica Magalhães Cavalcante. Campinas: ABRALIN, 01 mar. 2019. Podcast. Disponível em: <https://goo.gl/CDDDe9u>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOHNSON, D; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 9ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

## **(RE)CONECTANDO-SE: A SALA DE AULA COM PRÁTICAS DE LINGUAGENS QUE INSPIRAM E ARTES QUE LIBERTAM**

Valdício Almeida de Oliveira

Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM) e graduado em Letras Português-Inglês (UFS). E-mail: [valdiciosds@hotmail.com](mailto:valdiciosds@hotmail.com)

Simbolicamente, o “Setembro Amarelo” traz mais cor(es). Muitas vezes, as realidades – de parte dos adolescentes – são cheias de escuridão. Por isso, o projeto “(Re)conectando-se: a sala de aula com práticas de linguagens que inspiram e artes que libertam” teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos por meio de gêneros textuais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação. Os teóricos que fundamentam o cerne das ideias gerais deste trabalho são Dolz & Schneuwly (2004), Bakhtin (2011) e Pestalozzi (2008). Em suma, estes foram os resultados alcançados: protagonismo estudantil (com as vozes e os sentimentos expressados nos poemas recitados, nas interpretações de canções e teatralidades vivenciadas em diferentes contextos sociais); momentos marcantes de emoções e (re)descobertas ao longo das discussões e apresentações; e, sobretudo, a propagação da mensagem convicta de que é preciso – independentemente das circunstâncias – escolher viver, buscar ajuda e encorajar outras pessoas para o enfrentamento de dores e angústias.

**Palavras-chave:** Educação Interdimensional, Emoções, Linguagens, Gêneros Textuais.

### **INTRODUÇÃO**

Ao se pensar acerca de práticas pedagógicas humanitárias, é possível referenciar a Pedagogia Social cujas inspirações estão em conformidade com as teorias de Pestalozzi. Assim, fundamenta-se aspectos como: valorização de questões culturais; reconhecimento das premências educacionais para cada realidade social; e interação e qualificação a fim de oportunizar aos alunos uma aprendizagem interligada especialmente às vivências ou a contextos que aperfeiçoem – por meio de atividades individuais ou coletivas – as competências cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

No processo de ensino-aprendizagem – principalmente de língua portuguesa –, é fundamental utilizar metodologias que oportunizem diferentes gêneros textuais e interação. Por esse motivo, defende-se que o compartilhamento de saberes precisa enfatizar estes aspectos: leitura, análise, interpretação e produção de textos. Assim, o aprendiz tem mais vivências para compreender e usar a linguagem como fonte geradora

de significação e, por conseguinte, integradora da organização de mundos e da própria identidade.

O primeiro elemento importante para a pesquisa da temática em questão diz respeito às competências socioemocionais que, na BNCC, infere-se contemplação nas dez competências gerais. Por esse motivo, faz-se necessário trabalhar com projetos que conduzam os aprendizes a gerenciar diferentes emoções.

O segundo elemento ponderoso para a produção deste artigo se refere ao fato de que, com a recepção de diversos textos, as práticas didáticas geram construções analíticas de diferentes situações. Nessa perspectiva, os discentes têm contato com as especificidades de cada gênero e, nas variadas situações comunicativas de espaços sociais, poderão usar adequadamente tais conhecimentos.

Este trabalho tematiza o enfrentamento de problemas emocionais (especialmente na adolescência) causados por multífaces. Entretanto, prioriza-se relações com foco nos discursos minoritários nos quais, contextualmente, há denotação de resistência e lutas contra discriminações. Para contextualizar os impasses, serão utilizados canções e poemas bem como debates e/ou rodas de conversas sobre ansiedade, depressão e suicídio. Assim, tem-se como objetivo geral contribuir com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos educandos por meio de gêneros textuais. No que diz respeito aos objetivos específicos, têm-se: refletir acerca das causas da ansiedade, depressão e suicídio; usar textos orais e escritos para desempenhar atividades produtivas como debates, teatros, canto e declamação de poemas; e aprimorar competências da leitura, da fala e da escrita em diferentes situações sociais.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, uma prática pedagógica do professor envolveu alunos em prol de aulas mais construtivas e, com o propósito de gerar sentimentos de empatia, respeito e alteridade, foram usados gêneros textuais distintos (especialmente, debates, canções e poemas) para compartilhar ideias que despertassem autoestima e resiliência para todos os adolescentes.

Em resumo, os resultados foram positivos. O projeto, pois, proporcionou isto: reflexões pertinentes de autoconhecimento e autoaceitação; situações interacionais com exposição de experiências e dificuldades da vida que, conseqüentemente, incitaram nos ouvintes permissibilidade para compreender e respeitar a dor do outro; mais envolvimento com textos poéticos cujas características, em certa medida, estão

relacionadas à sensibilização dos leitores; e, na prática, dialogismos entre diferentes habilidades linguísticas.

## **METODOLOGIA**

Ao se refletir acerca da problemática em pleito (a dificuldade que adolescentes têm para gerenciar emoções), escolhe-se para este trabalho a pesquisa-ação, pois ela possibilita intervenções – por parte do docente – no combate de problemas sociais. Em conformidade com Kincheloe (1997) esse tipo de pesquisa tem aspecto crítico e, conseqüentemente, rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade; logo, pressupõe-se a exposição entre valores pessoais e práticos visto que se busca a compreensão ou descrição do mundo e com praticidade transformá-lo. Por isso, com análises e objetivos que intencionam mobilizar os estudantes para a construção de técnicas e assimilação de conhecimentos, a pesquisa-ação – que é “libertadora” – também favorece ao professor reflexões críticas sobre as ações pedagógicas. Para Barbier (2007),

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, autoorganizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59)

Ressalta-se que os envolvidos na pesquisa (nesse caso, docente e discentes) agem colaborativamente, pois querem apresentar possibilidade de soluções para a problemática. Santos (2004) esclarece que

A pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil. (SANTOS, 2004, p.75)

Nesse sentido, é possível afirmar que a pesquisa-ação resulta em imersões dentro da realidade nas quais surgem questionamentos sobre o tal real e buscas de benefícios. Por essa razão, no que diz respeito às soluções oferecidas, é válido ressaltar isto: ao levar em conta os estágios provisórios, o trabalho será desenvolvido por meio de processos: debates, reflexões analítico-textuais, técnicas e tecnologias direcionadas a valores como empatia e alteridade e, por fim, concretização de um teatro verossímil (apoiado em gêneros textuais distintos e com participação de um grupo de 32 alunos) com toques de sensibilidade sobre desigualdade social, desestrutura familiar, vozes minoritárias (a exemplo do negro, de representantes LGBTQIA+, do sertanejo).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A necessidade de práticas didático-pedagógicas com realce para as habilidades socioemocionais**

É de suma importância evidenciar que as orientações da Base Nacional Comum Curricular atinentes às competências do século XXI apresentam ideias totalmente conectadas com as habilidades socioemocionais.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.



6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Indubitavelmente, as competências supracitadas (sobretudo a partir da 6) apresentam ideias que intencionam a formação de cidadãos respeitadores, crítico-argumentadores, conscientes da realidade e, sobretudo, capazes de solucionar impasses. Compreende-se, então, que abordar propostas que legitimem trabalhos voltados para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais pode resultar em pensamento autônomo para os estudantes bem como em desenvolvimento das potencialidades de cada um. Dessa forma, torna-se elementar referenciar a concepção de Pestalozzi (1997) quanto ao objetivo da educação

[...] a educação não pode consistir numa série de admoestações e correções, de prêmios e punições, de ordens e normas, que se sucedem sem unidade de esforço, nem vivacidade de execução. [...] Devemos nos convencer de que o objetivo final da educação não é o de aperfeiçoar as noções escolares, mas sim o de preparar para a vida; não de dar o hábito da obediência cega e da diligência comandada, mas de preparar para o agir autônomo. (PESTALOZZI, 1969, p. 75 apud INCONTRI 1997, p. 95-96)

Certamente, essa educação interdimensional pode contribuir com a redução significativa de condutas com indisciplina e, inclusive, objetiva melhorias em processos

de aprendizagem, pois propicia uma pedagogia que integra as seguintes dimensões humanas: a cabeça, a mão e o coração. Logo, com esses três enfoques, intenciona-se uma educação que forme o discente intelectual, física e moralmente.

### **A importância dos gêneros textuais em aulas de língua portuguesa**

Ao analisar situações comunicativas e que, também, dizem respeito a enfrentamentos de dilemas para adolescentes, planejou-se um projeto – desenvolvido em aulas de língua portuguesa – com gêneros textuais que pleiteassem tal temática. Marcuschi (2008) salienta que os gêneros

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

Para Bakhtin (2011),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as contradições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

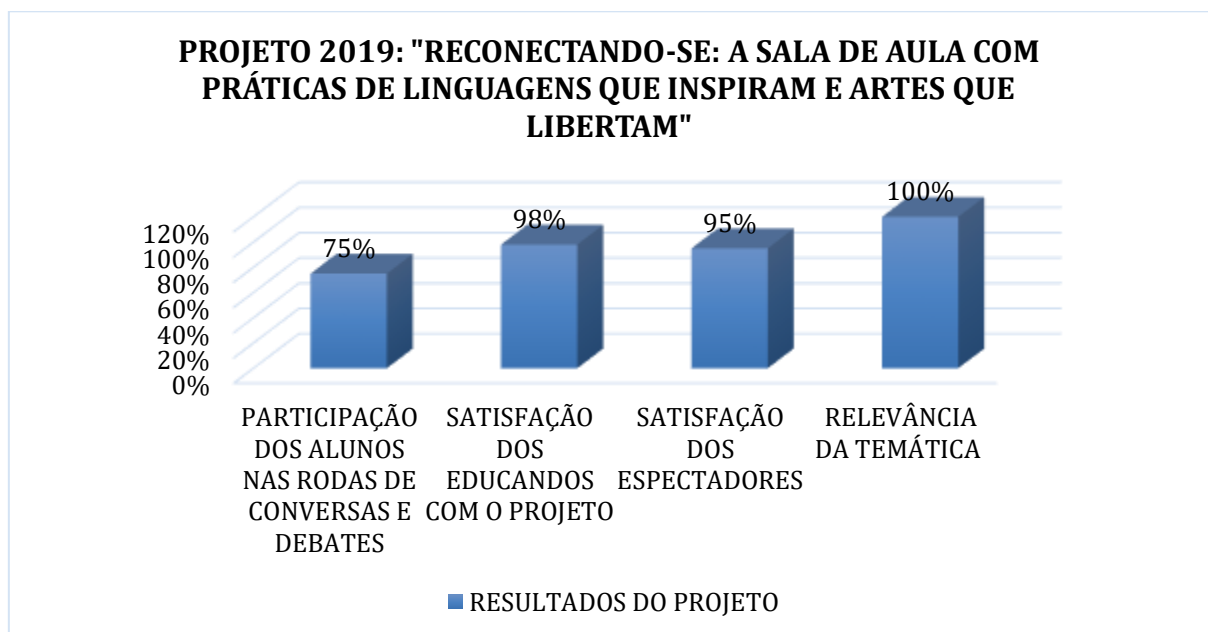
À vista disso, em consonância com as ideias de Fiorin (2006), é possível afirmar que os gêneros estão relacionados aos meios de compreender a realidade. Portanto, ao levar em conta que a língua não é estática, observa-se a possibilidade de novos gêneros aparecerem e/ou aqueles que existem serem transformados. Nessa conjuntura, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que

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

Dessa forma, compreende-se a função social dos gêneros textuais pelo fato de a sala de aula oportunizar situações sociocomunicativas. A dinamicidade e a variabilidade estão presentes nos conteúdos, contextos e estilos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito aos resultados, tem-se o resumo exposto no gráfico e explicações subsequentes.



Observou-se durante as rodas de conversas e/ou debates – com os alunos de terceiros anos – que falar sobre as emoções, ainda, é desconfortável. Todavia, alguns expuseram as experiências vivenciadas em diferentes dilemas, como por exemplo: falta de diálogo com os pais, sofrimento com a aparência (sentir-se gorda), discriminações sociais, mutilações etc.

Os espectadores estiveram atentos à proposta temática e aos textos que fundamentavam as cenas (algumas em conjunto e outras – que eram complementares – individuais). No decorrer das apresentações, vários deles se emocionaram e, no final da última cena, alguns se abraçavam, parabenizaram a equipe pela apresentação e demonstraram sentimentos de gratidão aos envolvidos no projeto.

Os educandos das turmas de terceiros anos do ensino médio se mostraram disponíveis para o projeto. Eles, pois, foram parceiros nas ideias, nas criações, (re)construções e, subjetivamente, exploraram personagens sejam nos textos declamados, musicalizados ou teatralizados. Alguns evidenciaram cansaço em virtude das seis apresentações consecutivas para oportunizar que os espectadores inscritos de outras doze turmas (discentes de 1º e 2º anos do ensino médio) assistissem ao espetáculo.

Houve unanimidade na aceitação para o tema em questão. Todos concordaram que se trata de um assunto extremamente relevante para o debate e a conscientização com adolescentes e jovens. Muitos, inclusive, argumentaram sobre a necessidade de se discutir mais frequentemente sobre isso em sala de aula.

Dessarte, em linhas gerais, estes foram os resultados: protagonismo estudantil (com as vozes e os sentimentos expressados nos poemas recitados, nas interpretações de canções e teatralidades vivenciadas em diferentes contextos sociais); e momentos marcantes de emoções e (re)descobertas ao longo das discussões e apresentações.

Ressalta-se que um trabalho em equipe com a finalidade de sensibilizar o grupo de práticos para a cultura da cooperação é, em certa medida, uma tarefa difícil. De acordo com Thurler (2001, p.75), é preciso ter algumas atitudes no dia a dia, como por exemplo: “[...] um certo hábito de ajuda mútua e de apoio mútuo; um capital de confiança e de franqueza mútua; participação de cada um na tomada de decisões coletivas; um clima caloroso, de humor, de camaradagem e o hábito de expressar seu reconhecimento”.

Após debates e rodas de conversas em sala de aula, voluntariamente, foi construído um grupo de 32 alunos que apresentaram reflexões verossímeis por meio da teatralidade, uso de canções e poemas.

No início da apresentação, usa-se uma narrativa com base na letra da música “Canção infantil”, de César MC. Dentre excertos verbalizados, destaca-se este que referencia um discurso representativo para as desigualdades sociais bem como para o preconceito racial:

[...]É, eu não sei se isso é bom ou mal  
Alguém me explica o que nesse mundo é real  
O tiroteio na escola, a camisa no varal

O vilão que tá na história ou aquele do jornal  
Diz por que descobertas são letais?  
Os monstros se tornaram literais  
Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás  
Hoje ninguém mais brinca  
Ficou realista demais [...]

As balas ficaram reais, perfurando a Eternit  
Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique  
O final do conto é triste quando o mal não vai embora  
O bicho papão existe, não ouse brincar lá fora, pois  
Cinco meninos foram passear  
Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma  
A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá  
Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá  
Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral  
Já nem sei se era mito essa história de lobo mau [...]. (CÉSAR MC,  
2019)

Na letra desse *rap*, há um misto de observações que exploram críticas sociais e contos infantis. Os versos que denunciam os tiros rememoram tantos inocentes mortos, com brutalidade, em virtude da violência cotidiana e injustiças sociais.

Além disso, abordou-se também, na apresentação, o preconceito sexual que pode resultar problemas emocionais. Por meio da canção “Balada de Gisberta” – do compositor português Pedro Abrunhosa e, no Brasil, interpretada por Maria Bethânia –, uma aluna transexual encenou a história declamando a letra como pedido de respeito.

Perdi-me do nome,  
Hoje podes chamar-me de tua,  
Dancei em palácios,  
Hoje danço na rua.  
Vesti-me de sonhos,  
Hoje visto as bermas da estrada,  
De que serve voltar  
Quando se volta p'ró nada.  
Eu não sei se um Anjo me chama,  
Eu não sei dos mil homens na cama  
E o céu não pode esperar.  
Eu não sei se a noite me leva,  
Eu não ouço o meu grito na treva,  
E o fim vem-me buscar.  
Sambei na avenida,  
No escuro fui porta-estandarte,  
Apagaram-se as luzes,

É o futuro que parte.  
Escrevi o desejo,  
Corações que já esqueci,  
Com sedas matei  
E com ferros morri.  
Trouxe pouco,  
Levo menos,  
E a distância até ao fundo é tão pequena,  
No fundo, é tão pequena,  
A queda.  
E o amor é tão longe,  
O amor é tão longe (...). (ABRUNHOSA, 2007)

Esse texto exemplifica a intolerância e o ódio em cenas que retratam violência homofóbica. Ressalta-se que, em Portugal, na cidade de Porto, um grupo de adolescentes torturaram a transexual brasileira Gisberta (nascida Gilberto Salce Júnior), de 46 anos. Eles amarraram o corpo dela num pedaço de madeira e o jogaram num fosso com água. Curiosamente, tais infratores não foram punidos severamente, pois a justiça daquele local teve a compreensão de que o óbito foi causado pelo afogamento e não pela tortura e/ou as agressões que duraram mais de 24 horas.

Ademais, criou-se um diálogo entre a voz do eu poético do texto “Silêncio” (canção de Flávia Wenceslau) – que foi declamado – e o canto da música “Em Meus Braços”, da compositora Suzanne Hirle e, profissionalmente, interpretada pela cantora Rafaela Pinho.

Silêncio, hoje eu preciso tanto ouvir o céu  
Já não é mais urgente assim falar  
Meu coração precisa repousar

Eu venho lá dos sertões onde a saudade se perdeu  
Daquela estrada empoeirada que doeu  
Feito uma flor que resistiu, assim sou eu

Silêncio, eu quero ouvir o que me diz a imensidão  
Quero saber se a minha alma tem razão  
Quando acredita que estas coisas vão mudar

Silêncio, pra eu me lembrar de tanta coisa que eu já sonhei  
E encontrar todas as folhas que eu juntei  
Por esta estrada que me traz até a mim. (WENCESLAU, 2017)



O texto “Silêncio” explora a necessidade de silenciar-se para: ouvir mais; deixar o coração repousar; lembrar obstáculos, renascimentos e sonhos; (re)descobrir caminhos; e possibilitar a compreensão metafórica sobre a escolha de construir a própria estrada, nem sempre límpida, mas que denota a resistência de uma flor em descobertas e (auto)mudanças.

Concernentemente ao texto “Em Meus Braços”, há abordagens dentro de um contexto filosófico acerca da crença em dias melhores, apesar das incertezas da vida já que os pensamentos do eu-lírico, ao amanhecer, revelam distância e dor. No entanto, como é mostrado a seguir, são as palavras do “Pai” que simbolizam descanso e incitam forças para a persistência na caminhada.

Pés na areia, sinto em mim o vento  
No horizonte vejo o sol se por  
É mais dia que termina, e a noite vem

Em meus pensamentos eu encontro  
A distância do que eu quero ser  
e ao amanhecer, tento esconder as marcas da minha dor

E eu me lembro então, das Tuas palavras:  
Sou o teu socorro, Sou teu Pai  
Eu te criei, Eu te dei a Vida  
Vem, recebe o Meu amor  
Descansa em Meus braços

O rumo da estrada é incerto  
Busco forças pra chegar ao fim  
Ainda estás aqui  
Guiando minha mão  
Pra longe caminhar (PINHO, 2019)

Outro texto utilizado foi a canção “Bilhetes”, de Tiago Iorc. Ele tematiza despedidas e cria reflexões referentes ao fato de precisar seguir, pois nem tudo é eterno. Porém, é válido ressaltar que, a depender das recordações dos relacionamentos, dores podem ser geradas.

Um tiro à queima roupa  
Outra cicatriz  
Senti a dor na pele  
Por tudo que eu não fiz

O aperto aqui no peito  
Me roubou o amanhecer  
Eu dei meu melhor

Tem dias que parece  
Que não vou conseguir  
O medo me persegue  
Me impede de sentir  
Eu só quero amar direito  
E ser tudo que eu puder  
Seja o que for  
Venha o que vier

E se caso for  
Eu posso esperar  
A chuva passar  
Pra tudo recomeçar (IORC, 2019)

Como síntese e crítica, a aluna Maria Carolina da EREM Mariano Teixeira (3<sup>a</sup> A, 2019) produziu e declamou este poema durante a apresentação. As ponderações ressaltam os acontecimentos iniciais propostos no teatro e criam questionamentos a fim de que os espectadores reflexionem sobre possíveis causas da depressão bem como a premência para a prática da alteridade, empatia, respeito e união.

Voltando para casa...  
Celular foi seu refúgio.  
Festinhas, baladas, drogas e bebidas...  
Entrou em depressão:  
doença silenciosa; porém, violenta.

Vocês não notam? Não percebem que têm amigos e familiares nela?  
Não notam que também, muitas vezes, são a causa dela?  
Não percebem que, talvez, a desigualdade, o preconceito racial, o financeiro, o religioso...  
O machismo que vem da sociedade...  
Tudo isso nos afeta e nos adocece!

Infelizmente, muitos não mudam nem mesmo com tratamento.  
Mas, o que custa tentar enxergar a dor do outro?  
O que custa tentar dar atenção aos filhos, ao próximo?  
O que custa respeitar o negro, o pobre... todos?

Hoje em dia, ninguém liga para nossa angústia, tristeza e agonia.  
Quantos pais sem afeto!

Vários policiais sem compaixão!  
Inúmeras pessoas sem respeito para com a cor e a religião!

Só sei disto:  
Precisamos de mais amor e carinho com nosso irmão.  
Isso não é guerra!  
É, simplesmente, a nossa nação. (Maria Carolina do Nascimento Oliveira)

Com todas as reflexões supracitadas expostas em cena, chega-se à catarse do espetáculo: a encenação narrativa da música *Read all about it*, de Emile Sandé. É, pois, nesse momento que “sentimentos negativos” tentam amedrontar a adolescente protagonista, trazendo ainda mais escuridão num ambiente familiar desestruturado. Porém, os “sentimentos positivos” adentram o cenário e, como na realidade, relutam a fim de que se conquiste felicidade e plenitude.

Nessa perspectiva, o desfecho do projeto se dá com a declamação de um poema escrito pelo professor autor do projeto cuja síntese está na seguinte mensagem: propagação convicta de que é preciso – independentemente das circunstâncias – escolher viver, buscar ajuda e encorajar outras pessoas para o enfrentamento de dores e angústias.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se que as filosofias da educação interdimensional são essenciais para combater problemas tão recorrentes na vida dos alunos nos dias hodiernos. Adicionalmente, a conscientização e o dialogismo são ferramentas que, em certo ponto, legitimam ações dos adolescentes em processos de (auto)conhecimento e, inclusive, geram diagnósticos para uma geração que precisa exprimir pensamentos, busca liberdade e, também, permite-se atuar como agentes provocadores numa sociedade – muitas vezes – alienada, doentia e preconceituosa. Portanto, como prática educacional transformadora, o projeto gerou resultados que permeiam a respeitabilidade humana e a resiliência. No ambiente escolar, incitou-se, por meio de leituras e análises textuais, reflexões positivas e ideias capazes de resgatar dignidade e coragem de estudantes que enfrentam dilemas no dia a dia.

No que concerne aos estudos com os gêneros textuais (orais e escritos), compreendeu-se que a aprendizagem provém de práticas dialógico-interacionais. Inicialmente, alguns discentes tiveram medo da exposição; logo, tratou-se de uma tarefa árdua e desafiadora. Todavia, foi gratificante porque, com o passar das discussões, percebeu-se envolvimento, disponibilidade e seriedade seja nas conversas sobre a temática proposta, nas produções escritas, nos ensaios do teatro e na culminância – dia em que as vozes reverberaram conteúdo, verdade, sensibilidade e emoção.

Em suma, práticas pedagógicas como essa apontam para as necessidades variadas de se repensar a funcionalidade de aulas com textos, artifícios provocadores de novos saberes e habilidades linguísticas. Dessa forma, tornou-se elementar investigar diferentes assimilações da realidade que nos cerca e, precipuamente, contribuir com suplementações cognitivas, psicográficas e sociais visto que, no cotidiano escolar, os alunos enfrentavam impasses nos quais havia ascensão para os emocionais.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a todos os discentes que credibilizaram este trabalho e participaram das rodas de conversa, compartilhando experiências relacionadas à ansiedade e à depressão. Ademais, os agradecimentos especiais são dirigidos a este grupo de estudantes que persistiu até o fim para apresentar os textos que abrilhantaram o projeto com o espetáculo “Escolhemos viver... Mas, o que é a vida?”: Bruna Gabriele dos Santos Nascimento, Carlos Eduardo Ribeiro da Silva Filho, Estefany Danielle Luiz Muniz, Gustavo Henrique da Silva, Joao Vitor Gonçalves de Mendonça, João José Guilherme da Silva, Lethícia Gabriella Lira Barros, Lucas Holanda da Silva; Marcos Vinícius Santos Negromonte, Maria Carolina do Nascimento Oliveira, Maria Eloysa Souza Santos, Miqueias Jose da Silva, Nalanda Trindade Batista de Lira, Rafael Antônio de Lima Medeiros, Rayane Silvestre dos Santos, Renato Mendes Barbosa da Silva, Wyctor Ricardo Soares Alvim, Grasielle Rochelly dos Santos Monte, Leandro Martins de França, Luiz Victor Ferreira Oliveira, Maria Beatriz dos Santos, Mariana Melo de Assunção, Rynanne Djanira Faustino Ferreira, Camilly da Silva Trindade, Carlos Eduardo Duarte Silva, Débora Maria da Silva Estevam, Fabiana Cavalcante de Souza, Ivanielle Cecília Ferreira da Silva, Maria Eduarda Ferreira Basílio, Rafael Alves da Silva, Ravenna Letícia Duarte de

Souza e Weydson Thomé Simões da Silva. A todos vocês, minha gratidão, meu respeito e minha admiração. Obrigadíssimo por cada toque subjetivo nos textos declamados, musicalizados ou teatralizados. Isso, inquestionavelmente, tornou-os únicos. Que lindo ver a evolução de cada um! Que fantástico aceitar as ideias de vocês e, colaborativamente, idealizarmos novas perspectivas para a sala de aula por meio da Arte; inclusive, a Arte das palavras.

Agradeço, também, aos seguintes colegas professores que abraçaram a ideia e foram parceiros, ao desenvolverem atividades relacionadas à temática em pleito: Bárbara Lima, Edna França, Glória Dias, José Rodrigues, Joviosete Rodrigues, Márcia Crespo e Mariza Hermes.

Os agradecimentos se estendem ainda à Gestão da EREM Mariano Teixeira (Recife-PE) por autorizar, colaborar e prestigiar as apresentações.

Por fim, a todos os alunos da escola que participaram como espectadores do evento, muitíssimo obrigado!

## **REFERÊNCIAS**

ABRUNHOSA, Pedro. **Balada de Gisberta**. Luz. 2007. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/pedro-abrunhosa/1025663/>>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 15 de setembro de 2019.

CÉSAR MC. **Canção Infantil**. 2019. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/>>. Acesso em: 2 de setembro de 2019.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

IORC, Tiago. **Bilhetes**. Reconstrução. 2019. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/tiago-iorc/bilhetes/>>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PESTALOZZI in INCONTRI, Dora. In: **Pestalozzi: Educação e Ética**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PINHO, Rafaela. **Em Meus Braços**. Ao vivo na Cidade das Artes. 2019. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/rafaela-pinho/em-meus-bracos/>>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Inovar no interior da escola Porto Alegre: Artmed, 2001.

WENCESLAU, Flávia. **Silêncio**. 2017. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/flavia-wenceslau/silencio/>>. Acesso em 01 de setembro de 2019.



## ANÁLISE SEMIÓTICA DA *CRÔNICA DO LANCE*: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Natália dos Santos Silva

Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN; membro do Grupo de Estudos *Discurso, semiótica e Ensino-CNPq*. E-mail: [nathalyapb2008@gmail.com](mailto:nathalyapb2008@gmail.com)

Maria Nazareth de Lima Arrais

Professora da Unidade Acadêmica de Letras-UAL, Centro de Formação de Professores-CFP, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. Líder do Grupo de Estudos *Discurso, semiótica e Ensino-CNPq*. E-mail: [nazah\\_11@hotmail.com](mailto:nazah_11@hotmail.com)

O objetivo deste artigo é propor uma leitura do gênero crônica, a partir do percurso gerador da significação, cuja problematização é saber como engendrar uma proposta de debate sobre o texto, com base na semiótica greimasiana, para a educação básica. Partimos da ideia de que o percurso que segue os três níveis de leitura: primeiro, segundo e terceiro, transposto do Percurso Gerativo da Significação da semiótica greimasiana possibilita uma compreensão produtiva do texto lido. Do universo de três crônicas, selecionamos como *corpus* de análise a *Crônica do lance!*, de autoria de Pedro Henrique Torres. A metodologia é a da análise do discurso, uma vez que a semiótica é uma proposta metodológica, além de teórica. Da análise, encontramos três atores coletivos, representados pela garotada e por dois grupos de jogadores, dos times Flamengo e Santos, também encontramos temas como esporte, competição, virtualidade e realidade. O tempo linguístico é marcado pelo *agora*. Na crônica também se destaca verbos no passado perfeito e o passado mais-que-perfeito, e o tempo cronológico é demarcado como primeiro e segundo tempo de uma partida de futebol. O espaço linguístico é o do *aqui*, e o espaço tópico indica que o fato está situado no estado de São Paulo. Destacamos também que o conflito que sustenta o discurso se apresentou entre mundo *real* e *virtual*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Semiótica Greimasiana, Crônica do Lance de Pedro Henrique Torre, Leitura.

### INTRODUÇÃO

Ler é uma atividade tanto social quanto de realização da subjetividade. Como prática social, a leitura nos possibilita atuar na sociedade por meio da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita; como realização pessoal, a leitura nos possibilita viagens, encontros e conhecimentos simbolicamente construídos.

Para tratar de leitura neste texto, buscamos um gênero de entremeios entre jornalismo e literatura: a crônica, embora esta não seja uma preocupação nossa aqui. A crônica geralmente é um texto escrito, curto e em primeira pessoa, ou seja, há um

enunciador em um *agora* do discurso (STOODI, 2020). Isso faz com que a crônica apresente uma visão totalmente pessoal de um determinado assunto, embora também possamos encontrar crônicas narradas em terceira pessoa.

Segundo Schneuwly e Dolz (1996), a crônica pertence aos gêneros da ordem do relatar, aqueles cujo domínio social é o da documentação das experiências humanas vividas. Advém do âmbito jornalístico, pois são construídos para serem publicados em colunas diárias desse meio de comunicação. De acordo com Vieira (2018), a crônica é o único gênero literário produzido essencialmente para ser veiculado na imprensa, e visa, principalmente, agradar os leitores que priorizam esse tipo de leitura.

Considerando a leitura de crônicas, este trabalho tem como objetivo propor uma leitura do gênero *Crônica do lance*, de Pedro Henrique Torres, a partir do percurso gerador da significação da semiótica greimasiana, como proposta de leitura para os alunos da educação básica. De acordo com Mendes (2013), Greimas, em seus primeiros anos de estudo, se voltou para a questão da narratividade e, a partir disso, foi incorporando outros modelos até chegar ao Percurso Gerativo da Significação, depreendendo as estruturas subjacentes do texto a fim de por meio delas atribuir-lhe sentido.

Os motivos que pesaram para a escolha deste gênero foram a familiaridade com o assunto retratado na crônica; a classificação do gênero crônica; e por se tratar de um gênero não tão comum de ser trabalhado em sala de aula, mas que chama a atenção dos jovens e adolescentes pela familiaridade que esses discursos possuem.

Este artigo foi, inicialmente, motivado pelas discussões no curso de extensão *Semiótica e literatura popular: refletindo práticas de compreensão textual para a educação básica*, ministrado pela Professora Dra. Nazareth de Lima Arrais e suas demais orientandas, no período de 2015, e depois, pela participação no grupo de estudos *Discurso, Semiótica e Ensino-CNpq*. Além disso, por estarmos propondo uma nova forma de abordagem de leitura do gênero crônica, contribuindo, desse modo, para o enriquecimento do ensino de Língua portuguesa em sala de aula.

Nesse sentido, o presente texto está estruturado em duas partes centrais: a primeira sobre a metodologia, com destaque para o tipo de pesquisa, o levantamento e a seleção do *corpus* de análise; e a segunda destinada à análise, como proposta de leitura, na qual a teoria semiótica está diluída.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, tendo em vista que recorreremos a textos já existentes. Caracteriza-se por seguir a proposta da análise do discurso, uma vez que a semiótica é uma proposta metodológica, além de teórica. A análise em questão se constitui como modelo baseado em três níveis de forma a se tornar acessível a alunos do 2º ano do Ensino Médio.

O universo da pesquisa constituiu-se de três crônicas esportivas. Foram elas: *Crônica do Lance*, de Pedro Henrique Torres; *Como a crônica esportiva bobou nos 5x4 de Flamengo e Santos*, de Luís Peazê; e *Tarde de Futebol*, de Andrey Lino Luiz. Destas, foi selecionada Como *corpus* para a análise à *Crônica do lance!* A seleção desta crônica e não de outra se justifica pela temática (esporte) e por apresentar uma baixa quantidade de sujeitos.

Nesta crônica é relatado o jogo ocorrido no estádio Vila Belmiro, entre os times Santos e Flamengo. Partida, na qual, o time do Flamengo, representado pelos jogadores Ronaldinho, Felipe e Deivid venceram o time do Santos, representado pelos jogadores Neymar, Borges e Elano, pelo placar de 5x4. Uma vitória improvável, de virada, em plena Vila Belmiro.

Tem como autor, o jornalista esportivo Pedro Henrique Torre, formado em Jornalismo e pós-graduado em Jornalismo esportivo e negócios do esporte. Atuou como jornalista no canal esportivo *Lance*, além de passar pelos quatro times do Rio de Janeiro: Flamengo, Fluminense, Botafogo e Vasco. Atualmente, trabalha nos Canais *SPN*, além de comandar um *site* sobre futebol, intitulado *Chute cruzado*<sup>5</sup>.

Buscamos com a seleção dessa crônica encontrar textos que envolvessem o mundo do futebol e, a partir deles, selecionar aqueles que mais pudessem atrair o público leitor adolescente. Desse modo, chegamos à *Crônica do Lance*, que marca um jogo entre duas grandes equipes do futebol brasileiro: Flamengo e Santos, cuja análise dos níveis fundamental, narrativo e discursivo, adaptamos ao 2º ano do Ensino médio.

---

<sup>5</sup> Informações colhidas do *site* <http://chutecruzado.com/>

## A ANÁLISE: CRÔNICA DO LANCE EM EVIDÊNCIA

A semiótica greimasiana é formada de um percurso em que se destacam três níveis: o fundamental; o narrativo e o discursivo, cada um com uma sintaxe e uma semântica. Para efeito de análise, o percurso começa pelo nível narrativo. Este nível é materializado por uma sintaxe, descrita através de sujeito(s) ou destinador(es) em busca de um (ou mais) objeto(s) de valor(es), o qual será ajudado por um adjuvante e prejudicado por um oponente. Já a semântica deste nível está inscrita nos valores atribuídos a esses objetos, podendo existir em uma narrativa dois tipos de objetos, são eles os modais, relacionados ao querer, dever, saber e o poder fazer; e os objetos de valores, relacionados aos estados de conjunção e disjunção (FIORIN, 2008).

Na leitura da *crônica do lance* destacam-se três sujeitos: a garotada e os times Flamengo e Santos. O Sujeito Semiótico 1 (S1), a garotada, almeja, como Objeto de Valor, a diversão, que se instaura na narrativa por um *querer-fazer* os times realizarem seu desejo. Tem como Adjuvantes os times: Flamengo e Santos. Destinado pelo próprio desejo, o Sujeito Semiótico 1 tem como oponente o videogame, que tenta impedi-lo de viver a real diversão. S1 começa a narrativa disjunto do seu Objeto de Valor e termina conjunto dele.

O Sujeito Semiótico 2 (S2) é coletivo, uma vez que é representado por um time, e aparece na crônica sob as figuras de Borges, Elano e Neymar. O S2 é motivado pela ousadia de um *querer* ter a vitória para benefício do Santos. Tem como Adjuvante a garra de jogar. O Oponente do S2 é o Flamengo, representado por Deivid, Felipe, Ronaldinho e Tiago Neves. S2 começa a narrativa conjunto do Objeto de Valor e termina disjunto do mesmo.

O Sujeito Semiótico 3 (S3), assim como o S1 e o S2, se apresenta como um sujeito coletivo, figurativizado por Deivid, Felipe, Ronaldinho e Tiago Neves, também motivados pela sensatez do *querer* obter a vitória para benefício do Flamengo. Tem como Adjuvante a garra de jogar. O Oponente do S3 é representado por Borges, Elano e Neymar. O S3 começa a narrativa disjunto do Objeto de Valor e termina conjunto com ele.

Depois do nível narrativo, passamos ao nível discursivo, que colocamos como o segundo nível de leitura. Esse nível abre espaço para a concretização do nível narrativo,

por meio de uma sintaxe e uma semântica discursivas. Na sintaxe existem as relações intersubjetivas de espaço, tempo, enunciação e enunciado.

A enunciação diz respeito a forma como o discurso-enunciado é produzido, se há uma relação explícita entre um *Eu* e *Tu*, ou se esta relação só é percebida nas entrelinhas do discurso-enunciado, quando esta enunciação é explícita denomina-se de enunciação enunciativa, quando não, dá-se o nome de enunciação enunciva. Quanto ao enunciado, este, por sua vez, é visto como sendo o estado que resulta da enunciação, pertencente a fala ou ao texto escrito (GREIMAS; COURTÉS, 1983).

Na *crônica do lance*, o enunciador apresenta um discurso respaldando-se na ideia de que o futebol do mundo real é mais emocionante que o futebol do mundo virtual. Para demonstrar isso, insere na narrativa oito atores, inscritos ora pelo papel temático, ora por nomes próprios, que se apresentam como espectadores e estrelas do mundo futebolístico. Vejamos: garotada, Ronaldinho, Neymar, Borges, Tiago Neves, Elano, Filipe e Deivid.

Nessa direção, o enunciador demonstra, de maneira pessoal, seu ponto de vista sobre aquela partida, ou seja, sua posição em relação ao futebol real e virtual, porém tenta agradar ao seu público leitor, algo que é bem típico do gênero Crônica de esporte. Trata-se, portanto, de um enunciador que não se explicita no *eu*, embora esteja subjacente ao discurso.

A actorialização, na crônica, emerge nas figuras de a garotada e os times do Flamengo e do Santos. Segundo Greimas e Courtés (1983), a actorialização corresponde ao processo por meio do qual se instituem os atores no nível discursivo anteriormente chamados de sujeitos. Através desse processo, passamos a conhecer esses atores.

Na crônica, a garotada é vista como um grupo de crianças que está sempre buscando atrativos para se divertir. É inserida na narrativa como seres que estão acostumados a ver todo aquele espetáculo do mundo do futebol apenas através do videogame. Podemos comprovar o dito com esta passagem:

*A garotada acostumada ao videogame está até agora embasbacada. Pois sem mais nem menos os bonequinhos virtuais pularam da televisão para a Vila Belmiro [...].*

Desse modo, o enunciador atribui à garotada o costume de estar sempre conectada ao mundo virtual, o que faz com que aquilo que é real<sup>6</sup> se torne motivo de surpresa para elas. Na verdade, no discurso em questão, tem uma geração de nativos digitais que se acostumou a buscar diversão na virtualidade.

Os jogadores Neymar, Borges e Elano são vistos como seres capazes de tornar real todo o espetáculo que a molecada só imaginou ser possível no mundo virtual, já que nunca havia presenciado uma partida de futebol como aquela, entre pessoas de verdade. Vejamos a passagem da crônica que denuncia esta posição:

*Talvez a molecada nem acreditasse que tal magia fosse possível no mundo real. Mas é. Foi. Ali, diante dos seus olhos [...].*

Os atores Borges, Elano e Neymar são jogadores que representam o time do Santos Futebol Clube, e são vistos pelo enunciador como representantes do mundo real. Da mesma forma, os atores Deivid, Felipe, Ronaldinho e Tiago Neves também são jogadores, mas representando o Clube de Regatas do Flamengo. Estes também são vistos, pelo enunciador, como representantes do mundo real. Ambos são colocados em cena para mostrar uma realidade diferente da que a garotada usufruía e que era benquista ao enunciador.

No discurso, o tempo linguístico é o do *agora*, cuja passagem comprova: *A garotada acostumada ao videogame está até **agora** embasbacada*. No entanto, o *então* se faz presente por meio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito-mais-que-perfeito para indicar a passagem dos bonequinhos do mundo virtual para a realização do jogo. Podemos perceber esse tempo nos verbos destacados nas passagens abaixo:

“Os bonequinhos *pularam* da televisão para a Vila Belmiro”.

“*Proporcionaram* um jogo daqueles”.

“O Fla *voltara* à briga mágica da bola”.

---

<sup>6</sup> O vocábulo *real* está sendo usado como sinônimo de que existe no mundo concreto, sensível, ao contrário de *virtual*, que também é real, mas no universo fictício.

Este tempo passado perfeito e passado-mais-que-perfeito indicam ações totalmente realizadas, como é possível notar, possui uma grande relevância para os atores, uma vez que ele marca a concretização de um desejo para a garotada, que jamais poderia imaginar tamanha diversão para além daquela que ela pensava só ser possível mediante o uso do videogame, assim como para os jogadores que se viram em um mundo real, sem controles e sem serem manipulados por outro alguém.

Na enunciação enunciativa, como pudemos ver, o tempo torna-se o acontecimento do *agora* e o espaço o lugar do *aqui*. Na enunciação enunciativa o tempo torna-se o do *então* e o espaço passa a ser o do *lá*. (LIMA ARRAIS, 2011). Esse é o que chamamos de tempo e espaço linguísticos.

Ao lado do tempo linguístico, destaca-se, na crônica em análise, o tempo cronológico. Essa sistematização temporal é feita de modo a preparar duas etapas: a que está determinando uma partida de futebol, por exemplo, nas expressões de natureza temporal como na passagem: “No apagar das luzes do *primeiro tempo*, deixou tudo igual”.

Evidencia-se que, neste momento, houve jogadas espetaculares e vários gols, contabilizando seis gols, três para cada lado. Assim como em *A segunda etapa voltou...* Esta, por sua vez, contabiliza o tempo final da partida em que ambos os times voltaram a marcar, porém o time do Flamengo marcou mais gols e conseguiu sair com a vitória.

Em sincronia com o tempo linguístico, destaca-se o espaço, que também pode ser linguístico e geográfico. O espaço linguístico é do *aqui* onde aconteceu o jogo, no mundo real, próximo da enunciação. Em todo o discurso, o enunciador narra o acontecido em um espaço geográfico definido, uma vez que a partida se passa no estado de São Paulo, mais precisamente no Estádio Urbano Caldeira, mais conhecido como Vila Belmiro, estádio de futebol localizado no bairro Vila Belmiro, Cidade de Santos-SP.

Já a semântica discursiva é revestida por figuras, unidades compostas por femas (unidades não significativas) e semas (unidades significativas) e, por temas, que são vistos como a disseminação de valores feitas ao longo dos programas e dos percursos narrativos (GREIMAS; COURTÉS, 1983). Podemos, então, dizer que um conjunto de figuras dão origem ao(s) tema(s).

Na narrativa em análise, *esporte* é o tema central. De acordo com o dicionário *online* de Língua portuguesa Michaelis, esta palavra tem origem no inglês *sport*, e



significa “atividade de lazer ou de divertimento; hobby, passatempo”. Encontra-se presente na narrativa por se tratar de uma crônica jornalística, configurando todos os demais acontecimentos, ali presentes. Vejamos algumas figuras que denotam a presença do tema *esporte*:

*Ronaldinho, de cara, diminuiu. O Fla voltara à briga mágica da bola. Thiago Neves, em seguida, de cabeça, reproduziu jogada que os maiores fãs de videogame estão acostumados. Na resposta do Santos, Elano tentou a cavadinha de pênalti com Felipe, mas acabou vítima com defesa tão fácil. No contragolpe, Deivid, no apagar das luzes do primeiro tempo, deixou tudo igual. Um prêmio ao futebol. Era real. Não virtual.*

Outro tema bastante evidente na narrativa é *competição*. Segundo o dicionário online de Língua portuguesa Michaelis, esta palavra tem origem no Latim *competitio*, que significa “Disputa entre duas ou mais pessoas por algum prêmio ou vantagem”. A *competição* surge como tema fundamental, é expressa na crônica através dos times do Flamengo de Ronaldinho e o Santos de Neymar, assim como através das figuras:

*Jogoço daqueles de ficar guardado na memória; Sim, o futebol mágico, com gols, pênalti perdido, dribles e recuperação é real.*

*Virtualidade* é outro tema bastante relevante na narrativa, cujo significado consiste em algo não real, simulado eletronicamente. A *virtualidade* é concebida na narrativa como algo negativo, já que impede, através do videogame, a garotada de aproveitar as coisas reais da vida. Podendo ser observada nas figuras:

*A garotada acostumada ao videogame até agora embasbacada; Pois sem mais nem menos os bonequinhos virtuais pularam da televisão...*

Em oposição à *virtualidade*, tem-se a *realidade*, cuja figurativização encontra-se na presença dos jogadores, dentre eles, Neymar representando o time Santos e Ronaldinho do Flamengo. Vejamos:

Uma pintura de **Neymar** que nem mesmo os gráficos do vídeo game mais moderno são capazes de reproduzir.

**Ronaldinho**, o craque da última geração devolveu no empate e deu uma virada ao time com o quinto gol virtualmente impossível.

Da produtividade semântica de *Crônica do lance*, podemos conceber as seguintes leituras temáticas:

#### Primeira leitura

Há a presença da competição, tanto no mundo real, quanto no mundo virtual.

#### Segunda leitura

A realidade sobrepõe-se à virtualidade através dos lances proporcionados pelos jogadores dos times do Santos e Flamengo.

#### Terceira leitura

Há a conquista da Vitória por aqueles que acreditaram e fizeram por onde alcançá-la mesmo em meio aos obstáculos.

No terceiro nível de leitura, destacam-se as tensões por meio dos termos contrários, contraditórios e implicativos. Trata-se das operações de negação, que surge a partir da inviabilidade relacional entre dois termos, e as operações de asserção (afirmação), que pode surgir por meio do encandeamento de dois termos contraditórios. Podemos confirmar essa afirmação através da seguinte citação: “Os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca” (FIORIN, 2018, p. 22).

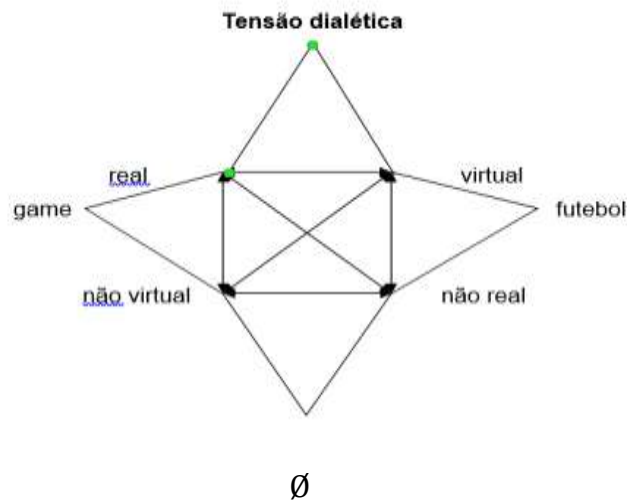
Em a *Crônica do Lance*, podemos visualizar a tensão entre *virtual* e o *real*, como instâncias que coexistem numa mesma unidade que é o mundo que indica as relações entre a garotada e os jogadores dos times Flamengo e Santos.

O *virtual* e *real* são ideias contrárias. O contraditório de *virtual* é *não virtual*; e o contraditório de *real* é *não real*. O que está implicado/envolvido entre o *real* e *não virtual* é o *game* caracterizando o costume da garotada que até então acha a competição

do mundo virtual melhor que a do mundo real. E o que está implicado/envolvido entre o *virtual* e o *não real* é o *futebol* caracterizando o costume dos jogadores e de quem gosta desse esporte. Da relação entre não virtual e não real implica na ausência semiótica.

Essa tensão pode ser representada no octógono abaixo:

Mundo no lugar de tensão dialética



Essas relações são investimentos de valores positivos e negativos para os atores do discurso. Vejamos esse investimento por meio dos quadros abaixo.

Para a garotada:

<b>Virtual</b>	<b>Costume</b>	<b>Não real</b>
(positivo)	(positivo)	(positivo)
<b>Real</b>	<b>Descostume</b>	<b>Não virtual</b>
(negativo)	(negativo)	(negativo)

Para os jogadores:

<b>Virtual</b>	<b>Costume</b>	<b>Não real</b>
(negativo)	(negativo)	(negativo)
<b>Real</b>	<b>Descostume</b>	<b>Não virtual</b>
(positivo)	(positivo)	(positivo)

Através desses quadros, podemos notar que para a garotada os termos virtual, costume e não real são vistos como tendo um valor positivo, tendo em vista que elas estão acostumadas ao universo virtual, o que faz com que os termos real, descostume e não virtual soem para elas como sendo algo negativo.

Em contrapartida, ocorre para os jogadores Ronaldinho, Felipe, Deivid, Elano, Neymar e Borges uma inversão de valores referentes àqueles já consumados pela garotada. Desse modo, o que é negativo para elas torna-se positivo para eles (real, descostume e não virtual) e o que é positivo para elas torna-se negativo para esses jogadores (não real, costume e virtual), uma vez que estes estão habituados ao mundo real, onde a verdadeira diversão e a possibilidade de vitória os favorecem financeira e socialmente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio desse estudo, compreendemos que a crônica é um gênero de fácil estudo e entendimento, por tratar de acontecimentos diários do convívio social, e em comunidade, o que acarreta melhor aceitação por parte dos jovens, uma vez que já lhes é familiar e engloba também assuntos de interesse deles, como é o caso da crônica esportiva que foi analisada neste trabalho.

Da análise correspondente ao primeiro nível, foram encontrados três sujeitos semióticos que estão à procura de um objetivo, cujo valor é de imensa importância para ambos. Nessa procura se depararam com obstáculos, que, na narrativa, se definiam ora pelo videogame, como no caso da garotada, ora pelo futebol como jogadores de ambos os times Santos e Flamengo.

Já no segundo nível, observamos as relações intersubjetivas de enunciação de enunciado, atores, tempo e espaço da narrativa. Os atores são representados pela garotada, vista como um grupo de crianças que está sempre buscando atrativos para se divertir, e por dois grupos de jogadores: Neymar, Borges, Elano de um lado e Ronaldinho, Tiago Neves, Felipe e Deivid, de outro. Estes são representantes do mundo real, responsáveis por propiciarem momentos únicos para os apaixonados por futebol. Nesse nível também observamos a presença de temas como esporte, competição, virtualidade e realidade, dão à crônica os ingredientes esperados para esse tipo de

gênero, tornando-o mais agradável aos seus leitores, uma vez que se encontram voltados para o convívio deles.

No que tange ao tempo da narrativa, este, por sua vez, se divide em tempo linguístico, presente no *agora* indicando a felicidade do jogo na vida real, com a passagem do virtual para o real representada por verbos no passado perfeito e passado mais-que-perfeito. Estes denotam um acontecimento distante da enunciação no que tange os lances proporcionados pelos jogadores durante a partida. E o tempo cronológico, que demarca o tempo inicial e final daquela partida, descritos no futebol como primeiro e segundo tempo.

Destacamos também que o espaço linguístico é do *aqui*. E o espaço tópico está situado geograficamente no estado de São Paulo, lugar onde se localiza a Cidade de Santos, e mais precisamente o estádio Urbano Caldeira, mais conhecido como Vila Belmiro, foi onde ocorreu a partida de futebol, que deu origem à crônica. Desse modo, é notável que tempo e espaço se relacionam, fazendo situarem-se na narrativa tanto o enunciador, quanto os atores ali presentes.

O terceiro e último nível voltou-se para as tensões encontradas na narrativa. Tensão esta instaurada entre o *real* e *virtual*, tendo como unidade comum o mundo. Estão implicadas nessa tensão, as relações da garotada com os jogadores dos times Santos e Flamengo, uma vez que estes, além de serem craques do mundo virtual, eram também craques do mundo real, com a única diferença de que no virtual eram comandados pela garotada e no real, por si próprios.

Portanto, acreditamos ser esta pesquisa uma porta de entrada para contribuições em torno não só da leitura do gênero crônica, como aqui propomos, mas que seja também para o trabalho com a escrita como forma de ampliar e melhorar a bagagem educacional e social dos jovens e adolescentes.

## **REFERÊNCIAS**

Biografia de Pedro Henrique Torres. Disponível em: <http://chutecruzado.com>. Acesso em: 25 set. 2020.

Dicionário de Língua portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FIORIN, José Luiz. Semântica discursiva. In: \_\_\_\_ (Org.). **Elementos e análise do discurso**. 14. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. p. 89-107.

Gênero crônica. Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/portugues/generos-textuais-cronica-e-suas-principais-caracteristicas>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983.

LIMA, M. N. de. **O conto na literatura popular**: percurso gerativo da Significação. João Pessoa: UFPB, 2007.

LIMA, M. N. de. A semiótica aplicada ao conto nos eventos de leitura em sala de aula da educação básica. **Linguagens e letramentos, Profletras - UFCG**, v. 1, n. 1, p. 162- 173, 2016.

MENDES, C. M. **A noção de narrativa em Greimas**. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/viewFile/1002/581>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PADEIRO, Carlos. **Crônicas esportivas**. 2013. 48 f. Curso de Jornalismo, Universidade de São Paulo Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2013. Disponível em: [http://www.usp.br/cje/anexos/cronicas\\_esportivas\\_2013](http://www.usp.br/cje/anexos/cronicas_esportivas_2013). Acesso em: 13 abr. 2018.

PÊAZE, L. **Como a crônica esportiva bobou nos 5x4 de Flamengo e Santos**. Disponível em: <http://luispeaze.com/news/como-a-cronica-esportiva-bobou-nos-5-x-4-de-flamengo-e-santos>. Acesso em: 13 abr. 2018.

TORRES, P. H. **Crônica do Lance- 27/07/2011- Vila Belmiro**. Disponível em: <https://esportes.terra.com.br/lance/jogo-epico-entre-santos-e-flamengo-completa-cinco-anos-l-relembra-capa-cronica-e-atuacoes.36486901fce92e0ddf360e80f0851024w9gvwda5.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

VIEIRA, A. G. **Definição de crônica**. Disponível em: <http://terradecarol.blogspot.com.br/2013/03/diferenca-entre-conto-e-cronica.html>. Acesso em: 13 abr. 2018.

**ANEXO**

***Crônica do LANCE! - 27/07/2011 - Vila Belmiro***

***Pedro Henrique Torres***

A garotada acostumada ao videogame está até agora embasbacada. Pois sem mais nem menos os bonequinhos virtuais pularam da televisão para a Vila Belmiro e proporcionaram um jogo daqueles de ficar guardado na memória. Sim, o futebol mágico, com gols, pênalti perdido, dribles e recuperação incrível é real. Na vitória do Flamengo de Ronaldinho sobre o Santos de Neymar por 5 a 4, nesta quarta-feira, na Vila Belmiro, quem ganhou foi o futebol.

Talvez a molecada nem acreditasse que tal magia fosse possível no mundo real. Mas é. Foi. Ali, diante dos seus olhos. O futebol presenteou a todos. E o Santos não precisou de controles com triângulos para fazer 1 a 0 com Borges. Magia pura.

Na troca de passes santistas saiu mais dois gols, de novo com Borges e uma pintura de Neymar que nem mesmo os gráficos do videogame mais moderno são capazes de reproduzir. Mas o placar de 3 a 0, porém, era injusto com um Flamengo que não se entregava. Pois com Ronaldinho, craque no virtual, inspirado em fazer por merecer no real, o time não merecia perder de tanto. E foi à luta.

Ronaldinho, de cara, diminuiu. O Fla voltara à briga mágica da bola. Thiago Neves, em seguida, de cabeça, reproduziu jogada que os maiores fãs de videogame estão acostumados. Na resposta do Santos, Elano tentou a cavadinha de pênalti com Felipe, mas acabou vítima com defesa tão fácil. No contragolpe, Deivid, no apagar das luzes do primeiro tempo, deixou tudo igual. Um prêmio ao futebol. Era real. Não virtual.

A segunda etapa voltou e nenhum garoto era capaz de jogar videogame àquela altura. Neymar, o craque da nova geração, abriu 4 a 3. Ronaldinho, o craque da última geração, devolveu no empate e deu uma virada incrível ao time com um quinto gol que era virtualmente impossível. Sim, o Flamengo saiu vencedor da Vila Belmiro. Mas o que se viu mesmo em Santos foi História.



## **A ARGUMENTAÇÃO NA SALA DE AULA POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO**

**Maria Jucineide Araújo**

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais e Graduada em História, ambas da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [jucyharaujo@gmail.com](mailto:jucyharaujo@gmail.com)

**Simone Zeferino Pê**

Graduanda em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Graduada em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [simone.zpe23@gmail.com](mailto:simone.zpe23@gmail.com)

**Adriano Alves Bezerra**

Graduando em Letras, Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Especialista em Ensino de Língua Espanhola da Universidade Cândido Mendes, [adrianoalves077@gmail.com](mailto:adrianoalves077@gmail.com)

**Juliana Palmeira dos Santos**

Graduanda em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduada em Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau. Graduada em Ciências Contábeis da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [jupalmeira05@gmail.com](mailto:jupalmeira05@gmail.com)

O presente trabalho tem como tema a argumentação na sala de aula por meio do gênero discursivo artigo de opinião. Nesse sentido, procurou-se debater sobre esse gênero e suas contribuições no aprimoramento da argumentatividade no contexto escolar, possibilitando aos discentes a construção de argumentos que solidifique suas ideias através de estratégias pedagógicas orientadas a tornarem-se capazes de atuarem na sociedade de forma mais ativa e crítica. O objetivo principal desta pesquisa será explorar maneiras de conceber a argumentação em sala de aula por meio do artigo de opinião. Para tanto, buscou-se investigar o percurso histórico dos estudos da argumentação e mostrar que esta não depende apenas do interlocutor, mas de uma estrutura dialógica. Assim, procuramos discutir estratégias utilizadas no cenário educacional que proporcionam ao estudante a construção de raciocínios tornando o diálogo mais coerente, coeso e o pensamento organizado. Para tanto, empregou-se uma revisão bibliográfica que trata da aplicabilidade argumentativa através do gênero artigo de opinião. Percebemos, ao final desse estudo, que o artigo de opinião fornece contribuições significativas para se trabalhar a argumentatividade no espaço escolar, bem como influencia no desenvolvimento crítico dos indivíduos, visto que através da leitura o educando poderá reconstruir o evento da enunciação de modo a apreender as intenções que subjazem ao texto, reconhecendo as manobras discursivas empregadas e assumindo uma posição questionadora. Enquanto a escrita favorece a construção de discursos através de hipóteses e evidências que justifiquem seu ponto de vista e construção de premissas coerentes e consistentes em defesa de suas ideias.

**Palavras-chaves:** Argumentação; gênero discursivo; artigo de opinião.

## **INTRODUÇÃO**

Desde os primórdios da humanidade há uma cobrança por parte da sociedade para que os seres humanos se posicionem com relação aos acontecimentos que estão em sua volta. Nesse sentido, a argumentação existe desde o surgimento do homem na terra, especificamente quando os indivíduos se tornaram seres sociais capazes de defender os seus próprios pontos de vista.

Com o surgimento das novas ferramentas tecnológicas que proliferam diversas informações em tempo real, a exigência para que os sujeitos possuam uma opinião crítica e construtiva é cada vez mais voraz, fazendo com que a utilização da argumentatividade aumente no cotidiano.

No entanto, isto não significa dizer que a argumentação existe somente fora do ambiente escolar, pelo contrário, em nossas instituições, observamos que as discussões estão presentes nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Porém, a utilização da argumentação por parte do alunado requer um conhecimento mais solidificado sobre a temática que será discutida, visto que ele terá que expor sua opinião com base em fundamentos teóricos e não apenas através de hipóteses.

Nessa perspectiva, reconhecemos que é de extrema importância trabalhar a argumentatividade no ambiente escolar e um dos meios é utilizar o gênero discursivo artigo de opinião. Todavia, isto não significa que a argumentação não pode ser explorada utilizando outros gêneros textuais por docentes de distintos componentes curriculares, quebrando o paradigma de que esse tipo de metodologia cabe exclusivamente ao professor de Língua Portuguesa.

Para tanto, esse trabalho objetiva realizar uma discussão sobre as contribuições proferidas pelo gênero discursivo artigo de opinião no aperfeiçoamento da argumentatividade no ambiente escolar, bem como elencamos algumas maneiras de como a argumentação pode ser trabalhada em sala de aula, com o intuito de desenvolver uma criticidade nos estudantes para que não se tornem cidadãos alienados que absorvem as informações sem questioná-las positivamente ou negativamente.

A justificativa desse trabalho deu-se em virtude de vivermos em um contexto em que as notícias falsas vêm sendo permeadas constantemente nas redes sociais e cada vez

mais precisamos de pessoas mais conscientes e criteriosas com relação às informações expostas no mundo virtual, que dependendo do conteúdo podem prejudicar distintos sujeitos psicologicamente e socialmente.

Nesse sentido, essa pesquisa traz subsídios sobre a importância de aprimorar a argumentatividade dos nossos alunos através do gênero discursivo artigo de opinião, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes do seu papel, que sabem diferenciar as informações verdadeiras das falsas, bem como que tenham embasamentos suficientes para se posicionar em relação aos assuntos que circulam no meio social.

Diante dessa problemática, realizamos uma revisão bibliográfica de caráter exploratório e um estudo qualitativo, o qual buscou discutir acerca da aplicabilidade da argumentação em sala de aula através do gênero discursivo artigo de opinião.

Para isso, tomamos como referência os estudos de Leitão e Damianovic (2011) sobre a argumentação na sala de aula, os quais apontam a importância da argumentatividade no desencadeamento dos processos cognitivos - discursivos nos indivíduos que são essenciais para a construção do conhecimento e o exercício da reflexão.

No entanto, antes de adentrarmos acerca da aplicabilidade da argumentação no contexto escolar é necessário discorrermos algumas tessituras sobre o percurso histórico da argumentação, que surgiu desde os primórdios da humanidade em que os seres humanos estavam descobrindo formas de comunicação.

Nesse período histórico, ainda não havia nenhum estudo com relação a essa temática, pois estava acontecendo o que os historiadores denominaram depois de pré-história, ou seja, período anterior à escrita. Sendo assim, a argumentação antecede o aparecimento da escrita (RODRIGUEZ, 2017).

Apenas no século V a.C. as ciências humanas elaboram os primeiros estudos em relação a argumentação, mais especificamente na Grécia Antiga, uma civilização marcada pela presença de grandes filósofos, que influenciaram tanto a sua época, como também a nossa geração através das suas tessituras, que levam o ser humano a pensar e, conseqüentemente, se tornar cidadãos mais críticos, tanto no ambiente escolar, como no meio social.

A argumentação, neste momento, foi desenvolvida por Córax e Tísias, ministros do governo da Sicília, que precisam resolver conflitos internos envolvendo a população, que disputavam territórios, para tanto, utilizaram os discursos, como forma de persuasão. Como observamos nesta passagem:

[...] a ilha vivia um tempo em que tiranos haviam confiscado as terras de seus proprietários e as distribuído para membros do exército em troca de apoio político-militar. Em resposta a essa atitude dos governantes, a população se manifestou e Córax, principal ministro, precisou explicar à população questões relativas à posse de bens e terras. (MENEZES, 2001 p.181).

Nesta perspectiva, observamos que a argumentação, nesse primeiro ensejo, foi utilizada baseada nos estudos do sofismo que usavam a linguagem para defender um ideal. Nesse caso específico, ela foi usada para manter a ordem na cidade de Sicília.

Essa maneira como os sofistas defendiam a erudição da argumentação não vai permanecer viva por muito tempo, pois Aristóteles, grande filósofo, que foi discípulo de Platão, questiona a retórica do sofismo. Para ele, havia no pensamento dos sofistas uma conformidade que promovia a arte da enganação. Para Menezes, existem três grandes pontos de conflito entre a arte da oratória dos sofistas e o pensamento aristotélico:

1. Os sofistas relegaram o estudo da argumentação a um segundo plano para se ocuparem daquilo que é exterior, das estratégias para sensibilizar e encantar o auditório de maneira a guiar a deliberação;
2. Não era dada a atenção adequada aos gêneros discursivos, já que apenas o discurso judiciário era contemplado pelos que ensinavam a arte da eloquência;
3. O conhecimento era um simulacro, já que tendia ao silogismo apenas na forma. Era uma artimanha que se mais profundamente analisada mostraria falta para com o raciocínio lógico ou para com a realidade. (MENEZES, 2001, p. 183)

Assim sendo, a argumentação, para Aristóteles, acontece quando há uma relação entre dois seres ou mais, ou seja, o orador e o auditório, no qual o primeiro promove elementos para tentar persuadir o auditório, e essa ação que acontece entre ambos é denominada de discurso, ele só pode ser utilizado como instrumento para propagar a verdade.

A partir desse instante, a argumentação vai passar por momentos conturbados durante o século XIX, que é marcado por profundas transformações no ensino,

principalmente laicidade, ou seja, a erudição deixa de ser responsabilidade da Igreja e passa a ser do Estado, o que denominamos de ensino laico. Outro fator marcante na história da educação deste período é o positivismo, que acreditava somente no conhecimento científico para expressar a verdade, diferentemente de Aristóteles.

Devido a essas novas maneiras de aplicar o ensino, esta fase é marcada pela retirada da retórica, principalmente nas universidades, pois não se configurava como uma disciplina científica. No entanto, isso não significou que a argumentação não fosse trabalhada em sala de aula.

Passado esse momento de turbulência, a argumentação no século XX vive o seu apogeu, advento das transformações proferidas pelas tecnologias, e conseqüentemente pelos meios de comunicações, que passam a utilizá-la como forma de persuadir seus leitores e telespectadores.

Portanto, a partir desse momento histórico, a argumentação é estudada pelos diversos teóricos sob duas perspectivas: uma relacionada à retórica e a outra associada à ciência. A primeira expõe que os discursos são planejados e proferidos a um determinado grupo específico, enquanto a segunda coloca que os textos são expressão de uma verdade.

Nesse sentido, observamos que a argumentação, ao longo do tempo, foi passando por modificações de acordo com as transformações do meio social até chegar aos dias atuais que lançam distintos olhares para o estudo dessa temática.

Como bem corrobora Leitão e Damianovic (2011) ao expor que a argumentação está presente nas mais diferentes esferas da vida diária, seja em situações corriqueiras, no exercício de atividades profissionais e institucionalizadas, bem como no contexto escolar é necessário aprimorá-la para que possamos expor nossas opiniões de maneira mais criteriosa e consciente.

## **METODOLOGIA**

Este estudo baseou-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica. Dessa maneira, a metodologia empregada partiu de uma análise bibliográfica de material já publicado sobre a argumentatividade no

ambiente escolar com o objetivo de mostrar maneiras de conceber a argumentação em sala de aula por meio do artigo de opinião.

Para tanto, no primeiro momento, apresentaremos o percurso histórico dos estudos da argumentação, apontando que esta não depende apenas do interlocutor, mas de uma estrutura dialógica. Além do mais, debateremos estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no ambiente escolar pelos professores dos diversos componentes curriculares para o aprimoramento da argumentação. Nesse sentido, levaremos em conta os conceitos atribuídos por Leitão e Damianovic (2011) à argumentação, considerando que ela está presente nas mais diferentes esferas da vida diária, fazendo-se presente também no contexto escolar.

### **ALGUMAS DISCUSSÕES POSSÍVEIS**

Conforme apresentado anteriormente a argumentação pode ser efetivada em sala de aula por qualquer professor, independentemente da disciplina, não se constituindo como uma atividade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa.

Partindo desse princípio, é necessário o desenvolvimento de exercícios que utilizem métodos que incentivem a expressão de opinião por parte dos estudantes, cabendo aos docentes elaborar metodologias que favoreçam a argumentatividade dos discentes. O modo como um determinado assunto é apresentado torna-se crucial nesse processo, é ele que irá permitir ou não que se produza argumentação sobre este assunto (LEITÃO e DAMIANOVIC, 2011).

Assim, algumas ações discursivas favorecem o surgimento da argumentação como apontam Leitão e Damianovic (2011, p.31): [...] é possível apontar tipos de ações discursivas que favorecem o surgimento de argumentação ao converterem 'temas curriculares' (canônicos) em 'temas de argumentação' (polemizáveis). [...].

As estratégias argumentativas são distintas e podem sofrer variações de acordo com o gênero. Sendo assim, há textos em que a predominância da argumentação é maior do que outros, por este motivo escolhemos o artigo de opinião que apresenta inúmeros elementos argumentativos.

Para os PCN<sup>7</sup> de Língua Portuguesa (1998) o ensino da língua materna se volta para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas do aluno, sempre tomando como base três eixos: a) o ensino de leitura, b) o ensino de produção textual e c) a reflexão sobre a língua e/ou sobre o uso linguístico. Ainda, conforme tal documento a escola deve propiciar aos estudantes, além da reflexão crítica, o exercício de pensamentos mais elaborados e abstratos, e ainda a fruição estética, com o objetivo de fazer com que os alunos participem de maneira plena na sociedade, enquanto cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Nessa perspectiva, observamos que o ensino da argumentação na língua materna não é específico de apenas um conteúdo, como muitos livros didáticos colocam, ele permeia toda a linguagem humana. Logo, é importante o processo de ensino-aprendizagem abordar os três eixos: o ensino da leitura, da produção textual e da linguística, tornando assim a aprendizagem dos discentes, mais eficaz.

Diante dessa colocação, percebemos que os professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem a argumentação nas suas aulas, precisam deixar a concepção da gramática tradicional de lado, pois para acontecer a priorização da argumentatividade nas atividades é necessário que haja uma correlação entre leitura, escrita e discursos.

Nesse sentido, o artigo de opinião é um gênero textual bastante eficaz para se trabalhar a argumentatividade em sala de aula, uma vez que ele proporciona elementos que incentivam os alunos a identificarem o assunto abordado, como também se o autor é favorável ou não à temática discutida.

O ensino da argumentação nas aulas deve ser construído através de ações que, efetivamente, podem construir a argumentação. Estas ações, conforme apontam Leitão e Damianovic (2011) podem ser agrupadas em três categorias gerais: **1) as que criam condições para surgimento da argumentação**, ou seja, desafiam os alunos à formulação de pontos de vista, pedidos de justificativas, colocação em posição oponente; **2) as que sustentam e expandem a argumentação** com formulação de discursos, dúvidas, avaliações, contra-argumentos, objeções, respostas às objeções; e **3) as que legitimam o conhecimento construído na argumentação** através da apresentação de

---

<sup>7</sup>Parâmetros Curriculares Nacionais.



conteúdos relacionados ao tema e do ensino direto de conhecimentos, habilidades e conteúdos específicos da área e legitimação do ponto de vista dos alunos.

Dessa maneira, ensinar os alunos a utilizar o poder da argumentação para convencer o outro sobre o que deseja não é uma tarefa fácil e demanda do professor competências para fazer com que os discentes sejam capazes de elaborar textos argumentativos, de maneira fundamentada, sobre os diversos assuntos que circulam em seu contexto, defendendo seus pensamentos e ideias.

O trabalho com artigos de opinião ajuda a formar o cidadão desejável, consciente dos seus direitos e deveres, aquele que busca uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Assim:

[...] Por girar em torno da contradição / controvérsia, o Debate Crítico caracteriza-se como uma atividade essencialmente argumentativa e reflexiva visando o propósito final da resolução do conflito de opinião, favorecendo a interação entre pares, o desenvolvimento de competências argumentativas, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo [...] (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012, n. p.).

Neste sentido, o ser humano, ao estabelecer relações sociais com os demais, pode vivenciar uma situação de oposição, através de conflitos de opiniões e tecer um debate crítico que o leva a voltar-se sobre o próprio discurso, avaliando as bases e limites de suas concepções sobre o mundo e transformando o próprio pensamento em objeto de sua reflexão.

Assim, o conhecimento acerca da argumentação pode atenuar os aspectos negativos, em sala de aula, possibilitando uma análise crítica e diminuindo a inflexibilidade de pontos de vistas, por parte dos alunos, bem como sua falta de abertura para a revisão de crenças e opiniões, de modo a fazer com que os alunos possam resolver seus conflitos através de uma atitude cooperativa, de construção de conhecimentos, por meio de um debate amigável de oposições, propondo-se uma discussão através de um conflito argumentativo (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011).

A utilização do artigo de opinião, nas aulas de Língua Portuguesa, pressupõe que o aluno não apenas redija um texto para que o professor leia e corrija, mas permite ao educando uma escrita que considera o possível leitor e suporte de veiculação. O aluno

precisará conhecer o assunto para poder munir-se de estratégias que direcionarão a escrita.

Dessa maneira, o artigo de opinião, enquanto gênero discursivo busca convencer o outro sobre um determinado ponto de vista. Para tanto, o autor vale-se da argumentação a favor de uma posição e de refutação ou contra-argumento de possíveis opiniões divergentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através dessa pesquisa, verificamos que os estudos sobre argumentação passaram por diversas alterações. Antes, existiam investigações sobre a organização do discurso, depois a retórica foi retirada do ensino por conta da separação entre Educação e Igreja, ou seja, a implementação do ensino laico. No século XX, com o advento da tecnologia, a argumentação passa a ser utilizada pelos meios de comunicação como forma de persuadir os leitores e telespectadores para que pudessem adquirir determinados bens e serviços, isto é, como uma forma de convencê-los a obter produtos diversificados, incentivando o consumismo, muitas vezes, acelerado sem haver uma necessidade efetiva.

Nesse artigo, procuramos analisar as possibilidades de uso da argumentação em sala de aula, por meio do artigo de opinião, e discutir os estudos sobre o ensino da argumentação nos dias atuais. Para tanto, estudamos como a argumentatividade pode ser utilizada no contexto escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, em outras palavras, como utilizá-la na formação de leitores críticos através de ações proferidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, compreendemos que o este trabalho é uma proposta eficaz para se trabalhar a argumentatividade em sala de aula, uma vez que proporciona ao estudante uma análise crítica da sociedade, bem como respeito aos diferentes pontos de vista emitidos por outras pessoas. Portanto, tal gênero possibilita aos nossos alunos não apenas observar os acontecimentos decorridos na sociedade atual, mas, principalmente, tecer posicionamentos favoráveis ou contrários sobre os distintos assuntos.

Percebemos, ao fim da pesquisa, que o artigo de opinião é um dos gêneros textuais que favorece o aprimoramento da argumentatividade no ambiente escolar.

Para emitimos um posicionamento sobre qualquer temática é necessário conhecer primeiramente o assunto e munir-se de estratégias que direcionarão a argumentação, tendo competência para opinar a favor de determinado ponto de vista e refutar ou contra-argumentar possíveis opiniões divergentes.

Por fim, elencamos sugestões e recomendações de potenciais pesquisas futuras, que podem utilizar os estudos sobre argumentação e o gênero discursivo artigo de opinião. Dentre elas, é possível examinar o tratamento atribuído à argumentação e ao gênero artigo de opinião quanto às orientações dos referenciais curriculares e do manual do professor, ou ainda verificar como os docentes de Língua Portuguesa trabalham a argumentatividade, em sala de aula, por meio do artigo de opinião produzido por seus alunos. Desse modo, ambas as propostas buscam enfatizar a importância de se trabalhar o gênero artigo de opinião no ambiente escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Gêneros Oraís, Argumentação e Ensino de Língua Portuguesa. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 227-248, jan/jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/109110/108695>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2415/1889>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CRUZ, Gabriela Fontana Abs da. A Aplicação da Teoria da Argumentação na Língua no Ensino de Língua Portuguesa. In: **Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso**. Núcleo de Estudos do Discurso Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS. Setembro de 2010. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sited/arquivos/GabrielaFontanaAbsdaCruz.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DAMIANOVIC, Maria Cristina; LEITÃO, Selma. A Argumentação no debate crítico em sala de aula: A expansão do conhecimento na atividade. In: **III Simpósio Nacional Discurso**,

**Identidade e Sociedade (III SIDIS).** Dilemas e Desafios na contemporaneidade. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (IEL/DLA) e Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP (DLM/FFLCH). Campinas, SP – 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012. Disponível em: <[https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DAMIANOVIC\\_MARIA\\_CRISTINA.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DAMIANOVIC_MARIA_CRISTINA.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs.). **Argumentação na escola: O conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MASSMANN, Débora. A arte de Argumentar na Sala de Aula. In: **Letras. Universidade Federal de Santa Maria**, v. 21, n. 42, p. 363-385, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/12187/7581>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MENEZES, William Augusto. Faces e usos da argumentação. In: MARI, Hugo. et al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, 2001.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O Ensino da Argumentação na Leitura, na Produção Textual e na Análise Linguística: Reflexões Teórico-Propositivas. In: **Revista do GELNE.** Natal/RN. v. 17. n. 1/2: 159-183. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/viewFile/10186/7186>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

RODRIGUEZ, Ana Miriam Carneiro. Breve Percurso dos Estudos sobre Argumentação. In: **MEMENTO - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras.** v. 08, n. 2. julho-dezembro de 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/4273/3279>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SANTOS, Simone Albino da Silva. Promovendo a Argumentação na Sala de Aula por Meio da Diversidade de Discursos. In: **Texto Livre.** Universidade Ead e Software Livre. UFMG. 2017. Disponível em: <[www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/12239/10438](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/download/12239/10438)>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SANTOS, Simone Albino da Silva. A atividade debate crítico em sala de aula: a argumentação na expansão do conhecimento. In: CORACINI, Maria José Faria; CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. **ANAIS III SIDIS: Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade e I Simpósio Internacional Discurso Identidade e Sociedade.** UNICAMP. p.361-375. 2012.

## **RODAS DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS, PAIS E PROFESSORES**

Neilma da Silva Bispo

Professora da Rede Municipal de Itabuna. Especialista em Leitura e Produção Textual na Escola pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestra em Letras, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. [ne.bispo@hotmail.com](mailto:ne.bispo@hotmail.com)

Tomando como parâmetro a concepção interacionista de leitura, este artigo se propõe a investigar as rodas de leitura como estratégia produtiva para formar leitores, já que elas são uma atividade precipuamente interativa, que tem o objetivo de conquistar leitores e despertar neles a consciência de que o momento com a leitura pode proporcionar prazer, além de ampliar o repertório cultural e aguçar o senso crítico. Para tanto, foi proposto aos professores que atuam no Ensino Fundamental I e II, da Escola Heribaldo Dantas, pertencente à Rede Municipal de Itabuna, a realização de rodas de leitura com os alunos de todas as turmas da unidade escolar, como também com os pais e com os próprios docentes. Desse modo, a partir da realização das rodas de leitura, como roteiros pré-elaborados que levavam em conta não só o momento da leitura, mas também o de pré e pós-leitura, foi possível analisar as estratégias de leitura que servem ao propósito das rodas e identificar as concepções teóricas e metodológicas que sustentam o ensino de leitura. Observou-se então, que por apresentar inúmeros pontos positivos, a atividade roda de leitura deve se tornar uma prática constante nas escolas, e não apenas no ambiente escolar, mas também em outros setores sociais, culturais, políticos, familiares; setores que, de certa forma, também estão ligados à formação de leitores.

**Palavras-chave:** Leitura; Rodas de leitura; Interação; Leitores.

### **INTRODUÇÃO**

O ensino de leitura está historicamente vinculado à escola. É dela a tarefa de oportunizar situações para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura. Entretanto, já se tornou lugar comum dizer que, no Brasil, a escola vem falhando na sua função de formar leitores. De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos ainda é a leitura ensinada na escola, mas, essa decifração do código é apenas uma das condições para inserir os alunos no mundo e no prazer dos livros e da leitura.

Ler significa decifrar, conhecer, apreciar, antecipar, concluir, concordar, discordar, estabelecer relações entre diferentes experiências. A leitura é um processo que causa efeito no leitor, no momento da leitura, ele torna-se um criador, transformador da ordem. Ler é um ato de conhecimento. Neste sentido, ensinar a ler não significa apenas ensinar a juntar letras e sílabas, mas a somar ideias, a vislumbrar a

possibilidade de aliar conhecimento e prazer através da leitura. Eis aí um desafio para os professores (que na maioria das vezes ensinam a ler, mas não são leitores): Como formar leitores desejosos pela leitura?

Para formar leitores, é preciso ser apaixonado pela leitura, visto que a leitura se baseia no desejo e no prazer. Neste sentido, o ensino da leitura deveria corresponder à percepção conseguida da natureza da leitura, já que ela é um processo complexo que não se realiza todo de vez, não é um ato mecânico. Inerente a ela está o prazer de ler, pois não faz sentido um ensino de leitura que não permita a descoberta de sua dimensão mais pessoal e gratificante.

O ato de ler ativa diversas ações na mente do leitor, por meio das quais ele extrai informações. Tais ações são denominadas estratégias de leitura e, na sua maioria, passam despercebidas pela consciência, entretanto, as estratégias podem também ocorrer com o controle consciente do leitor. Dessa forma, desenvolver as estratégias de leitura contribui, de fato, para a formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar textos de gêneros diversos, muitas vezes diferentes daqueles que são usados na escola para o ensino de leitura.

Esta pesquisa é norteadada pela concepção interacionista de leitura, a qual enfatiza a relação que se estabelece entre o leitor e o texto, sendo assim, a construção de sentido se dá a partir da condensação das informações presentes no texto, com as informações que o leitor traz consigo. Nesta perspectiva, este artigo apresenta as rodas de leitura como estratégia para a formação leitores, por serem elas uma estratégia de ensino recíproco em que o aluno não é meramente um participante passivo do processo de leitura. Além disso, as rodas se configuram como atividade de incentivo e mediação de leitura que pode ser realizada com públicos diversos.

Dessa forma, este artigo apresenta os resultados da aplicação de uma prática leitora, no caso, as rodas de leitura, com o objetivo de mostrá-las como estratégia produtiva para a formação de leitores na escola. Trata-se de uma proposta com roteiros previamente elaborados, aplicada na Escola Heribaldo Dantas, pertencente à Rede Municipal de Itabuna, com os alunos de todas as turmas da unidade escolar, como também com os pais e com os próprios docentes. Com a aplicação da proposta foi possível observar que, por apresentar inúmeros pontos positivos, a atividade roda de leitura deve se tornar uma prática constante nas escolas, e não apenas no ambiente



escolar, bem como também em outros setores sociais, culturais, políticos, familiares; setores que, de certa forma, também estão ligados à formação de leitores.

Este artigo está organizado em duas seções: a primeira traz reflexões teóricas sobre a leitura e a formação de leitores na escola e a segunda trata das rodas de leitura como estratégia para a formação de leitores a partir do resultado da aplicação da proposta com as rodas.

## **LEITURA: CONCEPÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA**

Considerando que a leitura é um dos principais caminhos para a aquisição do conhecimento e não se reduz apenas às letras impressas em uma página de papel, a concepção que norteia este trabalho parte do pressuposto de que a leitura é o resultado de uma interação entre autor-texto-leitor. Nessa perspectiva, a leitura é tratada sob um viés discursivo, caracterizado pelo diálogo, onde o texto é o lugar do encontro.

Conforme Cosson (2016), tomando a leitura como um fenômeno que é ao mesmo tempo cognitivo e social, é possível reunir diferentes teorias sobre a leitura em três grupos: texto, leitor e interação social. O primeiro grupo está focado no texto, nesse caso o sentido da leitura é extraído do texto, assim, o domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura. Para Kleiman (1998), essa é a leitura entendida como processo de decodificação, visto que enfatiza o código expresso no texto. É uma prática empobrecedora que em nada modifica a visão do aluno, haja vista que se trata de atividades mecânicas de identificação de palavras no texto.

As teorias desse grupo receberam muitas críticas por considerar que o leitor processa os elementos componentes do texto de forma ascendente, sequencial, hierárquica: letras – palavras – frases, num processamento linear de leitura em que o leitor só utiliza os dados apresentados no texto para alcançar a compreensão. Contudo, “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras, não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (COSSON, 2016, p. 39).

O segundo grupo de teorias de leitura do qual fala Cosson (2016), considera o leitor como centro da leitura. Essas teorias de abordagens descendentes presumem que a informação flui do leitor para o texto, ao qual é atribuído significado de acordo com



seus conhecimentos prévios e seus objetivos para a leitura. Sobre esse grupo, Solé (1998), esclarece que,

[...] quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação (SOLÉ, 1998, p. 24).

Fica patente que para esse segundo grupo, a leitura depende mais daquilo que o leitor quer buscar no texto do que no que está escrito ali. Além disso, é mais significativo dominar as convenções da escrita do que conhecer o código, uma vez que são elas que permitem ao leitor manipular os textos e, inclusive, prever os sentidos deles. Cosson (2016) salienta que é positivo transferir o foco do texto para o leitor, pois chama a atenção para o ato de ler. Entretanto, “ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social” (COSSON, 2016, p. 39).

Já o terceiro grupo abarca as teorias consideradas conciliatórias, para as quais o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o produto da interação entre eles. Esse grupo trata a leitura na perspectiva do viés discursivo, como dito no início desta seção. “Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto” (COSSON, 2016, p. 40). Desta maneira, a leitura, mesmo realizada individualmente, converte-se numa atividade social, visto que ela não acontece inicialmente, apenas pelo processo de decodificação e transposição do código, mas também pela compreensão que implica conhecimento de mundo, com práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além de simples fonemas (Rojo, 2002).

Convém ressaltar que a leitura é mais que decodificação, “é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas” (Hope e Costa-Hübes, 2018). Na sala de aula, ela geralmente dependerá dos conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto em questão e das experiências adquiridas ao longo de sua existência, em outras palavras, para preencher as lacunas entre leitor-texto, o aluno deverá lançar mão de recursos e estratégias que articulem o que está explícito com o implícito do texto.

Com efeito, ao ler um texto, não é difícil perceber que nem tudo o que está escrito é igualmente útil. Logo a mente seleciona o que interessa, através das estratégias de leitura que o leitor mobiliza. Escolhem-se alguns aspectos relevantes, ignoram-se outros, irrelevantes, e faz-se uma seleção dos aspectos sem os quais seria impossível compreender o texto. Se durante a leitura, o leitor perceber que não está entendendo o texto, ele poderá voltar e reler, procurar o significado de uma palavra-chave ou procurar exemplos de um conceito, assim, ele avalia sua leitura. Uma vez que utiliza a seleção e a autoavaliação, estratégias conscientes que acontecem automaticamente durante a leitura e o leitor pode controlá-las.

Além da seleção e da autoavaliação, o leitor realiza outras estratégias como: antecipação, inferências, autorregulação e autocorreção. A antecipação consiste no levantamento de hipóteses feito pelo leitor com base nas pistas que vai percebendo durante a leitura, no final ele comprova se suas antecipações estavam corretas ou não. As inferências são os complementos que o leitor fornece ao texto a partir de seus conhecimentos prévios.

A autorregulação é a ponte feita pelo leitor entre o que supõe e as respostas que vai obtendo através do texto. Trata-se de avaliar a coerência interna do conteúdo do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio. Já a autocorreção acontece quando as expectativas levantadas pelas estratégias de antecipação não são comprovadas, pondo em dúvida a compreensão do leitor. Ele, então, repensa suas hipóteses, constrói outras e retoma partes anteriores do texto para fazer as devidas correções.

Sem dúvida, o ensino das estratégias de leitura é essencial para a formação de leitores proficientes capazes de formular e reformular hipóteses, de selecionar, de complementar as informações do texto, de antecipar, de interrogar sua própria compreensão, de estabelecer relações entre o que lê e seus conhecimentos prévios, de questionar o seu conhecimento e modificá-lo, transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

No que diz respeito à leitura na escola, Ferrarezi e Carvalho (2017) afirmam que quando a escola prioriza apenas a alfabetização e ponto final, acaba deixando a desejar no que diz respeito ao processo de interação mais amplo com os textos, sejam eles escritos ou orais. Para os autores, para ensinar a ler de verdade, de forma inteligente,

profunda, crítica, produtiva, prazerosa e plena, é preciso tempo, que na maioria das vezes é dedicado apenas ao ensino da gramática normativa.

Os alunos avançam nas séries escolares sem desenvolver a competência leitora como um todo, são inábeis para ler o mundo, para ler os textos e, principalmente, para fazer uma relação inteligente entre o mundo e os textos. É a situação que vemos hoje na maior parte das escolas brasileiras – e que precisa ser urgentemente mudada! (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 23)

Para os autores supracitados, é preciso reinserir o tempo para o ensino de leitura na escola, com aulas de leitura que além de ensinar a ler, ensinem a gostar de ler, a sentir prazer em ler o mundo e os textos e assim fazer uma relação inteligente entre eles. Logo, o ponto de partida para a reinserção da leitura na escola é a reestruturação dos currículos, já que não basta “criar oficina, projetos, coisas mirabolantes que aparecem e desaparecem assim como apareceram, num puf! mágico sem consequências” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 24).

Assim sendo, a prática escolar com a leitura deve se configurar de modo abrangente, ou seja, as intervenções pedagógicas a serviço da aprendizagem, sem, no entanto, deixar de lado a formação de leitores, de uma comunidade leitora. Em outras palavras, é da escola a responsabilidade de introduzir formalmente as práticas de leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver ou ampliar o gosto pela leitura. Desse modo, ao mesmo tempo em que aprende a ler, o aluno é estimulado a ler por prazer, a fruir e a integrar uma comunidade leitora, posicionando-se de forma crítica e ativa no mundo da leitura.

## **EU ENTREI NA RODA**

De acordo com Johns e VanLeirsburg (2001), qualquer metodologia que vise motivar leitores deve envolver pelo menos quatro pré-requisitos básicos: o ambiente, a escolha de materiais que tenham um nível apropriado de dificuldades para os alunos, as estratégias de motivação e os objetivos da atividade. Nesta pesquisa, adotamos a roda de leitura como estratégia para motivar e formar leitores.

A experiência com as rodas foi desenvolvida na Escola Heribaldo Dantas, pertencente à rede municipal de Itabuna, uma escola de pequeno porte que conta com

quatro salas de aula, e atende uma média de cento e setenta alunos, distribuídos em oito turmas, do 3º ao 9º do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Em relação aos recursos humanos, são quinze servidores, sendo oito professores, uma coordenadora pedagógica, um diretor, uma vice-diretora, uma assistente de secretaria e três de serviços gerais e apoio.

Na Escola Heribaldo Dantas, os alunos são submetidos a um projeto permanente de leitura literária desde o 3º ano, tal projeto funciona desde o ano de 2009 e a cada ano é ampliado, no que diz respeito às ações e estratégias adotadas. Esse projeto é baseado na concepção interacionista de leitura e, sobretudo na convicção do papel da escola na formação integral do leitor. Assim, a proposta para a experiência com a roda de leitura foi recebida com entusiasmo pelos docentes e pela equipe gestora.

As rodas de leitura não são novidade, na Grécia antiga já era comum autores realizarem leitura públicas para divulgar suas obras. Essa estratégia configura-se em um determinado número de pessoas sentadas em círculo para a leitura oral de textos literários, no qual um leitor-guia lê em voz alta, enquanto os ouvintes, também leitores, acompanham a leitura. No final, estabelece-se um diálogo interpretativo do texto, que pode proporcionar prazer, além de ampliar os horizontes de expectativas dos leitores e sua bagagem cultural.

Não existem regras muito fixas para a realização das rodas de leitura, entretanto, de acordo com Vargas (1997), alguns passos são necessários para que a atividade tenha êxito: o leitor-guia ou mediador da leitura; a escolha dos textos; a periodicidade da realização das rodas; o número de participantes; o local onde a roda será realizada. Por meio da leitura e das intervenções pedagógicas feitas nas rodas, os alunos podem experimentar “algumas das estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura” (SOLÉ, 1998, p. 118).

As estratégias de leitura são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta e no que se discute ou debate. A utilização de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o depois da leitura (SOLÉ, 1998). Estes momentos são vistos na roda como a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Na pré-leitura, o professor pode fazer uma brincadeira, contar uma piada, mostrar um vídeo, tocar uma música, contar uma passagem interessante da biografia do

autor, fazer perguntas. Enfim, motivar a leitura com algo que terá o significado retomado posteriormente, no momento da leitura e de pós-leitura. É também nesse momento que ele mostra o livro, fala sobre a capa, sobre o título, atualiza e ativa o conhecimento prévio do leitor-ouvinte, mediante habilidades de investigação. Então o leitor-ouvinte antecipa, formula hipóteses, faz previsões, procura alternativas, seleciona possibilidades, imagina.

Tomando as palavras de Braga (2009, p. 26), “cada um lê com o que tem dentro de si”. Portanto, quando o professor instiga, faz emergir o conhecimento prévio do leitor-ouvinte, ele utiliza naturalmente as estratégias de leitura que irão confirmar, ampliar ou transformar seu conhecimento. Para Solé (1998), tudo o que pode ser realizado antes da leitura tem a finalidade de provocar a necessidade de ler e transformar o aluno em leitor ativo.

A pré-leitura trabalha com o repertório dos participantes da roda e é fundamental para o encaminhamento da etapa seguinte, a leitura. Durante a leitura, feita pelo professor, o leitor-ouvinte, com base nas pistas que vai percebendo, confirma ou não suas hipóteses e antecipações. Nesse momento ele também realiza inferências quando complementa o texto a partir de seus conhecimentos prévios para alcançar uma compreensão da mensagem passada pelo texto. Durante a leitura podem ocorrer também as falsas interpretações e as lacunas na compreensão que serão colocadas pelo leitor-ouvinte na pós-leitura.

Depois da leitura, o professor conduz uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão em que os participantes esclarecem suas possíveis dúvidas, formulam e respondem perguntas sobre o que foi lido para preencher as lacunas deixadas durante a leitura; estabelecem relações entre o que foi apresentado na pré-leitura e o conteúdo lido.

Em suma, na pós-leitura se dá a construção do conhecimento que pode ser exposto em forma de resumo oral e de uma releitura do texto com desenhos, dramatizações, músicas. Convém ressaltar que na roda, nem sempre a pós-leitura se fará com as estratégias citadas anteriormente, ainda que elas surjam e pareçam livres e

criativas, é fundamental que não venham antes do desejo de compreender o texto e viver a história pura e simplesmente.

As rodas de leitura propiciam o encontro do leitor com o texto de maneira descomprometida, ou seja, sem a cobrança de uma avaliação quantitativa. Neste sentido, foi proposta aos professores a realização de três rodas de leitura com os alunos, duas com os pais e duas com os docentes e equipe gestora durante o segundo trimestre de trabalho do ano de 2019. Todas as rodas de leitura foram previamente elaboradas com um roteiro que envolvia os três momentos citados anteriormente: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Essa atividade que favorece o aprendizado da leitura e da expressão oral é uma estratégia eficiente e de fácil aplicação para se formar leitores na escola. Por sugestão dos professores, combinou-se que o número de participantes da roda seriam todos os alunos de uma turma. O tempo de duração foi de duas horas, o local escolhido foi a sala de aula. Além disso, ficou acordado também que as rodas aconteceriam simultaneamente em todas as turmas em cada turno.

Evidentemente, principalmente no Ensino Fundamental, interessa na roda de leitura o texto literário, uma vez que ele tem caráter polissêmico, desperta o prazer de ler e aguça o potencial criativo do aluno. Conforme Vargas,

A literatura informa através de dimensões outras que não as da realidade, por sua ambiguidade, sua plurissignificação. Ao ler um romance, por exemplo, reajo com os sentidos, com a emoção, conheço a outra dimensão da realidade que é o imaginário. Personagens e situações se constroem, se desconstroem diante dos meus olhos, assumem concretude através da minha identificação ou não com seu mundo. Essa identificação, ou seu contrário, assume importância especial quando se trata do texto literário, seja qual for seu gênero (prosa, poesia, teatro) (VARGAS, 1993, p. 9).

Vale salientar que o texto literário traz elementos familiares e curiosos que despertam o interesse, sobretudo, do leitor iniciante. Além disso, “a estética desse tipo de texto joga com as palavras, possui licenças gramaticais que saem do rigor e fazem o texto caminhar em direção à fantasia, ao imaginário, ao faz de conta” (LOIS, 2010, p. 41). O encontro com o texto literário possibilita uma série de links com o aprendizado da leitura e abre diversos caminhos para o leitor. Trata-se de um texto de natureza múltipla

que se oferece ao leitor, a priori, como fonte de prazer. Essa prioridade é respeitada na roda.

Isto posto, apresentamos a seguir o roteiro da primeira roda de leitura feita com os alunos. O gênero textual escolhido para a roda com os alunos foi crônica, optamos pela crônica “O lixo”, de Luís Fernando Veríssimo.

**Objetivos:**

- Despertar o interesse pela leitura de crônicas;
- Proporcionar experiências agradáveis através da encenação teatral;
- Integrar conteúdos de Língua Portuguesa (leitura), Artes (teatro) e Matemática (lógica) numa proposta interdisciplinar.

**Pré-leitura:**

- Questionar os alunos sobre o que sabem sobre crônicas com o intuito de identificar o seu conhecimento prévio, como também possibilitar a troca de ideias na turma.
- Explicar que a crônica é uma narrativa curta, geralmente baseada em fatos do cotidiano, publicada originalmente em jornais e situada entre o jornalismo e a literatura.
- Propor o desafio da pá de lixo (O professor deverá assistir previamente as orientações do desafio no link <http://www.manualdomundo.com.br/2015/07/desafio-da-pa-de-lixo/>).
- Após o desafio, instigar os alunos a estabelecerem relação entre a brincadeira e o texto, estimular o levantamento de hipótese.
- Falar que o texto que será lido é uma crônica, do autor Luís Fernando Veríssimo e, de forma resumida, falar um pouco da biografia do autor.

**Leitura:**

- Leitura expressiva da crônica O lixo, de Luís Fernando Veríssimo.

**Pós-leitura:**

- Conversar sobre as impressões dos alunos acerca do texto, fazendo alguns questionamentos sobre os personagens e a situação.



- Falar que vários textos de Luiz Fernando Veríssimo já foram transformados em séries para a televisão e peças de teatro, como por exemplo, Amor Veríssimo e Comédias da Vida privada.
- Exibir o vídeo Encontros da cultura.
- Propor a encenação teatral da crônica O lixo.

Como já foi dito antes, os alunos da escola já tinham experiências de leitura com textos literários, assim, a recepção da roda pelos alunos foi bastante aprazível. Foi possível perceber o envolvimento deles em cada etapa da atividade. Além da roda detalhada acima, foram feitas outras duas rodas com os alunos com o conto africano “O elefante, escravo do coelho”, de Sônia Junqueira e com o livro “O menino que quase morreu afogado no lixo”, de Ruth Rocha, esse livro também foi usado na primeira roda com os pais, e na segunda, optou-se pelo livro “O rato que roeu o rei”, de André Ricardo Aguiar. Já com os professores foram trabalhados os contos “Totonha”, de Marcelino Freire e “Máquina de fazer sentir”, de Valter Hugo Mãe.

No que diz respeito aos alunos, depois da aplicação das rodas de leitura, constatou-se que o encontro entre o texto literário e a metodologia aplicada na roda, despertou a curiosidade e o interesse nos alunos, sobretudo nos leitores iniciantes. A dinâmica da roda permite que a leitura do texto literário seja um momento de fruição, e esses momentos foram de fundamental importância para os alunos desenvolverem estratégias de leitura que facilitarão a compreensão de quaisquer leituras feitas nas aulas.

A prática da roda na escola resgata a leitura oral como fonte de prazer e não como forma de avaliar a decifração do código escrito. “É quase como se nos reportássemos ao tempo em que as emoções da literatura oral atravessavam nossos sentidos sem nenhuma preocupação em ser compreendida” (LOIS, 2010, p. 28). Durante as rodas foi possível observar que os alunos, apesar de instigados e motivados, não se sentiram obrigados a falar sobre o texto, por conta disso, a maioria dos discentes participaram de todos os momentos orais com muita naturalidade.

Convém lembrar que no trabalho com a leitura literária, é fundamental considerar o papel do professor. Tratando-se das rodas de leitura, ele tem um papel crucial, haja vista que assume o lugar do leitor-guia, é o elo entre o texto e a construção

de sentido que o aluno realiza. Cabe a ele a tarefa de motivar, provocar e costurar as demais falas sem deixar prevalecer a sua. A atuação dos professores, como mediadores da roda, começou tímida, mas foi tomando corpo durante o trimestre.

Foi possível perceber a preparação que antecedia a roda de leitura, eles perguntavam, opinavam e pesquisavam sobre o texto e o autor, como também sobre as sugestões de atividades de pré e pós-leitura. É importante ressaltar aqui, que as rodas aconteceram simultaneamente mediadas por um ou dois professores, de todas as áreas de ensino. Ou seja, apenas três dos oito professores participantes eram de Língua Portuguesa, contudo, todos aceitaram o desafio de mediar a leitura literária na escola.

Após a roda, em momentos informais de avaliação, eles compartilhavam as dificuldades, as percepções do comportamento dos alunos durante a atividade, as inferências, hipóteses e impressões, bem como a satisfação com o trabalho. Na condição de leitor-ouvinte, os professores, assim como os alunos, foram bastante receptivos. Até os mais tímidos vivenciaram todas as etapas da roda, especialmente da pós-leitura. As rodas de leitura propiciaram “experiências de gostar de algo simplesmente por gostar” (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 34.), isso ficou bem claro durante a realização do trabalho.

Por certo a formação de um leitor não depende da sua idade ou da etapa escolar em que ele se encontra, entretanto, a escola acaba impondo aos alunos “uma espécie de racionalização enfadonha que acaba carregando consigo, de roldão, o ato de ler” (FERRAREZI, CARVALHO, 2017, p. 33). Assim, a oportunidade passa, e aquilo que seria tão simples desenvolver na infância, acaba se tornando muito mais difícil na adolescência ou na vida adulta.

Partindo dessa constatação, é que os pais foram inseridos na proposta de aplicação das rodas de leitura nesta pesquisa. Ademais, a escola precisa do apoio e da mediação efetiva dos pais para cumprir sua tarefa de formar leitores. Inicialmente, a maioria os pais receberam a roda de leitura com receio, pois achavam que teriam que ler em voz alta, outros já chegaram dizendo que não iriam falar nada. No decorrer da atividade, apesar da desconfiança inicial, deixaram-se envolver pela atividade. Nas duas rodas de leitura feitas com os pais durante o trimestre, todos os presentes participaram da pós-leitura e demonstraram satisfação no final.

As falas, a seguir, ilustram a participação de alguns pais durante a roda:

*“Eu nem queria ‘vim’, não sei ler direito... pensei que era pra ler na frente de todo mundo.”*

*“Eu fiquei com medo de ver o que tinha na caixa... mas era só um rato! Tinha um rato no livro que a professora leu...”*

*“Gostei foi da brincadeira... meu grupo acertou tudo sobre o livro que a professora leu.”*

*“Depois da leitura lá na sala, a gente foi conhecer a biblioteca... minha filha pega livro lá...”*

Como vimos, as rodas de leitura são espaços de interação que têm por objetivo formar leitores, despertar o prazer da leitura, estimular o ‘gostar de algo simplesmente por gostar. Porém, não se exclui dessa atividade outros objetivos, como desenvolver a oralidade, utilizar estratégias de leitura, e também fazer a propaganda dos livros lidos para despertar o interesse da turma. Tudo isso foi percebido durante a realização das rodas na Escola Heribaldo Dantas, e ecoaram nas aulas regulares, conforme afirmaram posteriormente os professores.

As respostas às perguntas sobre as rodas de leitura apareceram de um modo afetivo, em geral, os alunos, os pais e o corpo docente manifestaram gosto pela atividade. Logo, a roda pode tornar-se também uma comunidade de leitores na sala de aula e na escola, ou seja, espaços onde todos tenham a chance de participar, opinar, trocar livros e indicar autores, simplesmente pelo prazer de ler.

Enfim, a roda de leitura é uma estratégia estimulante para despertar o interesse pela leitura e formar leitores, ela é uma atividade dinâmica em que a leitura vai além da responsabilidade didática e passa a ser reconhecida em parte como prazer e em parte como elemento formador e reformulador na tarefa de educar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura é considerada como uma atividade a ser ensinada na escola, porém ela não tem conseguido despertar o encantamento e o gosto pela leitura nos alunos, que cada vez mais se distanciam do texto, principalmente no que se refere à leitura por prazer, sem cobranças avaliativas.

O ensino de leitura na escola tem propósito didático orientado por concepções errôneas e redutoras que desprezam elementos fundamentais da leitura e diminuem sua complexidade processual. É preciso entender que ler não é um ato mecânico de decodificação. É muito mais que isso, é interação entre o leitor e o texto, é o diálogo estabelecido pelo leitor a partir de suas experiências.

Ao longo dessa interação diversas ações são ativadas na mente do leitor, são as estratégias de leitura que ocorrem simultaneamente, podendo ser mantidas, modificadas ou desenvolvidas durante a apropriação do conteúdo. É fundamental que no ensino da leitura não haja a preocupação com os amplos repertórios de estratégias que as crianças possuem, mas que elas saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão dos textos que lê.

A roda de leitura é uma atividade precipuamente interativa, que tem o objetivo de conquistar leitores, e assim, despertar neles a consciência de que o momento com a leitura pode proporcionar prazer, além de ampliar o repertório cultural e aguçar o senso crítico. Nesta pesquisa, foram realizadas rodas de leitura durante um trimestre com alunos, pais e professores de uma escola da rede municipal de Itabuna. Constatou-se que as rodas configuram-se como uma estratégia profícua para cultivar o encantamento pela leitura e um apoio para prevenir o eventual desinteresse por ela no futuro.

Por apresentar inúmeros pontos positivos, acredita-se que a atividade roda de leitura deve se tornar uma prática constante nas escolas, e não apenas no ambiente escolar, mas também em outros setores sociais, culturais, políticos, familiares; setores que, de certa forma, também estão ligados à formação de leitores. Em síntese, a leitura deve garantir a interação significativa da criança com a língua escrita. Aprender a ler é muito diferente e muito mais complexo do que aprender outros procedimentos ou conceitos. “Ler é muito mais que possuir um rico cabedal de estratégias, ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa” (SOLÉ, 1998 p. 90). Isso é levado em conta na roda e deve ser levado em conta em qualquer metodologia para o ensino da leitura.

## **REFERÊNCIAS**

BRAGA, Regina Maria. **Construindo o leitor competente:** atividades de leitura interativa para a sala de aula. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRAREZI, Celso Jr. CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino de leitura na educação básica**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

HOPPE, Márcia Cristina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil**. HISTEDBR: São Paulo, 2018. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artig](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artig). Acesso em: 10 fevereiro 2019.

JOHNS. L. Jerry; VANLEIRSBURG. Peggy. Incentivando o hábito da leitura: Considerações e estratégias. In: CRAMER, H. Eugene; CASTLE. Marrietta (orgs.) **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In.: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.(Orgs). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARGAS. Suzana. Rodas de leitura – o que são, de onde vieram, para onde vão? In: **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, SP, ABL/ Mercado Aberto, v. 16, n. 29, junho 1997, p. 63.

## **A LEITURA DE CONTOS POPULARES SOB A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS E DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Fabiana da Consolação Silva Araújo

Mestranda do Curso de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU,  
[biamar2009@hotmail.com](mailto:biamar2009@hotmail.com)

Allison Guimarães Andrade

Mestrando do Curso de Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU,  
[allisongandrade@hotmail.com](mailto:allisongandrade@hotmail.com)

Elisabeth Ramos da Silva

Professora orientadora: Doutora Elisabeth Ramos da Silva, Universidade de Taubaté – UNITAU,  
[lis.ramos@uol.com.br](mailto:lis.ramos@uol.com.br)

O presente artigo apresenta um relato de experiência, cujo tema consiste no uso da leitura como mecanismo para o desenvolvimento do Letramento Crítico sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. A prática pedagógica envolveu alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de uma cidade do interior paulista. Os discentes realizaram atividades de leitura de contos populares a partir da obra “Aventuras de Pedro Malasartes”, recontada por Nelson Albissú (2009), para compreenderem tal gênero, como forma de manifestação cultural de determinados grupos sociais. O tema justifica-se como uma estratégia para abordar gêneros textuais pertencentes ao universo da literatura e para fomentar o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. O objetivo deste artigo é investigar em que medida os Multiletramentos e suas propostas metodológicas, por intermédio da leitura de contos populares, favorecem o desenvolvimento do Letramento Crítico em alunos do 6º ano. A metodologia utilizada abrange a pesquisa qualitativa e bibliográfica, pois compreende o relato de uma prática pedagógica de leitura de contos populares baseada nos postulados dos Multiletramentos. A fundamentação teórica baseia-se na Pedagogia dos Multiletramentos e no Letramento Crítico, cujos autores são respectivamente Rojo (2012), Santos e Karwoski (2018), Sardinha (2018), Carbonieri (2016) entre outros. Como resultados, observamos que a prática pedagógica favoreceu o uso da linguagem como instrumento para desenvolver a reflexão, um dos propósitos dos Multiletramentos. A organização das atividades também fomentou nos alunos a ampliação de repertórios linguísticos e culturais, alicerçando o desenvolvimento do Letramento Crítico.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Multiletramentos. Letramento Crítico. Conto Popular.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo apresenta um relato de experiência, cujo tema consiste no uso da leitura como mecanismo para o desenvolvimento do Letramento Crítico sob a

perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. A prática pedagógica envolveu alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de ensino de uma cidade do interior paulista. Os discentes realizaram atividades de leitura de contos populares a partir da obra “Aventuras de Pedro Malasartes”, recontada por Nelson Albissú (2009), com o objetivo de compreenderem tal gênero, como forma de manifestação cultural de determinados grupos sociais.

A relevância deste estudo, segundo Koch e Elias (2006), pauta-se em considerar a língua como um produto da interação, o que permite-nos compreender leitor e autor como sujeitos ativos ou atores sociais, que se constroem e são construídos no momento do contato com o texto. Sob esse ponto de vista, as autoras sinalizam que os sentidos são construídos a partir da interação entre tais sujeitos/atores e o texto a ser lido. Dessa forma, acreditamos que a leitura configura-se, segundo Koch e Elias (2006), como:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Por compreendermos o conto popular como uma forma de manifestação cultural, respaldamo-nos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2018), que considera relevante a escola desenvolver um leitor literário capaz de reconhecer, valorizar e fruir os mais diversos tipos de manifestações artísticas para que ele possa perceber a dimensão humanizadora e transformadora da literatura. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é investigar em que medida os Multiletramentos e suas propostas metodológicas, por intermédio da leitura de contos populares, favorecem o desenvolvimento do Letramento Crítico em alunos do 6º ano.

Como referencial teórico, embasamo-nos em autores como Rojo (2012), Santos e Karwoski (2018), Sardinha (2018), Carbonieri (2016), entre outros, ocupados em refletir respectivamente sobre os Multiletramentos e o Letramento Crítico. Como resultados, observamos que a prática pedagógica, estruturada como um projeto, favoreceu o uso da linguagem, como instrumento para desenvolver a reflexão, um dos propósitos dos Multiletramentos. Outra contribuição trazida pelas atividades realizadas foi a construção de relações horizontalizadas, que possibilitaram direito de voz a todos



os alunos envolvidos. Além disso, a maneira como as atividades foram organizadas fomentou nos alunos a ampliação de repertórios linguísticos e culturais, que alicerçam o desenvolvimento do Letramento Crítico.

## **METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos adotados compreendem a modalidade de pesquisa qualitativa, pois apresentamos um relato de experiência sobre práticas pedagógicas de leitura de conto popular realizadas por uma turma de 30 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental da rede particular de uma cidade do interior paulista. A obra que alicerça as atividades de leitura intitula-se “Aventuras de Pedro Malasartes”, antologia de contos recontada por Nelson Albissú (2009).

A fim de oferecer subsídios teóricos, nos quais embasamos nosso relato de experiência, adotamos também a pesquisa bibliográfica. Tal procedimento metodológico embasa uma revisão de literatura acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e do Letramento Crítico.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

De acordo com Cagliari (2006), as sociedades se organizam em torno de sistemas simbólicos para que haja a possibilidade de interação entre seus diversos grupos e, concomitantemente, cada um deles também tenha condições para manusear esses símbolos convencionais de modo a atender às suas demandas comunicacionais no interior de suas próprias coletividades. Dessa maneira, podemos observar que as formas, como a comunicação se dá, ampliam-se e tornam-se múltiplas à medida que novos recursos tecnológicos redefinem o modo como os sistemas simbólicos são usados.

A respeito desse pressuposto, Kato (2004) aponta que o papel da escola é o de fazer com que o aluno tenha acesso ao letramento e à cultura letrada, pois ele deve se tornar apto para utilizar a leitura e a escrita como instrumentos para crescer intelectualmente e lidar com outras necessidades de participação social que as tenham como veículos. Segundo a autora, o domínio da linguagem oral e/ou escrita favorece ao aluno a possibilidade de exercício de sua cidadania.

Na contemporaneidade, segundo Marcuschi (1999), a leitura e a produção escrita não se restringem a textos organizados em torno do alfabeto e lidos horizontalmente da esquerda para a direita. Devido aos avanços tecnológicos, os textos associam linguagem verbal e não-verbal; diagramação que permite ao leitor navegar no texto em diversas direções; diferentes tipos de plataformas, que permitem acesso ao conteúdo do texto de modos variados, o que amplia a produção de sentidos. Assim, concordamos com Santos e Karwoski (2018), os quais sinalizam que é num contexto global e tecnicista que surge o conceito de Multiletramentos a fim de refletir sobre como as sociedades reinventaram a escrita para interagirem e alcançarem novos propósitos.

Os Multiletramentos para Rojo (2012) estruturam-se em torno da multiculturalidade e da multisssemiose dos textos produzidos e consumidos pelos grupos sociais, já que ao fazerem uso da escrita, diferentes culturas podem ser acessadas e novos conteúdos podem ser criados e essa dinâmica favorece a aprendizagem. Conforme Santos e Karwoski (2018), a Pedagogia dos Multiletramentos vem ao encontro desse cenário de avanços tecnológicos visto que reconhece a existência de textos híbridos e vê neles um instrumento para que a escola possa fomentar a conexão entre a cultura de massa e a cultura canônica. Acreditamos que fazer essa ponte coloca professor e aluno como agentes no processo de aprendizagem, porque permite ao discente ver a sua cultura valorizada e estimula o docente, quando este percebe que seu trabalho pedagógico serviu de meio para a ampliação de repertórios do aluno.

A fim de corroborar a visão dos autores citados, Rojo e Almeida (2012) salientam que o trabalho pedagógico com os Multiletramentos deve iniciar-se com a valorização da cultura do aluno, englobando linguagem, gêneros e mídias característicos do seu meio. A partir dessa cultura, é necessário caminhar para a construção de um olhar ético, plural, crítico e democrático, que possibilite ao aluno atingir outros letramentos. Assim, constatamos que os novos letramentos oferecem-lhe condições para agir como cidadão e refletir com critérios, o que favorece a formação do senso crítico, conforme aponta Carbonieri (2016).

As perspectivas multicultural e multimodal dos Multiletramentos favorecem o Letramento Crítico. Sardinha (2018) compreende-o como o desenvolvimento de uma consciência crítica que oferte ao leitor subsídios para perceber as cargas ideológicas existentes no texto a fim de refletir sobre as intenções, que levaram o autor a privilegiar

um posicionamento ideológico e não outros. De acordo com a autora, esse processo de percepção e reflexão é permeado pelo domínio da linguagem, por isso, sob o ponto de vista do Letramento Crítico, a língua é encarada como agência social, capaz de tornar seu usuário atuante socialmente. Assim, acreditamos que ao desenvolver habilidades para lidar com os recursos disponibilizados pelas linguagens, é permitido ao usuário transitar entre diversos grupos e vivenciar experiências, que poderão fazê-lo repensar suas ações no meio em que vive.

Carbonieri (2016) acrescenta que o Letramento Crítico contribui para o combate de preconceitos no ambiente de sala de aula e fora dele por fazer com que o aluno possa refletir sobre a sua realidade, tornando-se mais autônomo e consciente de seu papel social. Além disso, segundo Fiori-Souza e Mateus (2017), fomenta-se um ambiente crítico-colaborativo em que se aprende a ouvir, ponderar e entender diferentes visões de mundo por meio do diálogo. Desse modo, Carbonieri (2016) salienta que o Letramento Crítico torna-se uma abordagem descolonizadora porque permite o questionamento das relações de poder, dos discursos hegemônicos e das identidades estabelecidas a fim de ressignificá-los.

Com base nos pressupostos apresentados, a Pedagogia dos Multiletramentos, ao propor um elo entre a cultura de massa e a cultura canônica, aponta caminhos para um modelo de aprendizagem que faça sentido para o aluno e que valorize a multimodalidade e a multidiversidade das relações humanas materializadas por meio das diversas linguagens. Em contato com essa pluralidade, caberá ao professor, segundo Santos e Karwoski (2018), assumir o papel de estimulador de reflexões e é com esse trabalho de ensinar o aluno a pensar que o Letramento Crítico pode se desenvolver quando fomenta o uso da linguagem como instrumento de ação e transformação social.

Para Silva (2016), a Pedagogia dos Multiletramentos compreende o indivíduo como um ser situado socialmente e essa concepção de ser humano encara a produção de conhecimentos como resultado da influência de contextos socioculturais e de interações colaborativas. Ressaltamos que esses fatores constituem um espaço de conflito para o convívio de diferentes habilidades e perspectivas, que compõem a realidade de uma comunidade.

Salientamos que a noção de conflito se baseia, segundo Fiori-Souza e Mateus (2017), na ideia de que o desconforto e a tensão gerados num ambiente dialógico é

capaz de fomentar um modelo de aprendizagem, que oferte novos sentidos à vida social. A ressignificação alcançada, sob essa perspectiva, não advém de brigas ou imposições, mas sim como produto de um ambiente crítico-colaborativo em que todos os envolvidos possuem as mesmas condições de participação, horizontalizando as relações interpessoais.

Assim, a abordagem crítico-colaborativa e os Multiletramentos, associados, podem fomentar o Letramento Crítico, já que, num contexto dialógico, os envolvidos fazem uso da linguagem para se posicionar e também ter contato com outras visões de mundo. Acreditamos que num ambiente de fala e escuta, criam-se condições para rever posições ideológicas, combater dogmas e ressignificar valores que constituem a vida em sociedade. Dessa forma, ressaltamos que quando esse exercício passa a compor uma práxis de ação social, o Letramento Crítico pode ser fomentado.

Os Multiletramentos, conforme Silva (2016), trazem proposições metodológicas: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Elas visam oferecer diretrizes para um modelo de aprendizagem multiletrada, que seja capaz de levar o aluno a atender às suas demandas por meio do acesso à diversidade cultural e linguística permeada pelos diversos canais de comunicação.

A prática situada visa propor atividades que valorizem as experiências e as origens dos envolvidos no processo de aprendizagem, porque eles precisam compreender que o que será aprendido pode ser usado em favor de mudanças dentro de sua realidade sociocultural. Além disso, as práticas realizadas nesse primeiro momento buscam valorizar o conhecimento e a cultura já trazidos pelo aluno, encarando-o como um agente do processo de aprendizagem, conforme apontam Rojo e Almeida (2012) e Santos e Karwoski (2018). A instrução explícita envolve o uso de estratégias para favorecer a aprendizagem e atribui ao professor um papel de mediador, visto que o intuito não é somente a transmissão direta de conteúdo, mas é também oferecer subsídios ao aluno para que ele possa interpretar tarefas e perceber a relação delas com outros conhecimentos.

Ainda segundo Silva (2016), o enquadramento crítico permite ao aluno refletir sobre as relações socioculturais, históricas, políticas e ideológicas, que envolvem o aprendizado de determinado conteúdo. Assim, ele compreende a relevância do

aprendizado para a mudança de sua prática social, sendo capaz de construir-se como cidadão.

Segundo a autora, há ainda a prática transformada, que visa implementar e revisar os conhecimentos construídos de forma a fazer com que o aluno perceba que eles devem ser dinâmicos e mutáveis, partindo do pressuposto que é a prática social do indivíduo que legitima tais conhecimentos. Desse modo, a abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos e seus desdobramentos na forma do Letramento Crítico, de acordo com Cope e Kalantzis (2013) visam fomentar nos alunos a capacidade de agência para que eles possam construir sentidos, observando as diferenças com sensibilidade para promover mudanças, que transformem a prática social sempre que for necessário.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Desenvolvemos a prática pedagógica com uma turma de 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada localizada no interior paulista. Iniciamos com a visita ao Museu Mazzaropi, em Taubaté, onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer Amacio Mazzaropi, cineasta brasileiro, responsável por popularizar a figura do matuto paulista encarnado em Jeca Tatu. Lá, os estudantes também puderam ter contato com cenários, que possuíam elementos característicos do cotidiano caipira, o que incitou a curiosidade deles, manifesta por meio de questionamentos aos monitores do museu.

Observamos que parte dos alunos se mostravam mais curiosos, pois o universo da vida no campo apresentava-se como algo quase inédito para eles. Durante a visita, essa parcela de estudantes justificava seu vislumbre, dizendo que nunca tinham estado na zona rural, por isso constatamos que a visita adquiriu sentidos diferentes para cada aluno, o que contribuiu para a prática pedagógica.

Após as vivências ocorridas durante a visita, foi indicada aos alunos a leitura do livro “Aventuras de Pedro Malasartes”, recontada por Nelson Albissú (2009), a partir de cuja obra foi apresentado o gênero conto popular concernente às suas características sociodiscursivas. Além disso, a leitura buscou promover o resgate da cultura popular, porque acreditamos que o compartilhar das tradições orais contribui para a conservação dos costumes de um povo e para a preservação de sua identidade.

Como o livro é uma coletânea de contos populares, durante o período de leitura da obra e da explanação sobre o gênero textual, a professora também questionava os alunos não só sobre valores e atitudes do protagonista como também sobre a visita ao museu. Tal exercício contribuiu para que os alunos pudessem encontrar sentido para a leitura. Pudemos observar que esse primeiro momento fomentou nos estudantes a percepção de que a identidade de uma pessoa é formada a partir de várias experiências, que se interconectam para construir a subjetividade do indivíduo.

O personagem central do livro, Pedro Malasartes, segundo Trajano, (2012) possui características marcantes e controversas, como a astúcia, o cinismo e a inventividade. Um personagem tradicional da cultura brasileira, capaz de criar estratégias muito variados para enganar, burlar e lograr ricos, vaidosos, tolos e avarentos. Malasartes é uma figura construída pelo povo em sua ânsia de justiça e esperança por um mundo diferente. Ressaltamos que o personagem demonstra que é possível sobreviver com esperteza e alegria em um meio em que a exploração é regra. Assim, ele é como uma espécie de herói às avessas.

Após a leitura da obra e o levantamento de hipóteses feito pela professora sobre os valores de Pedro Malasartes, observamos que o interesse da turma pelo protagonista aumentou, por isso pedimos aos alunos que, em duplas, identificassem em um dos contos valores como mentira, desonestidade, ganância e injustiça por parte do protagonista. Em seguida, solicitamos que os estudantes escrevessem suas impressões sobre tais valores. Percebemos que as opiniões apresentadas foram as mais diversas possíveis, pois, para alguns alunos, os valores de Pedro Malasartes não contribuem para a formação íntegra do cidadão; em contrapartida, outros defendiam, dizendo que o personagem apenas se protegia.

Na sequência, dividimos os alunos em seis grupos com cinco integrantes e pedimos que cada grupo escolha seis contos para serem relidos e assim pudessem conversar sobre os comportamentos de Pedro Malasartes. Baseando-se nas discussões sobre os contos selecionados, cada grupo redigiu uma segunda apreciação sobre os comportamentos do personagem principal e apresentou oralmente para a turma. Ressaltamos que o nosso intuito com tal atividade foi colocar os alunos em contato com diferentes pontos de vista a fim de ponderarem sobre os comportamentos do protagonista a partir de outras perspectivas.

Ao final desse momento de apresentação oral, solicitamos aos alunos que escolhessem um dos contos para a realização de uma atividade de reescrita de modo individual ou em dupla. Para produzir tal reescrita, recomendamos que eles se baseassem nas observações registradas e nos momentos de discussão a fim de recontarem as narrativas. Acreditamos que essa prática pedagógica descrita favorece a formação de um leitor literário, conforme preconiza a BNCC (2018), pois ela oferece ao aluno suporte não só para compreender o conto popular como também para fruí-lo, enquanto manifestação cultural.

Salientamos ainda que a presença da escrita nessas atividades teve como finalidade nortear os alunos na construção de um raciocínio argumentativo, que entendemos como essencial para o fomento do Letramento Crítico. Além disso, a escrita auxiliou os alunos a elaborarem roteiros e esboços usados durante os momentos de leitura e participação oral. A solicitação da reescrita dos contos trabalhados deveu-se à necessidade, imposta pela escola, de propor uma atividade que servisse como registro e avaliação da prática pedagógica, porém ressaltamos que nosso intento maior foi desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão a partir da leitura.

Acerca das proposições metodológicas dos Multiletramentos, acreditamos que a realização da visita ao Museu Mazzaropi vincula-se à prática situada, já que, conforme Silva (2016), os alunos puderam experimentar o cotidiano rural, tendo contato com utensílios, vestuários e outros objetos, que os fizeram ingressar nesse universo campestre. Visitar o museu também favoreceu a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos acerca do espaço campesino ao permitir-lhes que associações com a vida urbana pudessem ser feitas, o que trouxe suporte para reflexões sobre as distinções entre o modo de vida em cada região. Dessa maneira, constatamos que as experiências vivenciadas no museu indicam que a aproximação entre a cultura de massa e a canônica, referendada por Santos e Karwoski (2018) como parte da Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolveu-se porque o estudo do gênero conto popular passou a ter significação para os alunos.

Ressaltamos ainda que a figura do Jeca Tatu é similar à de Pedro Malasartes, pois ambos são expoentes de um modo de vida, que está distante da realidade dos alunos envolvidos na prática pedagógica, por isso a visita pode ser compreendida como uma forma de aproximá-los da cultura popular. Nesse sentido, de acordo com Silva (2016),



podemos constatar que a ida ao museu, como prática situada, favoreceu a ampliação de repertórios culturais, o que se coloca como um dos propósitos dos Multiletramentos. Além disso, ter contato com Jeca Tatu trouxe subsídios para que os alunos pudessem compreender a visão de mundo de Pedro Malasartes nos contos.

Constatamos que a instrução explícita se desenvolveu com a recomendação da leitura da obra “Aventuras de Pedro Malasartes” visto que, a partir dela, a professora apresentou os elementos característicos do gênero conto popular no que se refere a temas, linguagem e elementos da narrativa. Esses conceitos foram abordados durante o momento em os alunos trouxeram à baila suas primeiras impressões sobre os contos, pois puderam se posicionar sobre as condutas dos personagens e como isso desencadeou as situações-problema de cada conto, e ainda, como eles foram solucionados pelo protagonista.

A nossa postura, ao adotar o debate como meio para possibilitar a instrução explícita, corrobora a visão de Santos e Karwoski (2018) de que o professor deve assumir um papel de mediação para o aprendizado. Assim, a participação dos alunos nesse momento levou-os a utilizar a experiência no museu como suporte para compreender como os elementos da narrativa se interconectam na construção do gênero conto popular. Além disso, possibilitou também a confluência de outros conhecimentos prévios, que contribuíram para o aprendizado do gênero.

Observamos que as atividades realizadas em grupo e a apresentação oral para avaliar as condutas do protagonista favoreceram o enquadramento crítico porque os alunos tiveram que construir estratégias argumentativas variadas para defender os seus pontos de vista, pautando-se nos comportamentos do personagem. Esse exercício, conforme Silva (2016), fomenta a capacidade de reflexão dado que foi possível ponderar sobre valores éticos e morais, que foram respeitados ou não pelo protagonista, para que ele pudesse atender aos seus anseios e necessidades. Como produto desse ambiente, buscamos o fomento de práticas sociais cidadãs, baseadas num modelo de ética sempre revisitado por seus agentes.

A última parte da atividade desenvolveu-se em torno da produção escrita de uma nova versão para a narrativa de um dos contos da obra, escolhido pelos alunos. De acordo com Silva (2016), essa atividade pode configurar-se como uma prática transformada já que se coloca como tarefa para o aluno utilizar os conhecimentos

aprendidos para redigir uma nova história. Assim, podemos constatar que ele é levado a revisar os conceitos vinculados ao gênero conto popular e implementá-los na nova versão do conto, além de ressignificar as condutas éticas e morais do personagem com base naquilo que foi construído nos momentos das atividades em grupo.

Ressaltamos também que as atividades planejadas favoreceram um ambiente crítico-colaborativo, segundo Fiori-Souza e Mateus (2017), porque a possibilidade de os alunos terem voz trouxe como resultado relações horizontalizadas em que os envolvidos puderam perceber que, por meio da confluência de diferentes visões de mundo, foi possível chegar a um consenso acerca da ética demonstrada nos comportamentos do personagem principal. Ainda pontuamos que o instrumento utilizado pelos participantes para que a prática pedagógica se realizasse foi a linguagem, principalmente na sua modalidade oral, como pôde ser observado nos debates, nas apresentações orais.

Ainda observamos que todas as atividades, que compuseram a prática pedagógica, fomentaram nos alunos uma postura de leitores, como atores sociais, pois segundo Koch e Elias (2006), o modelo de leitura adotado apresentou-se como uma atividade interativa. Tal perspectiva de leitura conduziu os alunos não só ao contato com a materialidade do texto, mas também à mobilização de diversos conhecimentos, que foram utilizados para produzir sentidos para o texto. Acreditamos que oferecer aos estudantes condições para tornarem-se leitores/atores (KOCH e ELIAS, 2006) pode encaminhá-los na direção do Letramento Crítico.

A respeito do Letramento Crítico, constatamos que ele pôde ser fomentado pelo espaço crítico-colaborativo construído pelos participantes em sala de aula, porque, durante toda a prática, vivenciamos situações em que os alunos puderam confrontar posicionamentos ideológicos distintos para construir juízos de valor acerca de Pedro Malasartes. Sardinha (2018) acrescenta que essa capacidade reflexiva desenvolve-se por meio da linguagem, por isso a autora a considera uma ferramenta para a construção de agência social, responsável por possibilitar a atuação social do aluno.

Desse modo, constatamos que a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos em conjunto com a construção de um ambiente crítico-colaborativo pode ser descolonizadora, segundo Carbonieri (2016), pois fomenta o senso crítico do aluno, propiciando-lhe a percepção de como o uso da linguagem pode favorecer ou desfavorecer diferentes posicionamentos ideológicos. Assim, constatamos que a nossa

prática pedagógica pautada na leitura de conto popular pôde fomentar o senso de avaliação dos alunos, levando-os a refletir sobre práticas sociais, o que por sua vez, favorece o desenvolvimento do Letramento Crítico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do objetivo a que nos propusemos de utilizar a leitura do conto popular como mecanismo para o desenvolvimento do Letramento Crítico, podemos constatar que a prática pedagógica, organizada em torno da obra “Aventuras de Pedro Malasartes” de Nelson Albissú (2009) favoreceu o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Entre os motivos, que justificam o fomento de tal habilidade, observamos que houve o planejamento e a implementação de um projeto pedagógico estruturado em torno de atividades, que possibilitaram ao gênero conto popular tornar-se uma ferramenta para o fomento da criticidade do aluno.

Outro motivo refere-se ao fato de criarmos um ambiente de aprendizagem, que permitiu relações horizontalizadas entre os próprios alunos e entre os alunos e a professora. Nesse sentido, constatamos que a professora assumiu um papel de mediadora ao estruturar as atividades de modo a dar voz aos alunos e expô-los a circunstâncias que os levaram a desenvolver habilidades de fala e escuta do outros, conduzindo-os à autonomia e à formação de uma consciência crítica.

No desenvolvimento da prática, pudemos observar que houve a preocupação de estruturarmos as atividades de acordo com as propostas metodológicas dos Multiletramentos, porque valorizamos não só a cultura dos alunos como também a multiculturalidade e a multisssemiose dos textos trabalhados e produzidos durante o projeto. Nesse sentido, tais atividades também promoveram um modelo de leitura em que os alunos puderam desempenhar um papel mais ativo (KOCH e ELIAS, 2006) no processo de produção de sentidos, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Acerca das proposições metodológicas dos Multiletramentos, o contato com a realidade rural e seus costumes, por meio da visita ao Museu Mazzaropi em Taubaté, contextualizou os alunos com o gênero a ser trabalhado e despertou o interesse deles pela leitura do livro, por isso pode ser compreendida como prática situada. Em seguida,

as atividades em grupo favoreceram não só a instrução explícita, porque houve a oportunidade para apresentarmos o gênero em suas peculiaridades sociodiscursivas; como também fomentou o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos visto que, por meio do uso da linguagem, os estudantes puderam posicionar-se favorável ou contrariamente a seus colegas no que se refere aos valores éticos e morais do protagonista dos contos.

Ainda ressaltamos que o desenvolvimento de habilidades argumentativas contribuiu para o fomento do Letramento Crítico pois os alunos, durante a prática pedagógica, foram levados a revisar suas estratégias de raciocínio a fim de refletirem acerca de suas opiniões sobre as condutas do protagonista. Ainda, no decorrer das atividades, continuamos desempenhando um papel de mediador, organizando a participação dos alunos e orientando-os na escolha de argumentos para sustentarem seus pontos de vista. Sob a perspectiva dos Multiletramentos, essa conduta conduz o educando a refletir sobre as tarefas e buscar conhecimentos para que elas sejam cumpridas.

Diante da necessidade de tais conhecimentos, observamos que o enquadramento crítico foi favorecido, pois as atividades em grupo fomentaram habilidades de leitura e interpretação de modo a levar os envolvidos a alcançarem níveis mais profundos de compreensão dos textos. Tais níveis são produto da confluência entre diversos pontos de vista e da avaliação destes, que foi sendo feita de acordo com os interesses dos alunos durante as atividades em grupo. Por sua vez, a prática transformada também favoreceu o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos por usar a linguagem como instrumento para revisar os conhecimentos construídos e possibilitar a implementação de mudanças na prática social.

As mudanças na prática social configuraram-se no sentido de que pudemos demonstrar aos alunos o valor da cultura produzida pela população da zona rural e como ela ainda pode estar presente, inclusive, no cotidiano deles. Além disso, o contato com os valores culturais da gente do campo possibilitou a construção do respeito a esse modo de vida de certas comunidades, favorecendo novos comportamentos sociais pautados na desconstrução de preconceitos e na reflexão sobre condutas discriminatórias. Construir uma mentalidade reflexiva e combativa com relação aos preconceitos compreende um dos postulados do Letramento Crítico.

Portanto, observamos que a prática pedagógica, estruturada como um projeto, incentivou os alunos a tornarem-se agentes, capazes de usar a linguagem como instrumento de ação social. Além disso, foi favorecida a construção de uma consciência sobre como a língua pode ser usada para formar juízos de valor e como eles podem afetar a vida em sociedade, já que manifestam posturas ideológicas.

Assim, a prática pedagógica, no decorrer de suas atividades, ofereceu subsídios para a ampliação de repertórios linguísticos e culturais. Tais repertórios possibilitaram a percepção de discursos diferentes entre si, presentes nos textos e nos espaços sociais, como também a importância de questioná-los, o que conduziu os alunos ao Letramento Crítico.

## REFERÊNCIAS

ALBISSÚ, N. **Aventuras de Pedro Malasartes**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. In: *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

FIORI-SOUZA, A. G.; MATEUS, E. Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Horas.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blücher, p. 37-56, 2017.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita** – uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.3, p.21-45, 1999.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, W. S.; KARWOSKI, A. M. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p.171-179, dez. 2018.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagem & Cidadania**, Santa Maria, v.20, jan./dez. 2018.

SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

TRAJANO, G. Malandro é malandro. In: **Revista da Cultura**, n. 56, p. 10, mar. 2012.

## **A LEITURA DE FÁBULAS EM SALA DE AULA A PARTIR DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Gabrielle Dayanne Rodrigues de Albuquerque

Graduanda do curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: [gabrielledayanne16@gmail.com](mailto:gabrielledayanne16@gmail.com)

Maria Nazareth de Lima Arrais

Professora da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, *Campus* de Cajazeiras, Paraíba, Brasil. E-mail: [nazah\\_11@hotmail.com](mailto:nazah_11@hotmail.com)

O presente artigo busca, através de uma Sequência Didática, oferecer contribuições para o professor de língua portuguesa aplicar estratégias de leituras, especificamente a leitura de fábulas na educação básica, desenvolvendo a interpretação e promovendo a compreensão e a retextualização de fábulas por eles. Nessa direção, o objeto é apresentar uma sequência didática com leitura de fábula aplicável ao 1º ano do Ensino Médio. Para fundamentar o referido artigo, além da teórica utilizada para a aplicabilidade da sequência com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), tomam-se como aportes teóricos os estudos de Zappone (2001), Lajolo (2002) e Koch e Elias (2018) sobre leitura. Este é um trabalho bibliográfico, de abordagem qualitativa. As discussões resultaram numa Sequência Didática, dividida em cinco momentos.

**Palavras-chave:** Sequência didática, Leitura, Fábulas, Sala de aula.

### **INTRODUÇÃO**

O texto é um facilitador necessário para o ensino da leitura, uma vez que potencializa a contextualização não só dos fatos da língua, mas também dos valores veiculados pelo texto. No entanto, o trabalho com a leitura em sala de aula ainda encontra dificuldades em suas práticas, por isso se faz necessário que a escola busque cada vez mais subsídios que visem a melhoria das atividades integrativas de ensino e aprendizagem.

Para envolver os alunos nesse processo de ler, compreender e interpretar textos, são necessárias estratégias e atividades que se adequem ao nível de cada leitor potencial, além de gêneros atrativos a esses leitores. Nessa direção, acreditamos que as fábulas são discursos eficazes para integrar ainda mais a participação dos alunos, visto que apela para o universo da fantasia.



A fábula é um gênero textual que apresenta uma narrativa em prosa, com personagens que são animais, mas que possuem características comportamentais de humanos, hábitos, costumes, defeitos, qualidades, entre outros; por essas características que evidenciam o comportamento dos personagens, a fábula geralmente tem caráter didático.

Diante do exposto, para esta discussão, partimos de indagações como: o que pode ser feito para contribuir com o aprimoramento da leitura em sala de aula? Quais as atividades que podem e devem ser realizadas? Partimos da ideia de que o ensino através do texto ainda é eficaz e, agregamos a este fato já bastante pesquisado e confirmado, o trabalho com a retextualização de fábulas.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática com leitura aplicável ao 1º ano do Ensino Médio. Pretende-se, com isto, oferecer ao professor de língua portuguesa subsídios para suas aulas de leituras, especificamente a leitura de fábulas cujas atividades envolvem a compreensão, interpretação e retextualização.

Este trabalho se justifica, sobretudo por oferecer subsídios aos professores atuantes ou em formação no que se refere às atividades que podem figurar nos eventos de leitura em sala de aula. Além disso, a fábula pode constituir um gênero que atraia a atenção dos alunos, uma vez que usa o recurso da personificação de animais, recurso lúdico que desperta a criança em cada um de nós.

O presente artigo divide-se em seis partes, sendo elas: esta introdução, onde apresentamos o tema, os objetivos, a hipótese e a justificativa; o segundo tópico sobre a metodologia; o terceiro sobre a leitura, suas concepções e estratégias, bem como a retextualização com base nas reflexões de Marcuschi (2010); o quarto sobre a Sequência Didática (SD); o quinto, a proposta da SD e, por fim, no sexto e último tópico, teremos as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, uma vez que selecionamos, organizamos e fichamos textos lidos provenientes de materiais físicos já existentes, de forma que elaborássemos novas pesquisas.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Boccato esclarece:

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

De acordo com a citação, a pesquisa bibliográfica é aquela feita com base em um problema existente e nas pesquisas já feitas em relação àquele problema. Esse tipo de pesquisa situa o leitor porque traz direcionamentos sobre o que foi pesquisado e como foi pesquisado. Para se ter esse fim, é crucial que a pesquisa seja bem direcionada desde o planejamento até suas etapas finais.

Além disso, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois levanta um debate para a produção de conhecimentos que coadjuvarão a prática em sala de aulas de Ensino Médio por professores de língua portuguesa.

Com a pesquisa bibliográfica, elaboramos uma Sequência Didática composta de cinco partes: a primeira que aborda as questões do contato com o gênero e a primeira produção, a segunda que vai explicar a estruturação e interpretação interna do gênero, o terceiro momento em que os alunos irão reconfigurar os textos iniciais de acordo com o aprendido, o quarto em que eles irão conhecer sobre o gênero proposto para a retextualização e no quinto e último, os alunos irão retextualizar.

## **LEITURA E ENSINO**

A reflexão sobre o ensino e incentivo à leitura na escola é essencial, tendo em vista que é o passaporte para a participação efetiva do cidadão nos variados espaços sociais. É, também, o veículo mais eficiente para a expansão dos horizontes culturais. Por sua grande importância, a leitura necessita de uma atenção especial por parte dos professores, que são, quase sempre, os únicos mediadores do processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, as aulas de leitura necessitam ser sequenciadas, planejadas e atraentes para que aconteça o processo de desenvolvimento do aluno leitor.

Sobre este universo da leitura em sala de aula, Lajolo (2002) afirma que apesar da importância do processo de ler e ler bem, os alunos parecem não se agradar muito quando há alguma atividade que envolva leitura e compreensão de textos, talvez porque envolva obrigações, erudição, dever etc. Esse impasse que a leitura dispõe aos alunos pode vir de um impasse maior, dos próprios professores no modo de tratar leitura em sala de aula.

Nessa direção, é importante atentar para as concepções de leitura que, segundo Elias e Koch (2018), variam de acordo com as concepções de sujeito, língua, texto e sentido que estejam em vigor. Quando a leitura é definida sob o olhar do autor, se torna uma mera atividade de captação de ideias do autor somente, o que torna a leitura um processo sem interação, já que o leitor só captará as intenções do autor.

Se na leitura com foco no autor, o leitor somente reproduz, na leitura com foco no texto acontece o mesmo, pois somente o reconhecimento do sentido e estrutura do texto são postas em análise. Mas quando a leitura tem foco no “autor-texto-leitor”, os sujeitos exercem a função de construtores de sentido, sujeitos participativos, já que todos têm sua participação e diferenças no processo de construção de sentido, o que torna a leitura uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Nesse contexto, a BNCC orienta que o ensino de língua portuguesa deve capacitar os alunos para a leitura, de forma que desenvolvam capacidades maiores para tal processo, a exemplo de:

Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (BRASIL, 2018, p. 72).

Tais habilidades trazem a reflexão de que a leitura deve ser tratada, tendo em vista a interação que exige. Para além da decodificação, a leitura se realiza através de diversas falanges de compreensão que escapam em muito o mero reconhecimento do código, implicando em conhecimentos internos do leitor, em sinalizações textuais, no implícito, ou seja, no leitor como construtor de sentidos, que critica, desenvolve, avalia.

Nessa perspectiva, muitos estudos vêm se desenvolvendo e muito se tem falado sobre as estratégias de leitura.

Zapponi (2001), através de suas contribuições acerca dos processos gerais da prática de leitura na escola, nos mostra que apesar de tentativas de projetos didáticos, muitos professores não conseguem ainda tratar a leitura como deve ser feito, com foco na interação autor-texto-leitor, se prendendo muito em uma leitura superficial onde modelos antigos se veem ainda arraigados no ensino, como há muito tempo na tradição no ensino brasileiro.

A autora esclarece pontos positivos na concepção de leitura que tem como eixo central a noção de interação:

[...] o leitor necessita acionar seu conhecimento prévio, formular hipóteses, estabelecer objetivos para a leitura, além de acionar os princípios e regras que têm internalizados para desvendar os aspectos contextuais (propriamente lingüísticos) do texto. Realizando essas atividades, o leitor poderá compreender o sentido do texto e, conseqüentemente, interagir com seu autor. Como se nota, trata-se de uma concepção de leitura que tem como ponto central a noção de interação, bastante ausente nos relatos das aulas de leitura: apenas um percentual muito pequeno dos relatórios aproxima-se dela, mesmo considerando aqueles textos em que apenas se mencionam aspectos dessa abordagem. (ZAPPONI, 2001, p. 186).

Segundo Zappone (2001), o leitor tem necessidade de “entrar” totalmente no texto de forma que desenvolva mecanismos para a leitura ser bem praticada. Tais mecanismos são: ler levando em conta o conhecimento que ele, o leitor, já possui sobre o assunto do texto, ler de forma que esteja formulando hipóteses sobre o que irá proceder adiante na leitura de acordo com o lido, acionar os conhecimentos linguísticos já adquiridos para entender os aspectos da língua no texto. A partir desses mecanismos, o leitor irá fazer a relação de interação que, como completa a autora, ainda deixa a desejar.

Para fazer uma leitura promissora, adequada, completa como tem que ser, precisa-se de “estratégias de leitura”. As estratégias se referem a um conjunto de procedimentos que se realizam de forma consciente ou não consciente pelo leitor que lê o texto. De acordo com Rangel (2012), a busca pelos possíveis significados demanda conjuntos de estratégias que estarão vinculadas ao grau de maturidade do leitor,

complexidade do texto, objetivo da leitura, grau de conhecimento prévio sobre o tema da leitura e estilo próprio de ler do sujeito.

Os leitores precisam fazer integração das estratégias de leitura de forma que associem os elementos linguísticos dos elementos não linguísticos, os presentes e os implícitos, o conhecimento prévio, a formulação de hipóteses, de forma que haja a interação do indivíduo de forma cognitivo-processual. As hipóteses, por exemplo, podem se dar de acordo com o autor do texto, o título, o meio de veiculação, o gênero, as informações presentes no texto e outras tantas que a criatividade do leitor dirá, ou seja, um conjunto de estratégias que dirige e autorregula a leitura.

Por outro lado, consideramos a retextualização nos eventos de leitura como uma atividade que contribui para aprimorar a compreensão e a interpretação textuais. De acordo com Marcuschi (2010), retextualização é um processo complexo, não mecânico, que interfere tanto no código quanto no sentido de um texto.

Sobre as atividades de retextualização, o autor relata:

Atividades de textualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2010, p.48).

Segundo o autor, apesar de muitas pessoas não terem conhecimento da definição do processo de retextualização, há a prática, há o uso dessa atividade no dia a dia em diversas situações de comunicação, seja em darmos um recado de uma pessoa para outra, contar uma história que ouvimos e muitos outros eventos diários, corriqueiros.

No desenvolvimento de qualquer atividade com a leitura na escola, esses estudos devem ser levados em conta e aplicados da melhor maneira possível para a obtenção de ensino participativo, completo, dinâmico por meio dos gêneros textuais.

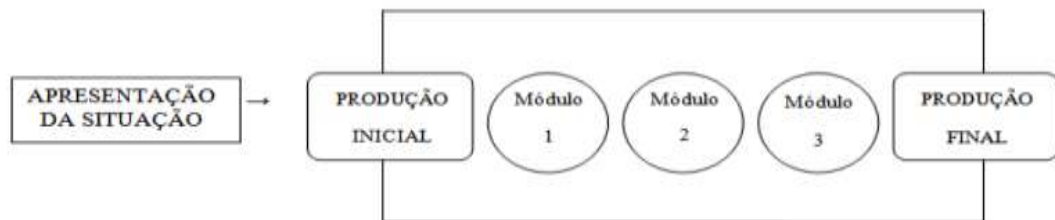
## SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO

Consideramos uma sequência didática qualquer planejamento sistemático voltado para a sala de aula, no entanto, neste trabalho, a SD é a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores se referem a um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistematizada e que gira em torno de um gênero textual qualquer.

A finalidade é ajudar o aluno na identificação dos gêneros textuais, tendo em vista a importância destes na vida social de todos, o que permite que os alunos identifiquem e se comuniquem de forma adequada nos diversos contextos sociais de comunicação; também, as sequências didáticas facilitam a incorporação da linguagem de diferentes meios, novos ou de difíceis acessos.

Os autores nos apresentam um esquema para desenvolvimento das sequências didáticas. Vejamos:

Figura 1- Esquema da sequência didática



FONTE: DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004, p. 98.

A Figura 1 mostra a sequência de momentos que devem figurar numa SD. Na *apresentação da situação*, o professor deixará os alunos informados sobre como se dará todo o processo, de forma que mostre o gênero a ser trabalhado, a forma como será abordado e todas as atividades seguintes de forma que vise deixar claro o processo da produção final para os alunos. Os alunos saberão quais conteúdos serão trabalhados e como serão trabalhados, de forma que compreendam a proposta apresentada.

A *produção inicial* consiste na elaboração de uma primeira produção dos alunos em relação ao gênero proposto, de forma que o professor e eles percebam seus conhecimentos, potencialidades e também suas limitações em relação aquele gênero textual. É através daí que o professor saberá onde deve agir melhor no conteúdo de

forma que seja assertivo nas dificuldades dos alunos, intervindo de maneira eficaz. Sabendo que a produção inicial é somente uma atividade reguladora para o professor e o aluno, se faz necessário entender que a produção final é que será realmente completa. Essa fase é importante para os alunos entenderem o gênero e delimitarem bem suas ideias em relação ao gênero, o que facilitará a produção final. Para o professor, como foi frisado anteriormente, será um momento único de observação das potencialidades dos seus alunos, de forma que os pontos fortes e fracos estarão em evidência para as possíveis intervenções.

*Os módulos* serão aplicados a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, aplicando instrumentos necessários para a capacidade de domínio do gênero. Sabendo que trabalhar com gênero é uma atividade complexa que exige níveis de compreensão, em cada nível o aluno terá contato com um tipo de complexidade diferente acerca do gênero.

São estabelecidos quatro níveis principais para a leitura e elaboração de textos: representação da situação de comunicação, onde o aluno irá tomar conhecimento de toda a imagem que lhe é esperada, como finalidade do texto, destinatário, estrutura etc. e conseguir o mais possível estabelecer essa imagem em sua mente; elaboração dos conteúdos, onde o aluno vai conhecer as técnicas necessárias para a elaboração criar conteúdos; planejamento do texto, em que conhecendo a estrutura de seu gênero, o aluno vai planejá-lo tendo em vista sua finalidade e realização do texto, onde o aluno irá escolher a linguagem adequada para a realização de seu texto.

Com a finalidade de construir todos os pontos citados acima com os alunos, as aulas que o professor ministrará devem ser as mais diferentes possíveis e de forma criativa, dando ao aluno o conhecimento criativo e de possibilidade de trabalho. Após a aplicação dos módulos, os alunos irão ter capacidade de compreender e interpretar o conteúdo do gênero, sua estrutura, fazendo com que a produção final seja possível e estabelecida.

*A produção final* é a parte em que os alunos irão produzir o gênero de acordo com as aulas dadas separadamente através dos módulos, e o professor poderá avaliar essa atuação.



## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LENDO E RETEXTUALIZANDO FÁBULAS NO ENSINO MÉDIO**

**Área:** Código e Linguagem.

**Disciplina:** Língua Portuguesa.

**Eixo Norteador:**

1. Produção e compreensão de textos;
2. Leitura e compreensão de textos;
3. Produção de textos escritos;
4. Reflexão sobre a língua.

**Ano:** 1º ano do ensino médio.

**Duração:** 5 encontros (7,5 horas-aula).

**Conteúdos:**

- Leitura de fábulas para comparação com a produção;
- Fábulas: estrutura, aspectos textuais e linguísticos;
- Produção de fábulas;
- Gênero textual notícia: estrutura, aspectos textuais e linguísticos;
- Retextualização de fábulas usando notícias.

**Objetivos:**

- Conhecer o gênero fábula;
- Desenvolver a leitura crítica e investigativa;
- Produzir fábulas;
- Retextualizar o gênero fábula para o gênero notícia;
- Realizar a contação de fábulas criadas.

**Recursos materiais:**

- Apostilas com os textos escritos;
- Retroprojeter;
- Folhas de papel A4 limpas;
- Caixa de som.

**DESENVOLVIMENTO**

**1º MOMENTO:**

**LENDO E CONSTRUINDO FÁBULAS...**

**DUAS AULAS (90 MINUTOS)**

Primeiramente, fazer algumas perguntas aos alunos:

1. Vocês gostam de ler?
2. Vocês leem com muita frequência?
3. O que mais gostam de ler?
4. Qual a importância da leitura?
5. Já ouviram falar sobre fábulas? O que são? Conhecem alguma fábula? O que acham sobre ela?
6. Quais as características de uma fábula?
7. Como se chama a pessoa que escreve fábulas?
8. Qual a importância e finalidade das fábulas?

Após o debate sobre os pontos abordados nos questionamentos acima, apresentar a fábula *A Lebre e a Tartaruga* em vídeo<sup>8</sup> e gerar um debate com os alunos acerca da fábula vista.

Baseando-se em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) que afirmam ser a produção inicial uma experiência de primeiro contato com o gênero e importante no processo de reconhecimento das competências e dificuldades dos alunos, pedir que os alunos, organizados em grupos de três participantes, criem uma fábula com os animais que escolherem. Depois da escrita, os alunos irão socializar suas fábulas entre si, contando as histórias para a turma. Pedir que entreguem as fábulas ao professor após a socialização.

Após a interação dos alunos, distribuir fábulas impressas em folha A4 para os alunos terem o primeiro contato com a leitura de fábulas. Estará circulando entre os alunos uma fábula, sendo uma cópia para cada. Deixar que individual e silenciosamente leiam a fábula. Após a leitura, pedir que dois alunos recontem oralmente a história. A fábula apresentada será: *A Cabra e o Jumento*, de Esopo.

---

<sup>8</sup> Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=w7sFkkyNF30>

Após as leituras (decodificação), travar uma conversa sobre as fábulas apresentadas, pedindo a exposição de suas interpretações, bem como a análise dos personagens, enredo, espaço etc. Em um círculo, todos os alunos deverão participar da conversa de modo que aconteça a extração das ideias deles, ou seja, a interpretação das fábulas. Perguntar se as fábulas feitas por eles apresentam alguma diferença das fábulas do vídeo e da que foi lida.

Por fim, pedir que oralmente os alunos apontem características comuns nas fábulas lidas, estimulando-os a falar sobre a moral presente nas fábulas e os costumes sociais positivos e negativos que estão presentes nas fábulas, travando com eles debate sobre as relações sociais observadas.

## **2º MOMENTO:**

### **MERGULHANDO NO MUNDO INTERNO DAS FÁBULAS...**

#### **DUAS AULAS (90 MINUTOS)**

Inicialmente, fazer a releitura da fábula “A cabra e o jumento”, de Esopo, para em seguida direcionar os alunos à interpretação da fábula através das perguntas:

1. Como era a Cabra e o Jumento? O que representam?
2. O que explica a Cabra ter feito a proposta para o Jumento? Como ela conseguiu convencê-lo?
3. Qual o defeito da Cabra? E o Jumento, qual o defeito que ele aparentou ter para que aceitasse a proposta da Cabra? Falem um pouco sobre esses defeitos.
4. Vocês acham que a Cabra tinha razão? Por quê?
5. Como a Cabra ou o Jumento poderiam ter agido para não acontecer a tragédia? Quais virtudes eles precisariam ter demonstrado?
6. Podemos atribuir as más qualidades desses bichinhos da história aos comportamentos humanos? Como agem os humanos nessas situações? E vocês, como agiriam?
7. Se vocês fossem o Jumento, como responderiam à proposta da Cabra?
8. O que essa fábula traz de aprendizado? O que vocês aprenderam com ela?
9. O texto atendeu as suas expectativas? Por quê?

O professor por meio de uma aula com a estratégia de ensino explícito e diretivo sobre o contexto histórico das fábulas, leva imagens projetadas dos principais fabulistas e conta um pouco de suas histórias. Falará também sobre os fabulistas brasileiros e suas

respectivas obras. Após apresentar sobre o contexto histórico, o professor explicará sobre os elementos da narrativa e a estruturação:

- Foco Narrativo; enredo; personagens; tempo; espaço.
- Contexto inicial; problema; tentativa de solução; resultado final e moral.

Projetar a fábula anterior “A cabra e o jumento” e pedir que os alunos atentem na releitura dela, em seguida pedir que encontrem nas fábulas, com a ajuda do professor, todos os elementos da narrativa explicados anteriormente, bem como os fatores estruturais.

### **3º MOMENTO:**

#### **APRENDENDO ATRAVÉS DOS ERROS E DO EXEMPLO...**

#### **DUAS AULAS (90 MINUTOS)**

O professor pedirá que os alunos se reúnam no mesmo grupo de três do primeiro momento e entregará as fábulas que naquele mesmo momento foram feitas por eles. Cada equipe reescreverá a sua fábula, mas irão reconfigurar de acordo com o que foi aprendido no encontro anterior. O professor atuará como mediador, acompanhando e orientando, considerando que, no processo de mediação, o papel do professor participativo e observador faz toda a diferença.

### **4º MOMENTO:**

#### **APRENDENDO A MUDAR...**

#### **DUAS AULAS (90 MINUTOS)**

No quarto encontro, tendo em vista a retextualização da fábula para a notícia que será feita pelos alunos, o professor, por meio de uma aula com estratégia explícita e diretiva com os alunos sobre o gênero textual notícia, explicando sua estrutura e características, orientando os alunos sobre as possíveis dúvidas estruturais da retextualização de fábula para a notícia.

A seguir, colocamos um quadro direcionador que o professor pode seguir para melhor orientar os alunos:

<b>PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO</b>	
Fábulas construídas pelos trios de alunos.	Alguns critérios para a retextualização:
	<b>Cognitivos:</b>
	- Compreensão do texto, que envolve inferência, inversão e generalização;
	<b>Linguístico – textual – discursivo:</b>
	- Idealização, que envolve eliminação, completude e regularização;
	- Reformulação, que envolve acréscimo, substituição e reordenação;
	- Adaptação, que envolve a sequência retextualizada.

### **5º MOMENTO:**

#### **RESIGNIFICAR É VIVER...**

#### **DUAS AULAS (90 MINUTOS)**

As equipes farão as leituras de suas fábulas e em seguida farão a apresentação de suas retextualizações em duas etapas.

Na primeira etapa, acontecerá a contação de histórias, sendo contadas por eles as fábulas de suas autorias.

Na segunda etapa, os alunos irão apresentar a retextualização, que consiste no noticiário organizado por cada equipe.

**Observação:** o noticiário se dará em forma de teatro, de modo que os próprios alunos irão encenar jornais com as suas respectivas notícias. Cada equipe poderá dar nome ao seu jornal, se caracterizar e se organizar de acordo com a criatividade.

### **AValiação**

A avaliação se dará de forma contínua e formativa. Será contínua porque o professor em todo o processo da sequência estará observando seus alunos e avaliando-os; será formativa porque tanto o professor quanto os alunos estarão responsáveis pelo andamento do processo de ensino e aprendizagem, de modo que o professor será responsável pela distribuição de *feedbacks*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura em sala de aula é significativa para o processo de aprendizagem dos alunos, levando-os a alargar horizontes, pois, por meio dela, conhecendo realidades várias. Como processo complexo no qual o leitor desenvolve um trabalho ativo de compreensão e atribuição de sentidos vai além do decodificar. As estratégias de leitura, portanto, são o meio pelo qual o leitor irá ter um melhor acesso a essas informações de forma que possa aproveitar mais e mais os diversos sentidos do texto.

Ler e escrever seguindo uma sistematização se torna mais produtivo, considerando que todos os passos serão priorizados. Eis porque a Sequência Didática nesse processo tem um papel promissor: é através dela que o aluno irá ter acesso planejado ao gênero e conseqüentemente a leitura, de forma que o processo didático seja eficiente, levando em consideração o encadeamento dos passos e estratégias.

Na Sequência Didática proposta foram priorizadas: a leitura, a compreensão e a interpretação textual, de forma que os alunos vejam o texto como um material rico em conteúdos, de modo que suas capacidades sejam desenvolvidas. Nesse sentido, os resultados serão o desenvolvimento das suas capacidades como estudantes e cidadãos, visto que o conhecimento dos gêneros e as habilidades com a leitura fazem com que a atuação social seja mais autônoma.

Espera-se que este estudo contribua para ensejar outras pesquisas na área, pois as questões aqui levantadas são poucas, levando em consideração a necessidade das melhorias educacionais e também a importância dos estudantes de hoje para as gerações futuras. Além disso, também se espera que o retorno social desta pesquisa seja válido e promissor para os profissionais que a utilizarem e para os alunos com quem o material for utilizado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço sempre a Deus que é justo e bom.

Agradeço à orientadora Nazareth Lima Arrais por iluminar o espírito dos seus alunos com seu exemplo de sabedoria, luz e responsabilidade.

Agradeço a João e todos os meus familiares e amigos que enchem meu ser de graça e alegria.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.p. 95-128.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. Ler e compreender os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo.** 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAMPLONA, Rosane. **Moral da história...** Fábulas de Esopo. São Paulo: Elementar, 2013.

RANGEL, Jurema. **Leitura na escola:** espaço para gostar de ler. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ZAPONNI, M.H.Y. **Práticas de leitura na escola.** 2001. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.



## **A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO NOS PROCESSOS DE LEITURA**

Thaís Calixto Felipe

Graduanda do Curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,  
[thais.cafelipe@gmail.com](mailto:thais.cafelipe@gmail.com)

Chrisllayne Farias Silva

Graduanda do Curso de Letras - Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB,  
[chrisfariassilva@gmail.com](mailto:chrisfariassilva@gmail.com)

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da leitura e do desenvolvimento de letramento na formação de alunos leitores, a partir da experiência vivenciada em turmas de 6º ano (séries finais), por meio do projeto “Versos que Contam”, empreendido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O projeto teve como foco ampliar a formação dos alunos como leitores utilizando a leitura centrada em uma abordagem lúdica. Enquanto professores de Língua Portuguesa, devemos buscar estratégias que contribuam para a formação de um leitor crítico, indo além de um processo de decodificação. Assim sendo, concordamos com Soares (2008, p. 57) quando ela assevera que “um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos”. Acreditamos que propostas que visam trabalhar os letramentos em sala de aula contribuem, sobremaneira, com o ensino das práticas de linguagem, dentre elas, a leitura, e influenciam nos modos de representação do mundo pelo aprendiz e como ele atua/atuará nas diferentes práticas sociais que envolvem a leitura. E, para discutir sobre isso, recorreremos aos pressupostos teóricos de Kleiman (1995,2002), Cosson (2006, 2009), Rojo (2012), Soares (2004, 2006, 2008), Pinheiro (2007), Paulino e Cosson (2009), entre outros. Por fim, defendemos a proposta do projeto “Versos que Contam”, porque entendemos que ela corroborou o impulsionamento do ato de ler, que são imprescindíveis para despertar no aluno a curiosidade e a concepção de que a leitura pode (e deve) ser uma forma de alcançar entretenimento e conhecimento.

**Palavras-chave:** Processos de leitura; Letramentos; PIBID.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pertence a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e conta com a presença de uma equipe de colaboração com coordenador institucional, coordenadores por área de conhecimento, supervisores e alunos bolsistas. O programa proporciona a oportunidade de alunos de licenciatura estarem inseridos no ambiente escolar a fim de acompanhar as trocas de conhecimento entre escola, professores e alunos. Além disso, o programa também possibilita ao bolsista a ponte entre conhecimentos teóricos, vistos

na universidade, e conhecimentos práticos e aplicáveis à escola. Dessa forma, contribui para que o bolsista se situe sobre o ensino de maneira prática, construindo a identidade de aluno licenciando para identidade como professor, de maneira a aprender ensinando.

Este trabalho tem p, m.or objetivo compartilhar experiências vivenciadas por meio do PIBID em três turmas de 6º anos da Escola Municipal do Ensino Fundamental Antônio Vital do Rêgo em Queimadas – PB. O projeto “Versos que contam” teve como foco principal a formação de leitores com a contribuição de perspectivas de letramento, visando à formação como um processo, como um conjunto de conhecimentos adquiridos progressivamente.

Nas reuniões de planejamento do projeto delimitamos quais seriam os pontos mais relevantes para orientação para prática em sala de aula, sendo eles: formação de leitores, a construção de sentido por meio da leitura, aproximação e significação da leitura literária além do ensino de gramática da Língua Portuguesa de maneira contextualizada, conforme necessidade dos alunos.

Dentre os pontos apresentados, a importância da construção de sentido por meio da leitura foi o ponto crucial. Sendo assim, todo projeto foi planejado tendo em vista a necessidade de orientar a leitura como uma atividade que possibilite que o aluno construa conhecimento de maneira a não somente decodificar o texto, mais também compreendê-lo e questioná-lo.

## **O PROJETO “VERSOS QUE CONTAM”**

Este trabalho cujo foco de estudo incide sobre a importância da formação de leitores no ensino básico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, baseada na experiência vivenciada por alunos bolsistas do PIBID na aplicação do projeto “Versos que contam”. Participaram do projeto três turmas de 6º anos (6º A, B e C) do turno da manhã, que participaram efetivamente de cada aula, apresentando, ainda que intuitivamente, a dinâmica viva da sala de aula. Para tanto, foram utilizadas oficinas de leitura, aulas expositivas e atividades lúdicas a fim de aproximar a leitura e a literatura do contexto social dos alunos.

Nas reuniões de planejamento do projeto foram discutidas questões referentes ao fato de que alguns ensinamentos possuem lacunas que dificultam a progressão do aluno no

contexto de uso social da escrita e da linguagem. A exemplo destes ensinamentos temos algumas didáticas de ensino de escrita e leitura que não permitem que o aluno discorde do texto, impedindo que o aluno se posicione perante algo que não concorda. Reforçando assim, o conceito do professor como único detentor do conhecimento e o texto como um produto final e imutável.

A leitura apenas como decodificadora não permite que o aluno estabeleça relação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos resultantes da leitura, configurando apenas uma tradução de códigos sem fixação e sem contexto de uso. Uma leitura eficiente permitirá que o aluno compreenda e interprete as informações dispostas no texto, cabendo a ele se permitir concordar ou discordar do que leu e aplicar (ou não) os conhecimentos na sua vida social.

Conforme Soares (2008, p. 57) “[...] um grave problema é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos”. O que faz com que haja distanciamento entre o conteúdo ministrado em sala de aula e significância para o aluno no seu contexto de uso. Dessa maneira, um ensino que consiga relacionar as situações cotidianas do público para quem é direcionado e o ensino de fato, tendem a ser mais produtivas e gerarem ótimos resultados.

## **LEITURA**

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.156) temos que,

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Sendo assim, para a formação do leitor que compreenda os sentidos do texto e além destes, de maneira a fruí-los, é necessário que haja inquietação na leitura. Esta inquietação se constrói em torno de não perceber o texto apenas como uma informação

produto de um processo finalizado, nem tampouco descrição de um código passado pelo professor. É preciso haver significação no ato da leitura, construir uma percepção de que, por mais que o texto seja singelo, somará algo ao leitor. Seja este algo uma informação, um conhecimento, um sentimento, um significado ou uma lembrança.

Ao compreender o que está escrito nas entrelinhas de qualquer texto é que se pode passar para o outro momento: a interpretação. O processo de interpretação permite ao leitor a construção de relação entre os conhecimentos prévios à leitura e posteriores a mesma. Portanto, o texto se relaciona com o leitor. De maneira que para haver o compartilhamento de impressões e críticas sobre o que foi lido, é necessário ter feito uma leitura atenta, uma análise sobre o texto, e por meio de leituras críticas o aluno desenvolve o processo de formação como leitor.

Estas leituras críticas e análises sobre os textos, não necessariamente precisam ser detalhadas aos alunos como atividades de análise. São atitudes simples. Portanto, a orientação do professor neste momento é importante, pois este deve mediar discussões entre os alunos e os textos, apresentando aos alunos a possibilidade de se posicionarem sobre o que foi lido, expressando se gostaram ou não da leitura, escolhendo suas preferências, apresentando o seu ponto de vista sobre o assunto tratado, além de outras diversas situações cabíveis a para a contribuição na formação do aluno leitor.

## **LETRAMENTO**

Por mais que a leitura e a escrita estejam o tempo todo sendo praticadas em sala de aula, é necessário permitir que o processo de apropriação destas práticas sejam eficientes. Desta forma, “considerando que a escrita acompanha a vida das pessoas do começo ao fim, as práticas sociais que articulam a leitura e a produção de textos em contextos diversificados são denominadas letramento.” (COSSON E SOUZA, 2011).

Conforme Magda Soares (2004, p.96),

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e

ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

O letramento contribuiu com a perspectiva que o projeto “Versos que contam” propôs levar para a sala de aula. O foco do projeto era o trabalho com a leitura e escrita e a importância da construção de sentido por meio destes. Cosson e Souza (2011, p.102) sobre letramento,

Dessa forma, letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever. Ele responde também pelos conhecimentos que veiculamos pela escrita, pelos modos como usamos a escrita para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas, pela maneira como a escrita é usada para dizer e dar forma ao mundo, tudo isso de maneira bem específica.

Sendo assim, o projeto orientado pelo letramento visou a construção de conhecimento por meio de uma leitura contextualizada, permitindo ao aluno a construção de significação da leitura e escrita para o contexto real de uso. Para isso, adentramos num letramento um pouco mais específico: o letramento literário.

Cosson e Souza (2011, p.102) apresentam que,

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

Portanto, o letramento literário permite que haja um processo de construção de sentido por meio da leitura literária, e por consequência, uma maior aproximação entre o aluno e o texto literário.

A partir de definido como orientar o trabalho em sala de aula, foi analisado qual gênero textual poderia ter receptividade pelos alunos diante do contexto ao qual a escola está inserida. Partindo do fato de que a cidade de Queimadas possui traços culturais bem marcados que muitas vezes são caracterizados nos cordéis, (como as bodegas, a igreja no centro da cidade, entre outros) e a presença de alguns escritores de cordéis na cidade, a literatura de cordel surgiu como uma oportunidade de trabalhar algo que estava próximo ao contexto social dos alunos.

## LITERATURA DE CORDEL

O projeto com a literatura de cordel contribuiu para reavivar traços da cultura popular por meio da leitura. Pinheiro (2007) apresenta que a primeira condição indispensável para o trabalho com a poesia em sala de aula é que o professor seja realmente um leitor, possuindo uma experiência significativa de leitura. Dessa forma, ao escolher trabalhar com a literatura de cordel, todos os bolsistas se aprofundaram no quesito leitura de literatura de cordel.

Foram momentos de planejamento, estudo, muita leitura, e inúmeras pesquisas sobre cordel e textos semelhantes à literatura de cordel. Cada momento foi pensado e planejado particularmente, cada aula era refletida e analisada para que o próximo encontro fosse melhor que o anterior.

As aulas de literatura de abordagem total do projeto eram intercaladas com aulas de conteúdos gramaticais ministrados pela Supervisora Pollyana Rodrigues.

## ABORDAGEM LÚDICA

Alguns alunos encaram a leitura como um processo normal na escola. Mas, existem alguns que se distanciam de toda atividade que envolva leitura. É preciso levar em consideração essas duas modalidades de percepção da leitura. A construção do projeto “Versos que contam” levou em consideração que alguns alunos não tinham proximidade com a leitura literária e que despertá-los seria mais difícil do que propor leitura de cordel para quem já é próximo da leitura literária.

Conforme Cosson (2009) a sequência básica para letramento literário na escola é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o primeiro passo de motivação temos que “Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” (COSSON, 2009, p.54)

Dessa forma, todo encontro possuiu um elemento motivador a fim de contextualizar a leitura literária. Inicialmente, foram feitas abordagens mais elaboradas como, por exemplo, no primeiro encontro ornamentamos a sala de vídeo da escola com

diversos cordéis pendurados na cordinha e a encenação de um conto encantado em cordel: chapeuzinho vermelho, de Sírliá Lima.

Cada um bolsista era uma personagem, um bolsista foi o narrador e a professora supervisora, a vovó. Cada aluno na sala fez silêncio para ver o espetáculo, avisaram a chapeuzinho que não fosse pelo caminho errado e torceram pela vovó. Foi iniciado, nesse momento, uma primeira apreciação de literatura de cordel.

O segundo passo para o letramento literário, conforme Cosson (2009) é a introdução, no qual apresentamos os alunos ao autor e a obra. Este passo foi feito a medida que era apresentado um texto novo, era também apresentado um pouco sobre o autor e sobre sua trajetória como cordelista.

O terceiro passo, sobre a leitura, foi orientada de maneira a apresentar os cordéis em livretos, realizar círculos de leitura, leitura por parte dos bolsistas em alguns momentos das aulas, disponibilizar os cordéis para serem emprestados, envolver atividades com leitura e permitir que os alunos interajam com o conteúdo apresentado nos cordéis.

Em relação ao quarto passo, sobre interpretação, Cosson (2009, p.66) apresenta,

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Dessa forma, a interpretação de maneira compartilhada amplia a leitura sobre o texto. Possibilitando percepções distintas sobre a mesma informação, trazendo para o coletivo, significados individuais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O projeto “Versos que contam” proporcionou uma grande aquisição de conhecimentos à equipe organizadora do projeto e aos alunos. Ao longo do desenvolvimento do projeto as recepções às aulas mudaram. Inicialmente, alguns alunos ficavam isolados e não se interessavam. Com o desenvolvimento do projeto, os



alunos que eram próximos solicitavam alguns cordéis para ler em outro momentos e os mais distantes começaram se interessar gradativamente.



Figura 01: Primeira apresentação do projeto



Figura 02: Apresentação do cordel sobre chapéus



Figura 03: Círculo de leitura



Figura 04: Encerramento na escola

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola engloba diversas perspectivas de ensino, diversas didáticas, práticas de atividades variadas, além de outras iniciativas que por muitas vezes acabam por limitar a percepção da leitura como atividade do cotidiano, como se os alunos já lessem o suficiente para que não fosse necessário incentivar o processo de leitura, a aquisição de novos saberes por meio da leitura.

Contudo, a leitura precisa ser incentivada e praticada. É preciso reservar espaço para algo que os alunos levarão para o contexto real de uso. É preciso significar os atos de ler, compreender e interpretar.

A sala de aula pode ser o meio propulsor da percepção de como a leitura é importante no cotidiano de qualquer pessoa. Além de contribuir para aprendizagem de qualquer disciplina, a formação como leitor permite a compreensão e interpretação de situações da sociedade, formando uma leitura questionadora sobre o mundo a sua volta.

## REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Ângela (org.), (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina Marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001. (Literatura e ensino, 2).

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001* (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, *Revista Brasileira de Educação*, outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 29 de Julho de 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 201

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

## **RECONTANDO HISTÓRIAS: UMA MANEIRA DIVERTIDA DE APRENDER**

Dallyne de Fátima Silva Felex

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Potiguar (UnP) – RN,  
[dallyne22@gmail.com](mailto:dallyne22@gmail.com)

O presente artigo visa apresentar reflexões acerca do incentivo à prática de leitura em sala de aula, bem como fomentar a importância da dinamicidade neste processo de ensino, uma vez que quanto mais atrativa e envolvente for a metodologia aplicada, mais significativa e completa será a aprendizagem do educando. A pesquisa foi desenvolvida em um instituto da rede privada de ensino, na cidade de Cuité – PB, com alunos do ensino fundamental II, embasada no projeto de leitura “Recontando Histórias: uma maneira divertida de aprender”, idealizado após a percepção da falta de interesse pela leitura por grande parte dos alunos. Este projeto objetivava promover a prática de leitura como atividade indispensável para a formação discente, além de desenvolver nos adolescentes o gosto por obras literárias, de forma que eles pudessem compreender e internalizar os conhecimentos adquiridos. Buscando cumprir os objetivos da pesquisa, inicialmente criaram-se grupos de estudo, onde periodicamente eram sorteados uma obra ou um texto a serem lidos, os gêneros eram previamente escolhidos de acordo com série e perfil dos educandos. Após o sorteio, os discentes se responsabilizavam por recontar o objeto de leitura de forma inovadora para os demais colegas, valendo-se de recursos artísticos visuais. Ao concluir o projeto, observou-se que os alunos já desenvolviam a atividade de maneira espontânea e criativa, assim a leitura passou a ser prazerosa e mais frequente na vida pessoal e acadêmica dos educandos.

**Palavras-chave:** Leitura, Práticas inovadoras, Aprendizagem significativa, Experiência pedagógica.

### **INTRODUÇÃO**

Dentre as inúmeras aptidões a serem desenvolvidas pelo ser humano, no decorrer de sua vida, a leitura é tida como uma das mais importantes, haja vista que através dela é possível chegar ao esclarecimento pessoal, utilizando-a como ferramenta de interação, além de compreender e interpretar as informações que estão contidas dentro da sociedade na qual o indivíduo se insere. Perante esse pensamento, vale destacar que a escola exerce papel fundamental para a disseminação do aprendizado e desenvolvimento dessa valiosa habilidade, uma vez que essas instituições são tidas como referência de ensino desde os primeiros anos de vida das pessoas.

Nessa perspectiva, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores se esforçam diariamente em busca da maneira mais adequada para ensinar os alunos a

lerem, mais que isso, ensinar os alunos a terem gosto pela leitura. Contudo, a falta de interesse por essa prática ainda é uma infeliz realidade nos mais diversos ambientes escolares e é justamente daí que surge a necessidade de buscar práticas pedagógicas inovadoras que incentivem os educandos a exercitarem a habilidade da leitura, de modo que os mesmos façam isso por prazer e não por obrigação. Com isso, um grande desafio é lançado aos professores, especialmente os de língua portuguesa, uma vez que a leitura é mais especificamente trabalhada nesse componente curricular.

Nessa linha de raciocínio, Isabel Solé nos traz uma visão realista e preocupante acerca do que motiva os alunos do segundo seguimento do ensino fundamental a lerem:

A leitura a partir do segundo ciclo do ensino fundamental parece seguir dois caminhos dentro da escola: um que finge que os alunos se familiarizam com a literatura e adquirem o hábito de ler e o outro composto pelos alunos que leem apenas para acessar os novos conteúdos das diversas áreas do currículo educacional [...] (SOLÉ 1988, p.31)

Diante desse ponto de vista, vários questionamentos aparecem: como proceder ante a este problema? Quais metodologias podem ser usadas para evitar que os alunos leiam por mera obrigação? Como inovar no ensino para incentivar a prática de leitura dentro e fora do ambiente escolar? E foram exatamente essas indagações que serviram de norteamento para o desenvolvimento da pesquisa teórica que guiou o trabalho docente realizado nas turmas analisadas, como forma de unir prática à teoria.

Após construir uma consistente fundamentação teórica, onde diversos pontos como: reflexões acerca da importância da leitura na sala de aula, estudo de práticas docentes a serem empregadas no cotidiano escolar, de modo que motive os alunos a lerem, foi idealizado um projeto cujo objetivo era sanar os problemas relacionados à leitura encontrados em turmas do ensino fundamental II de um instituto da rede privada de educação da cidade de Cuité - PB, fomentando a importância da leitura para a formação dos discentes e incentivando essa prática dentro da escola. Tal iniciativa teve base em alguns pensamentos de grandes estudiosos: Paulo Freire, Irandé Antunes e Isabel Solé e priorizou a autonomia do aluno, a recriação dos objetos de estudo e a inovação pedagógica como principais pilares do seu desenvolvimento.

Após a concretização do referido projeto de leitura, notou-se boa evolução dos estudantes analisados, o que contribuiu para transformar tal prática em um positivo

relato de experiência e fomentar a importância da dinamicidade no processo de incentivo à leitura no ambiente escolar, além confirmar que é possível aprender de maneira divertida, e principalmente, explorar os saberes dos alunos, transformando-os em protagonistas da sua própria aprendizagem.

Por fim, o presente artigo, além de promover reflexões acerca de temas interligados ao processo de ensino e incentivo à leitura no ambiente escolar, busca compartilhar uma experiência pedagógica exitosa, enaltecendo a inovação como peça fundamental para o sucesso no cotidiano educacional e, sobretudo, mostrar que é possível aprender de maneira dinâmica e descontraída.

### **A importância da leitura em sala de aula**

Diante dos diferentes contextos nos quais a sociedade contemporânea se insere, o ensino de leitura e o desenvolvimento da habilidade de ler são imprescindíveis para uma formação completa e uma aprendizagem significativa. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que a escola exerce papel fundamental nessa busca incessante pela disseminação do aprendizado em sua forma integral e qualitativa, contribuindo dessa maneira, para o processo de letramento dos seus educandos.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas [...] (SOLÉ 1988, p.27)

Conforme o pensamento de SOLÉ a leitura também é peça fundamental para o exercício da autonomia nas sociedades letradas, o que ressalta a grande importância desse recurso para a vida das pessoas, principalmente nos dias atuais e, decerto essa problemática é abordada, inicialmente, pelas instituições de ensino, uma vez que as mesmas têm, obrigatoriamente, a responsabilidade de repassar os conhecimentos básicos inerentes à formação de cidadã de cada criança ou adolescente que nela é matriculado.

Embora seja de conhecimento geral que o currículo acadêmico possui várias disciplinas, que são fundamentais para a formação dos indivíduos, incluindo diferentes temáticas, vale ressaltar que a leitura está presente em todas essas áreas como ponte de



acesso entre o conteúdo e o estudante, o que torna o hábito de ler extremamente importante dentro do ambiente escolar.

Vale destacar, ainda, que a escola continua sendo o lugar onde inúmeras crianças e adolescentes encontram o refúgio necessário para sua formação, especialmente em relação à competência leitora, uma vez que não encontram ao seu redor, fora da instituição de ensino, influências que remetam à prática de leitura.

Muitos desses alunos não possuem histórico de tradição letrada em suas famílias, tampouco transitam por ambientes leitores fora do espaço escolar. Assim, a maioria dos estudantes no Brasil ainda depende exclusivamente de que a mediação de leitura ocorra dentro dos muros da escola para que se tornem leitores competentes. (SILVA 2018, p. 7)

### **A prática do docente de língua portuguesa em relação à leitura**

A prática docente pode basear-se em inúmeras teorias, desde as mais tradicionais às mais contemporâneas, porém vale ressaltar que, “Não há docência, sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...]” (FREIRE 2002, p.12), logo é possível concluir que os alunos podem e devem fazer parte, de forma ativa, do processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve levar em conta as contribuições que os educandos podem dar durante suas aulas.

Em uma perspectiva mais voltada ao ensino de leitura, (SOLÉ 1998, p. 62) defende que é importante que o professor priorize estratégias de ensino que permitam ao aluno planejar a tarefa geral da leitura, pois dessa forma será mais fácil que o educando tenha controle sobre o que é lido e alcance os objetivos almejados ao final da apreciação do texto e isso nos leva a acreditar, de fato, na necessidade da inserção do aluno no cenário educacional, especialmente na área de língua portuguesa, como protagonista de sua aprendizagem. Além disso, é possível concluir que o professor deve valer-se de recursos que promovam a autonomia dos educandos no processo da leitura, o que certamente tornará essa prática mais interessante.

Para Irandé Antunes, o ensino de leitura é pautado em algumas práticas, que por sua vez se mantêm focadas apenas nas habilidades mecânicas de decodificação, o que certamente torna a prática de leitura nada atraente para os alunos.

No que se refere às *atividades de ensino da leitura*, também se encontra ainda: [...] uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem



prazer convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças” [...] (ANTUNES 2003, p.27)

Isso nos leva a fazermos uma auto avaliação a respeito das nossas práticas diárias em sala de aula e a repensar as metodologias que devem ser aplicadas, com o intuito de promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa e interessante para os alunos. É através dessa autoavaliação, que é possível promover a inovação no ensino da leitura e dessa forma incentivar os alunos a terem gosto pela habilidade de ler.

É importante ressaltar que a leitura faz parte de um processo de interação e o leitor é responsável pela reconstrução de sentidos do que foi escrito pelo autor. Essa concepção também nos faz acreditar que o ensino leitura tem um objetivo bem maior do que apenas ler de forma superficial para preencher as tradicionais fichas de interpretação de texto, pois “A leitura é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor.” (ANTUNES 2003, p. 66).

“Ler é criar sua própria subjetividade, o que não é possível com a mera decodificação de signo linguístico.” (SILVA 2018, p.11) Portanto é necessário que o professor reveja seus métodos com o intuito de levar o aluno a construir sua própria identidade através da leitura, abrindo mão da superficial interpretação de texto em busca de um aprendizado mais completo e significativo para o educando.

### **A relevância da inovação metodológica na sala de aula**

Nos últimos anos, muitas discussões têm se concentrado em torno do que diz respeito à inovação metodológica como ferramenta de ensino, nas salas de aula. Tal temática é recorrente em pesquisas e obras do meio acadêmico educacional, como forma de disseminar a importância desse recurso e as positivas contribuições que ele pode dar ao processo de ensino e aprendizagem. Basicamente, a inovação pedagógica consiste no investimento em métodos de ensino revolucionários, que deem espaço à interação e garantam uma participação ativa do aluno durante as aulas. Contudo, “Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo [...]” (CAMARGO E DAROS 2018, p.4), por este motivo, se

torna cada vez mais importante que o professor reflita acerca das suas ações e se sinta motivado a aplicar, nas suas aulas, as modificações necessárias.

Para grande parte dos autores “A inovação é uma das formas de transformar a educação.” (CAMARGO E DAROS 2018, p.4). Partindo desse ponto de vista, nota-se que a inovação pedagógica é imprescindível para a construção de uma aprendizagem significativa e faz-se necessária dentro das mais diversificadas realidades escolares. Com isso, é interessante que os professores prezem por métodos de ensino que priorizem fatores básicos para a promoção do ensino inovador durante seus momentos de aula buscando, dessa forma, otimizar o desempenho dos educandos, inserindo-os como protagonistas no cenário da aprendizagem.

É relevante afirmar também que ações inovadoras são envolventes pelo simples fatos de serem diferentes e não são necessárias grandes invenções para inovar no processo de ensino, é necessário apenas levar em conta “[...] a criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis.” (CAMARGO E DAROS 2018, p.5). Simples ações podem viabilizar, com mais eficácia, a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, facilitar o trabalho do professor, fazendo com que grandes resultados sejam alcançados de uma maneira mais dinâmica e participativa, no meio escolar, conforme os exemplos contidos abaixo.

Experiências como atividades realizadas em grupos, mais de um professor na classe acompanhando a execução de tarefas, realização de projetos, solução de problemas reais e estudos de caso são estratégias que, se bem conduzidas, podem gerar uma verdadeira inovação pedagógica. (CAMARGO E DAROS 2018, p.6)

### **A recriação/ reprodução como fonte de exploração do aprendizado**

Um ponto de vista muito importante acerca da relação entre ensino e aprendizagem e que vale ser abordado é o de Paulo Freire, onde ele defende que para que o ensino seja válido, é necessário que o estudante consiga recriar o que foi estudado. “Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]” (FREIRE 2002, p.13),, pois quando o aluno consegue reproduzir o que lhe foi repassado é um indicativo de que, realmente, ele conseguiu absorver, de forma significativa, o conteúdo.

Numa visão mais voltada ao ensino de língua portuguesa, para Irlandé Antunes, o desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos é extremamente importante e caracteriza-se como ponto primordial das aulas de português, além disso, essas aptidões estão interligadas, logo se deduz que a prática de leitura envolve também as ações de falar e ouvir e nessa perspectiva, vale destacar que “Para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, os alunos, com a intervenção do professor, poderiam: contar histórias, inventando-as ou reproduzindo-as [...]” ANTUNES (2003, p.111).

## **METODOLOGIA**

A primeira ação a se realizar foi uma pesquisa que envolvia questões a respeito das atividades que os alunos da referida escola mais gostavam de realizar. Após a observação dos dados, baseados nas respostas dos educandos, concluiu-se que os alunos em análise tinham um apreço especial por artes visuais, como por exemplo, desenhos, assim como por expressões que se valiam da linguagem corporal (encenação, dança) e por trabalhos manuais.

Nessa perspectiva, considerando o uso de múltiplas linguagens em sala de aula (formas de expressão através das quais o homem comunica suas ideias e sentimentos, fazendo o uso de múltiplos recursos, tais como a fala, a escrita, desenhos, imagens, dentre outros), logo é possível afirmar que ler é uma ação que está interligada aos diversos tipos de expressão, uma vez que não existe leitura sem escrita, e com isso, surgiu à ideia de unir o útil ao agradável, ou seja, idealizar uma ação onde o hábito de ler fosse explorado por meio das atividades que os alunos tinham preferência por realizar.

Imbuídos do desejo de formar leitores assíduos e competentes, destacando a importância da leitura no ambiente escolar e a indispensabilidade dessa competência para os educandos, como modo de incentivar os alunos a descobrirem novos caminhos de aprendizado e se descobrirem perante a sociedade, foi elaborado um projeto de leitura inovador, onde a principal proposta era utilizar os recursos que despertavam o interesse das turmas, bem como enaltecer o protagonismo estudantil e o mesmo recebeu foi nomeado de “Recontando Histórias: uma maneira divertida de aprender”.

Diante do exposto, foram criados grupos de estudos em cada uma das turmas da instituição de ensino onde o projeto foi desenvolvido, e eram justamente esses grupos

que recebiam o desafio de recontar textos escolhidos por meio de sorteio na sala de aula. A professora selecionava, previamente, obras literárias e textos de diversos gêneros, condizentes com os conteúdos programáticos de cada série, haja vista que o docente deve manter seus objetivos voltados para a formação de um leitor competente, porém não pode esquecer-se de seguir os conteúdos determinados para cada fase de aprendizagem.

Após a escolha do que devia ser lido, os alunos e seus respectivos grupos de estudo planejavam a sua própria estratégia de leitura e decidiam como apresentariam o conteúdo que tiveram acesso depois de concluírem o conhecimento dos textos propostos. A forma de apresentação exigia o exercício da criatividade nos educandos, uma vez que eles não poderiam simplesmente fazer uma nova leitura perante a turma, mas tinham que valer-se dos recursos visuais que tanto gostavam e recriarem o que havia sido estudado de forma inovadora.

Com isso, semana após semana, até o término do ano letivo vigente, foi desenvolvido o projeto supracitado como meio de incentivo à leitura, no ambiente escolar. A cada apresentação, uma surpresa. Um verdadeiro show de protagonismo e criatividade tomava conta das salas de aula e cada texto recontado criava vida através de maquetes, encenações, paródias, dentre outros. Era extasiante a maneira e o capricho com que tudo era planejado pelos discentes, a diversão era visita frequente nos momentos de leitura e o aprendizado tornou-se cada vez mais significativo e prazeroso.

Por fim, como culminância do projeto, foi realizado um “chá literário”. O evento contou com a presença de todas as turmas da escola, bem como seus gestores e equipe pedagógica. Na oportunidade, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, durante as aulas de língua portuguesa, dedicadas ao incentivo da leitura, foram expostos à grande parte da comunidade escolar e todos puderam constatar a grande evolução dos educandos, promovida pelo presente projeto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista a pesquisa teórica, que foi realizada com o intuito de buscar uma forma mais eficaz para despertar o gosto pela leitura nos alunos, é possível afirmar que a inovação, o protagonismo estudantil e a utilização da leitura como forma de interação

são pontos primordiais para o ensino dessa prática e pela a disseminação do gosto por esse hábito entre o educandos.

Com base nessa perspectiva, após a idealização do projeto, utilizado como intervenção metodológica nas turmas abordadas, ressaltando que o mesmo se baseava nos princípios da autonomia dos alunos e visava promover o incentivo à prática de leitura, no ambiente escolar, de forma atrativa e divertida para os educandos, foi possível perceber uma grande evolução dos discentes em relação ao hábito de ler, haja vista que, como as atividades eram realizadas com certa frequência, era constante a necessidade da leitura.

Em relação à importância de perceber o aluno como peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem e não como objeto nas mãos dos professores, vale destacar a relevância de ter considerado os gostos dos educandos, bem como as atividades com as quais eles mais se identificavam, pois isso facilitou bastante o processo de aplicação do projeto nas turmas e despertou o interesse dos adolescentes pelas propostas pedagógicas dirigidas a eles.

Quanto à concepção de concretização do aprendizado por meio da reprodução do que foi aprendido, o projeto explorou a capacidade dos alunos de recriarem os textos que eles liam de maneira atrativa e divertida e isso proporcionou o gosto pela leitura, o domínio acerca do tema do que era lido, bem como a identificação das principais características dos diversos gêneros textuais abordados.

Com relação aos resultados da iniciativa, é possível afirmar que após a aplicação dos achados teóricos, de forma inovadora, adaptando-os às turmas nas quais o trabalho foi desenvolvido, os alunos passaram a cultivar o hábito de ler diariamente, haja vista que era necessária a leitura completa dos textos para poderem decidir o que seria apresentado e de que maneira isso ocorreria, além disso, foi possível notar um desenvolvimento melhor na habilidade de falar, pois com a prática constante através das apresentações para a turma, os alunos ganharam segurança para dominar essa prática.

Após o exposto, o incentivo à prática de leitura se transformou em uma feliz realidade naquela comunidade escolar, os alunos se tornaram leitores assíduos e competentes, a biblioteca escolar passou a registrar um maior número de empréstimos, as famílias começaram a acompanhar, auxiliar e incentivar a leitura em casa, tornando a iniciativa do projeto de leitura realizado um verdadeiro exemplo a ser seguido.

Por fim, é válido afirmar que a inovação nas aulas de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à leitura, é uma forma de incentivar essa prática bem como envolver o aluno de forma que ele se sinta satisfeito com aquela ação e consiga perceber que aprender pode e deve ser divertido. Além disso, é importante salientar que, nesse contexto, a contação de histórias, que geralmente é realizada pelos professores nos anos iniciais da vida acadêmica dos educandos, pôde, através de estudos, adquirir uma forma diferenciada, destacando o aluno como seu protagonista, se tornar um excelente recurso pedagógico para estimular o gosto pela leitura dentro e fora da escola.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa tinha como principal objetivo sanar as dificuldades encontradas para a implementação da prática de leitura no ambiente escolar, uma vez que os alunos, adolescentes matriculados nas séries do ensino fundamental II, demonstravam total desinteresse por essa atividade e a consideravam uma mera obrigação acadêmica.

Nessa perspectiva, os tópicos de pesquisa teórica foram de extrema importância para o desenvolvimento da metodologia aplicada nas turmas envolvidas ao longo do projeto de leitura descrito neste trabalho, haja vista que partindo dos pensamentos e estratégias propostas por alguns estudiosos foi possível promover o incentivo à leitura de forma inovadora e relevante para os alunos.

É importante destacar também, que o processo de ensino e aprendizagem não necessita ser algo repetitivo e pouco atrativo, é interessante que a inovação torne-se realidade nos diversos cenários educacionais encontrados ao redor do mundo, pois é fato comprovado, através do projeto aqui demonstrado e tantos outros que diariamente são publicados em revistas, livros e na internet, que a inovação atrai e envolve os educandos, podendo transformar o objeto de estudo em algo prazeroso para aqueles que o acessam.

Por fim, é plausível afirmar que aprender pode e deve ser divertido, cabe aos mediadores proporcionarem isso aos seus aprendizes. Vale ressaltar também, que se faz necessário o aprofundamento em pesquisas que fomentem a inovação na sala de aula, especialmente no campo de ensino da língua portuguesa, no que diz respeito ao

incentivo à prática de leitura como fonte de aprendizagem e entretenimento, assim como aquelas que trazem estratégias e apresentam experiências, resultados da pesquisa empírica, afinal não há melhor forma de comprovar a eficiência de determinado método do que a exposição dos resultados alcançados na realidade.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1988.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2018.



## **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vitória da Silva Figueiredo

Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail:  
[vitória.figueiredo.352@gmail.com](mailto:vitória.figueiredo.352@gmail.com)

Henrique Miguel de Lima Silva

Professor doutor no curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba. E-mail:  
[henrique.miguel.91@gmail.com](mailto:henrique.miguel.91@gmail.com)

Os conceitos neurocientíficos aplicados à educação nos permitem afirmar que a leitura e a escrita, ou qualquer outra habilidade, precisam ser formadas e aperfeiçoadas considerando tanto fatores intrínsecos, quanto extrínsecos em relação aos indivíduos. Além de ser relevante apontarmos que, esses elementos em muitas situações são desconsiderados e, conseqüentemente, trazem mais dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, defendemos a hipótese de que, as práticas pedagógicas, nesse cenário, devem ser revistas considerando os fatores emocionais, cognitivos, sociais e fisiológicos de forma equiparada, pois são aspectos que afetam significativamente a produtividade dos discentes. Desse modo, o presente artigo propõe-se a focalizar nas contribuições das teorias neurocientíficas para o ensino da leitura e da escrita, mais especificamente, procurando apontar condições que comprometem esse processo e indicar métodos de intervenção com base nessa perspectiva. Para tal, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, fez uso de aportes teóricos de autores do campo da neurociência e da sua aplicação à linguagem, tais como: Oliveira (2011), Relvas (2012), Dehaene (2012), dentre outros. Assim, as conclusões indicam que, apesar de precisarmos sempre reavaliar a nossa didática nesse contexto, temos muitos subsídios teóricos para nos orientar, como, por exemplo, a que foi aqui destacada, e que a formação de leitores depende de mais do que a simples apresentação dos gêneros textuais. Além disso, é interessante ressaltar que, ao nos empenharmos em oferecer um ensino de máxima qualidade possível nesse aspecto, estaremos não apenas formando leitores, mas também colaborando para a formação do cidadão biopsicossocial.

**Palavras-chave:** Neurociência, Educação, Leitura, Ensino.

### **INTRODUÇÃO**

A Neurociência refere-se ao estudo científico concernente ao sistema nervoso e suas funcionalidades. Apesar de ser geralmente associada às questões biológicas e tendo em vista que o cérebro é responsável por ordenar todas as funções do corpo, desde as de ordem interna até as externas, esse conhecimento acabou sendo expandido e dividido. Nessa sequência, a Neuropsicologia, Neurociência cognitiva, Neurociência comportamental, Neuroanatomia e Neurofisiologia, são subdivisões que serviram para

organizar essa ciência e possibilitar a observação dos movimentos cerebrais a partir de diferentes perspectivas, por conseguinte, isto ajuda ao facilitar a sua compreensão. Além disto, muitas áreas de conhecimento, não restritas ao campo biológico, foram beneficiadas por esse estudo e trouxeram muitas contribuições para a vida dos seres humanos de forma individual e para o convívio na sociedade.

Nesse sentido, a educação foi uma das áreas mais beneficiadas por esses estudos, haja vista que a aprendizagem ocorre, principalmente, a partir de mecanismos cerebrais internos, também é importante ressaltar que, este contexto de investigação nos traz uma visão diferente sobre esse processo.

Ao pensar no âmbito educacional e nas suas atribuições, geralmente o associamos a um lugar de assimilação de conhecimentos e, podemos acrescentar, o lugar que se preocupa com a formação cidadã dos discentes. Para esse fim, enquanto docentes, nossa preocupação vai além do que deve ser feito, mas para, como isso pode ser feito, sempre buscando as mais variadas estratégias pedagógicas, que se adéquem a realidade que estamos inseridos, para cumprir com as nossas responsabilidades profissionais. Assim, é interessante pensarmos não apenas na execução, mas também no principal favorecido dela, que é o aluno, e esse é um dos pontos-chave para alcançarmos resultados promissores na educação.

Embora, a concretização da aprendizagem seja um dos principais objetivos em sala de aula, é essencial analisarmos as circunstâncias para essa ação. Nesse seguimento, a neurociência nos orienta a examinar às condições emocionais, cognitivas, sociais e fisiológicas do educando, que podem exercer grande influência, tanto positiva, quanto negativa. No entanto, esses elementos nem sempre recebem a atenção necessária para que não tragam más consequências, além de que o profissional deve estar ciente e atento à importância de cada um deles.

Ao empregar essas informações no campo da linguagem, compreendemos que a leitura e a escrita são dois processos que para a sua apreensão e aperfeiçoamento requerem que foquemos não apenas nas respostas externas que recebemos. Memorando que, é fundamental investigarmos os alunos individualmente, para assim sabermos como poderemos trabalhar as suas habilidades nessas duas áreas e adaptar as aulas de forma que abarquem o máximo de necessidades possíveis que venham a ser apresentadas. Ainda nesta lógica, é indispensável estarmos cientes que cada estudante

aprende de uma forma e num tempo diferente, por isso devemos ter em mente que nem sempre apenas uma estratégia pedagógica vai trazer resultados satisfatórios, dessa forma os métodos devem ser diversificados e pensados a partir daquilo que o público-alvo em questão necessitar.

Considerando as condições necessárias para aprendizagem, citadas pela neurociência, comparemos um discente que possui estabilidade financeira e emocional, as necessidades básicas do ser humano supridas e apoio familiar, com outro que não tem todas as suas carências mais básicas atendidas, possui o emocional abalado, além das consequências devido à falta de planejamento familiar.

Refletindo sobre esses dois extremos, podemos concluir que o primeiro caso detém de mais possibilidades para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, uma vez que, para que certas atividades cerebrais responsáveis pela aprendizagem sejam ativadas, por exemplo, precisamos de nutrientes que não são produzidos naturalmente pelo organismo e são advindos de certos alimentos e assim esses mecanismos são ativados no cérebro. Por conseguinte, se o estado emocional estiver afetado negativamente, o processo educacional pode ser prejudicado, tendo em mente que as emoções influenciam na atenção, concentração e motivação na sala de aula.

Também é importante citar os possíveis transtornos de aprendizagem, ou de neurodesenvolvimento, ligados a leitura (dislexia) e a escrita (disgrafia), que associados, ou não, às questões que expomos anteriormente, requerem a atenção do professor para identifica-las o mais precocemente possível, comumente percebidos após o período de alfabetização, para que sejam planejados métodos pedagógicos específicos que auxiliarão o aluno em tais situações.

Ainda que, o panorama apresentado sofra alterações, essas são apenas algumas das maiores dificuldades encontradas nas escolas. Inicialmente, ao estarmos cientes da existência delas e das demais que venham a aparecer, devemos nos preocupar em pautar a formação docente visando os vários cenários educacionais que poderemos encontrar durante a trajetória profissional, e principalmente, quais serão as medidas tomadas para que as atribuições que nos são incumbidas sejam cumpridas.

Com isso, o presente trabalho propõe-se a aplicar os conceitos neurocientíficos para o ensino da leitura e da escrita, visando identificar elementos que comprometem esse aprendizado, e sugerir possíveis intervenções que amenizem as dificuldades.

Para isso, esta pesquisa, de caráter bibliográfico, fez uso de aportes teóricos de autores do campo da neurociência e da sua aplicação à linguagem, tais como: Oliveira (2011), Relvas (2012), Dehaene (2012), dentre outros.

Destarte, é interessante que se faça uma reflexão acerca do âmbito da educação e no que se refere a formação de leitores, doravante fundamentados em perspectivas que se afastem do ensino tradicional, muitas vezes falho e insuficiente, para reformularmos as práticas, tendo aluno e a formação cidadã, como nosso ponto de partida e principal foco, respectivamente.

## **METODOLOGIA**

Como expõe Andrade (2010), a pesquisa científica “é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos.”. Nesse sentido, o presente trabalho, com o propósito exploratório a partir de uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico fez uso de materiais que escrutinavam acerca das informações obtidas pelas pesquisas neurocientíficas e suas agregações à educação, relativo à leitura e a escrita.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Inicialmente, trazemos o conceito de neurociência descrito por Ventura (2010), reunindo os principais pontos que temos destacado até o momento no que se refere a essa ciência, ao dizer que:

A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura –, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. (VENTURA, 2010, p. 123)

No que tange a leitura e a escrita, Dehaene (2012) afirma que essas duas ações devem ser observadas do ponto de vista cultural, ao qual são geralmente associadas, mas também em conjunto com a perspectiva biológica. Para o autor, o cérebro humano não era naturalmente preparado para ler, levando em conta que o sistema de escrita é recente, mas os neurônios, responsáveis por conduzir as informações no cérebro a partir de impulsos nervosos, que tinham outras funções, foram reciclados e ao serem utilizados por essa região cerebral específica para exercer essa função processual, eles precisaram aprender a ler. Assim sendo, essa nova habilidade teve que ser inserida às competências pré-existentes, como defende o teórico de que, “não é, pois, nosso cérebro que evoluiu para a escrita, mas, sim, a escrita que se adaptou a nosso cérebro” (p. 190).

Ao atentarmos a essas informações, vemos como o externo influencia no interno, mesmo ao que se refere àquilo que não fomos originalmente “programados”, pois:

Somos seres “configurados” para experiência, todo o nosso organismo (corpo e cérebro) nos impulsiona para explorar o meio ambiente e dele extrair o que a qualidade de nossas interações permitir. Há uma constante influência dos estímulos do ambiente, e o que nosso organismo consegue fazer desses estímulos depende intrinsecamente da resposta de nosso organismo à frequência (repetição e constância) e à quantidade e qualidade dos estímulos (ROSSA; ROSSA, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, ponderar sobre as teorias pedagógicas mais eficazes têm por objetivo uma mudança de postura que possa refletir na prática em sala de aula de uma forma positiva. Por isso, Guerra (2011) diz que, ao integrar essa perspectiva de observação neurocientífica, que se preocupa com os impactos que os estímulos externos podem causar aos processos cognitivos, estamos inovando os nossos métodos pedagógicos, haja vista que, esse conhecimento, em comparação a outras perspectivas, é relativamente novo. Relembrando também que estes outros ângulos de análise que ela nos proporciona eram originalmente ligados aos estudos da pedagogia, mas com o avanço das pesquisas eles acabaram sendo ampliados.

Relvas (2012, p.16), adiciona que “[...] a neurociência, quando dialoga com a educação, promove caminhos para o educador tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade por meio de recursos pedagógicos que estimulem o estudante a pensar sobre o pensar”.

Souza e Gomes (2015, p.109), destacam que nessa busca para repensar as metodologias, saber como o cérebro funciona não nos dá soluções prontas, mas permite que “o docente compreenda melhor como seus educandos aprendem e se desenvolvem”, além de contribuir para que a intervenção feita pelo professor considere a importância das atividades cerebrais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, sendo essa uma proposta considerada como muito eficaz.

Carvalho (2011) corrobora a fala de Souza e Gomes (2015), ao afirmar que:

[...] oportunizar aos professores a compreensão de como o cérebro trabalha dá condições mais adequadas para que ele estimule a motivação em sala de aula e, de certa forma, assegura a possibilidade de sintonizar com os diversos tipos de alunos, os quais terão suas capacidades mais profundamente exploradas. (CARVALHO, 2011, p. 545).

Para Oliveira (2011), o cérebro é maleável a partir dos impulsos recebidos pelo organismo e pelo ambiente externo, sendo assim é preciso que a formação do docente o qualifique para “ensinar, motivar e avaliar o aluno num formato mais eficiente para o seu cérebro.” (OLIVEIRA, 2011, p.17-18)

Laburu, Arruda & Nardi (2003) destacam que, alguns educadores não levam em consideração que as formas de ensino usadas podem não ser compatíveis com o modo que os alunos aprendem individualmente e têm mais facilidade e possibilidades de serem proficientes no conteúdo dado. A julgar que, “os aprendizes partem de condições iniciais desiguais e diferenciadas, pois têm trajetórias de vida cognitiva, motivacional e emocional distintas” (LABURU, ARRUDA & NARDI, 2003, p.5).

Para ensinar e aprender devemos considerar nossos recursos, nossa cognição. E para aprender contamos com estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (mente/cérebro). Ou ainda, contamos com redes neurais e sua capacidade dinâmica de reconfiguração, que a partir da educação podem ser otimizadas e reorganizadas. [...] O cérebro aprende através do exercício (*sic*) das habilidades, das necessidades, da motivação, da curiosidade, do interesse, da repetição e das fases inerentes ao desenvolvimento neuro-cognitivo. (PANTANO & ZORZI, 2009, p. 170-171)

Melo (2005) expõe que, as proteínas ajudam na formação das conexões neurais encarregadas pelo processo de aprendizagem, contudo, Laurence (2005) adverte que nem todas as proteínas são produzidas pelo organismo e só serão obtidas através de

alimentos. Seguindo esse raciocínio, temos um exemplo prático de como uma interferência externa, como uma alimentação que não atenda a todos os requisitos nutricionais básicos e que aparentemente deveria trazer prejuízos apenas à saúde física, pode acarretar danos à anatomia e fisiologia do sistema nervoso central, que são diretamente ligados à aprendizagem. Como Perroni bem destaca (2013):

Tudo aquilo que ingerimos exerce um grande impacto sobre a função cerebral, podendo interferir no humor, no pensamento, no comportamento, na memória, no aprendizado e no envelhecimento celular. Através de uma alimentação colorida e variada, podemos fornecer os nutrientes necessários para manter o cérebro ativo e saudável. (PERRONI, 2013, p. única)

Por fim, as palavras de Pantano & Zorzi (2009) resumem todas as pretensões da proposta apresentada por este artigo a serem aplicadas no ensino da leitura e da escrita, ao dizer que:

As Neurociências têm iniciado uma mudança de pensamento acerca da prática e da teoria da aprendizagem, estão iniciando um entendimento mais amplo sobre a memória, o sono, a estrutura do conhecimento, o raciocínio, a resolução de problemas, a metacognição, o pensamento simbólico, a modelação computacional, etc. Este conjunto de assuntos relativos a cognição e a aprendizagem estão começando a contribuir para avanços nos procedimentos e metodologias de pesquisa, além de modificar as concepções teóricas existentes sobre os alunos, a aprendizagem, o professor e o ensino. (PANTANO & ZORZI, 2009, p. 186)

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

A partir das informações obtidas ao longo do trabalho, contando ainda com as contribuições de vários pesquisadores, foi possível salientar como a neurociência colabora para o ensino da leitura e da escrita, que é o foco desta pesquisa científica, mas que é um conhecimento que pode ser aplicada a qualquer área, ao indicar fatores que comprometem essas atividades e ainda possíveis intervenções.

Ao refletir sobre todas as colocações que foram feitas, reiteramos a hipótese de que o ensino deve ser reexaminado atendendo a todos os elementos já citados, que evidentemente influenciam no rendimento do educando, nesse sentido, é necessário



adaptarmos a práxis pedagógica a partir das muitas condições de aprendizagem. No que se refere à leitura e a escrita, a título de exemplo, se o aluno não está se adaptando a determinado gênero textual que estamos usando, existem muitos outros que podem ser mais favoráveis e como explica a neurociência, uma informação que foi estabelecida no cérebro com mais facilidade pode ser posteriormente acessada para a formação de um novo conhecimento, outrora considerado difícil. Além disso, impor ao estudante certas condições de ensino que divergem daquela que é mais favorável para a aprendizagem dele, pode acabar desestimulando ele e gerar bloqueios para o desenvolvimento acadêmico e conseqüentemente na sua formação cidadã.

Tendo em vista que, conforme está previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Sendo ainda, inteirado pelo artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que diz que a “[...] educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em razão dos fatos mencionados, a presente pesquisa propôs-se a evidenciar as contribuições neurocientíficas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, baseando-se nas contribuições de pesquisadores da neurociência e da sua aplicação ao ensino. Tendo em conta que, é importante que a práxis pedagógica seja sempre revista com base nas informações obtidas pelas investigações da esfera educacional.

Por conseguinte, a teoria que vem sendo discutida sugere que, ao planejar a metodologia que implementaremos no nosso local de trabalho, devemos pensar nas condições individuais dos discentes, fato que, como já vimos, atua consideravelmente na sua produtividade. Assim como, é interessante ressaltarmos que, apesar das dificuldades, temos um grande arcabouço teórico para nos auxiliar, basta selecioná-los a partir de cada realidade.

Portanto, como educadores, nossas atribuições profissionais vão além da simples mediação de conteúdo. Levando em conta, tanto a perspectiva aqui apresentada, que foca na formação de leitores, como o que quer que ministremos na sala de aula, o nosso principal objetivo é a formação cidadã dos indivíduos a partir dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Lembrando que, estamos trabalhando para auxiliar no desenvolvimento crítico dos cidadãos para o convívio e progresso da sociedade, além da resolução das grandes questões sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico**. 10a. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, F. H. de **Neurociências e educação**: uma articulação necessária na formação docente. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, nov.2010/fev.2011.

CHEDID, K. A. K. Neurociência na Educação II. In: Pantano, Telma; Zorzi, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/Neurociencia-Aplicada-a-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 29 de jul 2020.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FÓZ, Adriana. Neurociência na Educação I. In: Pantano, Telma; Zorzi, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/Neurociencia-Aplicada-a-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 29 de jul 2020.

GUERRA, L. B. **O diálogo entre a neurociência e a educação**: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocução, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

LABURU, C. E.; ARRUDA, S. M.; NARDI, R. **Pluralismo metodológico para o ensino da ciência**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/07.pdf> . Acesso em: 29 de jul 2020.

LAURENCE J. **Ensino Médio**. Volume Único. 1ª Ed. São Paulo: Nova geração 2005, p.547.  
MELO, G. N.S. **Construção da aprendizagem características de estudantes do ensino Fundamental** – Campinas – Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. PUC – Campinas – (2005)

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociência e os processos educativos: Um saber necessário na formação de professores** – Uberaba, 2011. 146 f. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>. Acesso em: 28 de jul 2020.

PERRONI, Cristiane. **Boa alimentação interfere na função cerebral e aumenta a concentração**. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/euatleta/nutricao/noticia/2013/06/boa-alimentacao-interfere-na-funcao-cerebral-e-aumentarconcentracao.html>. Acesso em: 29 de jul 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ROSSA, Adriana Angelim; ROSSA, Carlos Ricardo Pires. O aprendizado da leitura sob a perspectiva enatista: relações com a neurobiologia do sistema cerebral de recompensa. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Alfabetização e cognição**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2011.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica**. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 97, 2015, p. 104-114. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011). Acesso em: 28 de jul 2020.

VENTURA, D. F. **Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, São Paulo, 2010, v. 26, n. especial, p. 123-129. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf>. Acesso em: 04 de ago 2020.

## **LER, CONHECER E PRODUZIR: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LOURENÇO FILHO**

Iságila Ferreira dos Santos

Graduada pelo curso de Letras Português da Universidade Federal do Piauí – UFPI,

[isagilasantos@hotmail.com](mailto:isagilasantos@hotmail.com)

O trabalho relata metodologias e resultados de dois projetos de leitura desenvolvidos em uma escola pública de ensino médio regular – Escola de Ensino Médio Lourenço Filho – na cidade de Crateús, no Ceará, especificamente com alunos do terceiro ano. O problema que norteia este estudo foi “como incentivar os alunos a ler mais?”. Duas hipóteses foram levantadas: deixar que os alunos falem sobre seus textos/livros preferidos para a turma pode fazer com que os demais se interessem na leitura do material; envolver diversos campos artísticos em um mesmo evento pode desmistificar a visão do estudante sobre a leitura ser desinteressante. O objetivo foi aumentar a proficiência escolar em Língua Portuguesa na avaliação externa estadual – SPAECE. Com base no conceito da competência metagenérica apresentado por Koch e Elias (2008) e na leitura de mundo detalhada por Freire (1989) e Martins (1988), dois projetos de leitura foram desenvolvidos e, no primeiro, os educandos foram estimulados a fazer uma exposição oral quinzenal para a turma sobre o que mais gostam de ler. No segundo, os jovens tiveram estudos orientados sobre literatura, pintura, teatro e música no modernismo brasileiro, o que culminou em um sarau artístico no qual puderam expor suas produções e estudos. Como resultado, obteve-se um envolvimento geral dos alunos das turmas de terceiro ano nas atividades propostas, maior número de livros emprestados da biblioteca escolar e o aumento da proficiência em Língua Portuguesa da instituição no SPAECE nos anos em que os dois projetos foram implementados – 2016 a 2019.

**Palavras-chave:** autonomia; leitura; projeto.

### **INTRODUÇÃO**

A educação brasileira modificou-se nas últimas décadas. Não só a metodologia didática, mas também os estudantes mudaram. A cada nova geração as necessidades para que se concretize o processo ensino -aprendizagem são distintas, o que exige um olhar atento por parte dos professores regentes. Na disciplina de Língua Portuguesa não é diferente, pelo contrário: é durante essa aula que muitas dificuldades são identificadas e busca-se reduzi-las para contribuir, inclusive, no bom desempenho do estudante em diversas outras disciplinas.

Com isso, este artigo faz um relato de experiência de dois projetos escolares desenvolvidos na Escola de Ensino Médio Lourenço Filho que passou a ser escola de

Tempo Integral no ano de 2019. A partir das ideias de Freire (1989) e Martins (1988) sobre a importância da leitura e como o mundo do aluno deve fazer parte da educação, foram realizados dois projetos com o fito de aumentar a proficiência média escolar na avaliação do SPAECE: “Ler, Conhecer e Produzir” e “Oficinas de Leitura”. A metodologia aplicada priorizou a autonomia dos alunos na escolha dos trabalhos que queriam apresentar em forma de seminário individual no caso do projeto Ler, Conhecer e Produzir, como também na escolha da forma de apresentação – ressaltando a competência metagenérica citada por Koch e Elias (2008) – dos resultados de estudos realizados sobre a arte do século XX e início do século XXI, tendo como ponto de partida os movimentos das Vanguardas Europeias, no caso do projeto Oficinas de Leitura. Como resultado, aumentamos a proficiência média da disciplina de Língua Portuguesa no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – o SPAECE ; ampliamos a leitura dos discentes, que se sentiram estimulados a ler mais livros paradidáticos através dos seminários dos colegas, o que foi comprovado por meio do crescimento de empréstimos de livros da biblioteca escolar. Foi possível ainda perceber o envolvimento dos educandos com os projetos, que demonstraram grande satisfação em poder coordenar os próprios trabalhos e direcionar as pesquisas de acordo com suas afinidades, comprovando que uma educação autônoma é eficaz.

## **METODOLOGIA**

Atualmente denominada Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Lourenço Filho, a então instituição de ensino público regular estadual fica localizada na cidade de Crateús, no sertão do estado do Ceará, com quatro turmas de terceiros anos de nível médio e cerca de 30 alunos matriculados por sala. A cada ano, essa série é avaliada pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – o SPAECE – que prioriza Língua Portuguesa e Matemática, medindo a proficiência dos estudantes de acordo com os saberes descritos em sua Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2016). Dessa forma, o objetivo principal foi aumentar a média de proficiência da instituição no SPAECE em Língua Portuguesa. Para tanto, a partir do ano de 2016 foram desenvolvidos dois projetos de leitura que propunham dinamizar as aulas de Língua Portuguesa. O primeiro projeto, intitulado “Ler, Conhecer e Produzir” tinha como

objetivo que os alunos lessem diversos textos/livros de gêneros diferentes e expusessem verbalmente suas impressões de leitura para suas turmas. O segundo, intitulado “Oficina de Leitura”, tem uma abordagem mais ampla que motiva os alunos no estudo e produção de artes plásticas, música, poesia e peças teatrais a partir do período modernista da literatura nacional. Abordemos um por vez.

O projeto Ler, Conhecer e Produzir primeiro expõe para as turmas textos trazidos pelos professores regentes. É feita a leitura compartilhada desses textos e, posteriormente, a turma é instigada a questionar os sentidos implícitos e explícitos constantes nos excertos, de acordo com os descritores da Matriz de Referência do SPAECE. Nas aulas seguintes, os alunos são motivados a trazerem seus textos/livros preferidos e fazerem uma explanação oral para a turma, como em um seminário individual que, por vezes, transforma-se em uma roda de conversas, dependendo do tema que os textos/livros abordem. Quando algum estudante quer participar, mas ainda não tem algum texto/livro em vista, a obra, pertencente ou não ao acervo da biblioteca escolar, poderá ser sugerida pelo professor regente. A apresentação oral, que ocorre a cada quinze dias, é avaliada pelo professor e pelos colegas de turma, levando em consideração adequação vocabular e detalhamento de informações sobre a obra explanada, além de serem levantados questionamentos baseados nos descritores do SPAECE, como por exemplo: qual o clímax da narrativa? Qual o gênero textual e a qual público ele se direciona? Qual a semelhança entre esse texto e o que lemos na aula passada? Qual nível de linguagem é empregado e como isso é percebido no texto? Ao fim das discussões e avaliação, uma nota – entre 0 e 2 pontos – é adicionada à média bimestral do educando de acordo com seu desempenho.

Quanto ao projeto Oficina de Leitura, que ocorre de maneira simultânea ao projeto Ler, Conhecer e Produzir, durante o primeiro semestre de cada ano nas terceiras séries do ensino médio, o conteúdo comumente abordado contempla desde as Vanguardas Europeias até a terceira fase do modernismo na literatura brasileira, seguindo os planos anuais formulados pelos professores regentes. Dessa forma, foi pensada uma maneira de viabilizar a compreensão dos movimentos artísticos do século XX como um todo, e não somente como fatores exclusivos da literatura canonizada, normalmente trazida pelos livros didáticos. Assim, o projeto divide-se em cinco fases:

1. Estudos sobre as Vanguardas Europeias e seus reflexos na Semana de Arte Moderna de 1922.
2. Reprodução e/ou releituras das obras artísticas dos movimentos estudados, com material de pintura fornecido pela escola – telas, tintas, pinceis, giz de cera, lápis de cor, cola branca etc. Os alunos poderiam também produzir obras originais.
3. Estudo de obras literárias, teatrais, musicais e cinematográficas brasileiras do início do século XX até os dias atuais, fazendo relação entre os acontecimentos da Semana de Arte Moderna de 22 e a arte contemporânea em concordância com os descritores 12 e 13 da Matriz de Referência do SPAECE (“Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos” e “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema”, respectivamente)
4. Escolha, pelos alunos, de poemas, músicas, peças teatrais ou seminários acerca das obras estudadas para serem apresentados junto às obras artísticas durante uma exposição para a comunidade escolar.
5. Exposição de todos os trabalhos para a comunidade escolar.

As fases de estudos das obras artísticas e literárias são norteadas pelos descritores do SPAECE e Matriz de Competências e Habilidades de Linguagens e Códigos do Enem. Em todas as fases de produção do projeto os estudantes têm autonomia para decidir quais obras apresentarem, reproduzirem e como será o formato de apresentação, se em sarau, vernissage, noite cultural, seminários, declamação, interpretação entre outros, desde que as apresentações contemplem conteúdos estudados e produções originais. Ao fim das apresentações é servido um lanche para os presentes. Os trabalhos são avaliados pelos professores regentes e compõe a nota bimestral.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Ensinar requer paciência, principalmente quando se refere aos jovens contemporâneos, a quem a leitura e a construção do conhecimento literário comumente



não parecem atrativas. Procedimentos de leitura simples, como os descritores sugeridos pela Matriz de Referência do SPAECE, por mais óbvios que pareçam, constituem um grande desafio para parte do público da EEMTI Lourenço Filho, por vezes oriundos de famílias com pouca instrução e que não cultivam o hábito da ler. Pensando nisso, é necessário conhecê-los, saber o que eles dominam e até onde vai sua habilidade leitora, considerando a afirmação de Martins (1988, p. 20) “A leitura, mais cedo ou mais tarde, sempre acontece, desde que se queira realmente ler”. Entretanto, como fazer com que os educandos queiram ler?

Primeiro, foi necessário entender a leitura não somente como o SPAECE exige – responder à 52 questões de português e matemática em duas horas e dez minutos com o maior número de acertos possíveis – mas ampliá-la e provocar os alunos despertando o interesse. Martins discute sobre três níveis básicos de leitura – sensorial, emocional e racional – que são inter-relacionados, embora um ou outro seja privilegiado em determinada situação. Interpretar uma obra impressionista exige muito do nível sensorial, assim como permitir que o estudante exponha para a turma seu livro preferido e fale um pouco sobre seus gostos, dizendo o que o motivou a escolher tal exemplar, requer mais do nível de leitura emocional, ao passo que também necessita do nível racional nas ocasiões em que trechos são lidos e debatidos com a classe. Partindo dessa ótica, pode-se explorar os três níveis descritos pela autora em ambos os projetos. Vale lembrar ainda o posicionamento de Freire (1989) sobre a leitura, que postula:

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (p.9)

Trazer o mundo do aluno para a sala de aula, deixar que ele fale sobre suas músicas, textos, poemas preferidos – autorais ou não –, permitir que eles exponham seus talentos e sejam notados, valorizados pelos colegas e comunidade escolar como um todo pode ser transformador para todos os envolvidos. Pode-se dizer que este foi o primeiro pensamento ao desenvolver as duas ações descritas neste trabalho: priorizar o educando como sujeito de sua aprendizagem. (FREIRE, 1987)

Consequentemente, ao priorizar o estudante como sujeito de sua aprendizagem é imprescindível considerar seu conhecimento de mundo anterior à sala de aula. O discente chega ao terceiro ano do ensino médio com bastante conhecimento, não só acadêmico como também comunicacional, uma vez que suas práticas sociais de comunicação exigem que ele seja extremamente habilidoso ao interpretar e produzir diversos gêneros, inclusive multimodais. A essa habilidade, Koch e Elias (2008) denominam competência metagenérica, que possibilita ao falante a capacidade de compreender e produzir vários gêneros textuais, sem que seja preciso conhecimento teórico. É assim que o educando pode, por exemplo, anotar um recado para os pais, sem necessariamente ter conhecimento teórico/discursivo sobre o gênero. Destarte, ambos os projetos consideraram a competência metagenérica de cada aluno para, posteriormente, ajudá-los a identificar os gêneros discursivos e o propósito comunicativo tanto dos textos que eles escolhiam quanto dos textos propostos pelos professores regentes, assim como propõem os descritores 9 e 10 da Matriz de Referência do SPAECE (reconhecer gêneros discursivos e identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros).

Em vista disso, com o fito de atingir um índice maior de proficiência na referida avaliação externa, voltou-se a atenção para o aluno, extrapolando a interpretação do texto escrito pelos cânones literários, orientando-o no desvelo de múltiplas manifestações artísticas, problematizando a interpretação como algo inerente ao mundo em que o educando está inserido, conforme Freire:

Enquanto, na concepção “bancária” o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. (1987, p.46)

Portanto, não apenas falar sobre o conteúdo, mas sugerir que os estudantes produzissem quadros e apresentassem suas próprias vernissages, fazendo-os imaginar como foi a Semana de Arte Moderna de 1922, ou ainda incentivá-los a escrever,

declamar e interpretar poemas junto a seus pares foi transformar a realidade no próprio conteúdo a ser desvendado.

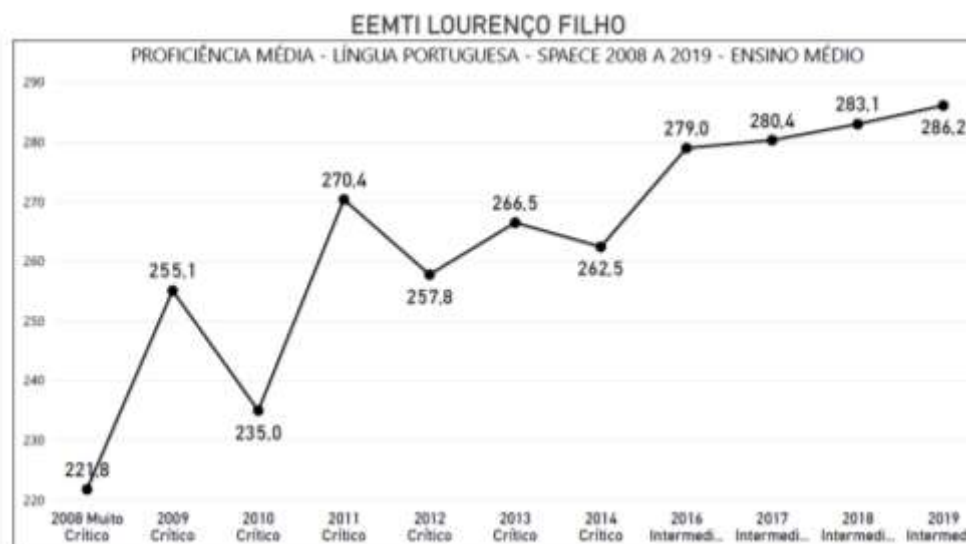
## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As ações descritas neste trabalho ocorreram de forma simultânea, implementadas desde 2016 até o ano de 2019. Os projetos foram interrompidos no presente ano devido às medidas de distanciamento social adotadas pelo estado do Ceará, uma vez que muitos alunos não possuem acesso à educação remota. O objetivo foi elevar a proficiência média em Língua Portuguesa na avaliação do SPAECE, que possui o seguinte padrão de desempenho estudantil no terceiro ano do ensino médio:

- Muito crítico: 0 a 224,9 pontos
- Crítico: 225 a 274,9
- Intermediário: 275 a 324,9
- Adequado: 325 a 500

Com ações implantadas a partir de 2016, percebe-se, através do gráfico 1 disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE – por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que o objetivo foi de fato atingido, elevando o padrão de desempenho estudantil de crítico para intermediário e que, a cada ano, a proficiência tem se mantido em ascensão, ainda que timidamente.

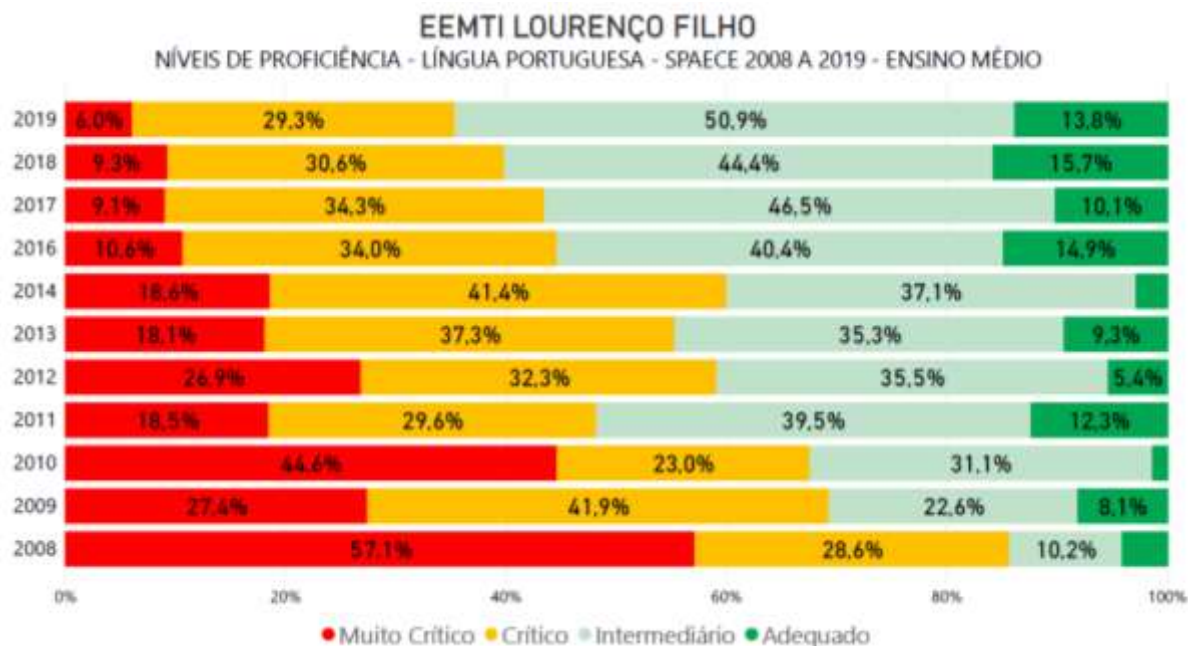
Gráfico 1 – Proficiência média da EEMTI Lourenço Filho entre 2008 e 2019



Fonte: CAEd/UFJF 2019

Mais detalhadamente, no gráfico 2 é perceptível que não só a proficiência média aumentou, como também a porcentagem de alunos nos níveis intermediário e adequado, ao passo que a quantidade de estudantes nos níveis crítico e muito crítico diminuiu significativamente, o que confirma a qualidade do aprendizado.

Gráfico 2



Fonte: CAEd/UFJF 2019

Outro reflexo das propostas desenvolvidas, especificamente do projeto “Ler, Conhecer e Produzir”, aplicado à todas as séries, foi o aumento do número de livros emprestados pela biblioteca escolar, o centro de multimeios, o que confirma a hipótese inicial de que deixar que os alunos falem de seus livros/textos preferidos para a turma é um bom incentivo para que outros se interessem pela leitura. No ano de 2018, devido à licença maternidade da coordenadora dos projetos e autora deste artigo, a ação não foi desenvolvida. Na tabela seguinte, cujos dados constam em relatório do centro de multimeios, é possível notar a queda na quantidade de livros emprestados aos estudantes da instituição durante os três primeiros meses de 2017 e 2018.

Tabela 1 – empréstimos de livros no primeiro trimestre

	<b>Manhã</b>	<b>Tarde</b>	<b>Noite</b>	<b>Total</b>
<b>Empréstimos</b>	345	144	72	561
<b>2017</b>				
<b>Empréstimos</b>	65	25	1	91
<b>2018</b>				

Fonte: elaborada pela autora (2020)

Por fim, o fato de os próprios estudantes terem autonomia para decidir sobre quais projetos engendrar e como iriam ser as apresentações, deixou-os à vontade para colaborar com as propostas, o que resultou na grande participação dos educandos. É importante ressaltar que a proposição feita para os alunos no projeto Oficinas de Leitura é de que, ao final dos estudos, eles escolham a forma de apresentação das produções. Sendo assim, a cada ano há apresentações diferentes, porém com o mesmo conteúdo: a arte do século XX ao XXI. Na figura 1 temos um momento de vernissage com as reproduções das obras das Vanguardas Europeias, em que os estudantes explicam o quadro que reproduziram e dão alguns detalhes sobre o movimento vanguardista a que a pintura pertence.



Figura 1 – Vernissage estudantil de 2017

Fonte: arquivo pessoal da autora (2017)

Diante do exposto, constata-se que, com a ação conjunta dos projetos Oficinas de Leitura e Ler, Conhecer e Produzir, foi possível atingir o objetivo de aumentar a proficiência média em Língua Portuguesa no SPAECE, ao tempo em que os educandos passaram a ler mais, não só textos escritos pelos cânones literários contidos no livro didático, mas a interpretar diversas expressões artísticas, relacionando-as à momentos históricos e aos dias atuais, problematizando a própria realidade e se tornando sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término deste trabalho é possível considerar que as duas experiências aqui relatadas foram de grande valia para a comunidade escolar. Em se tratando de ensino público, é sabido que os recursos, sejam humanos ou financeiros, são escassos, o que exige do educador persistência e resiliência. Foram inúmeros desafios e pode-se dizer que o maior deles foi lidar com tantas ideias diferentes de pessoas com perfis diversos. Para o aluno, ter autonomia em um projeto escolar pode ser mais desafiador do que participar de uma aula tradicional e, por vezes, pode ser frustrante também, uma vez que sempre esbarramos na falta de recursos, não podendo atender completamente à expectativa dos discentes.

Em contrapartida, deve-se destacar que praticar uma pedagogia em que o aluno se torna sujeito no processo ensino-aprendizagem traz resultados que não podem ser

demonstrados numericamente: as transformações pessoais. O educando se transforma quando é ouvido, quando é construído um espaço seguro para sua comunicação, ele evolui academicamente e pessoalmente também quando precisa se colocar como questionador de maneira respeitosa em relação aos demais. Similarmente, o educador se transforma ao perceber o educando não como objeto a ser educado, mas como indivíduo atuante em sua realidade, dotado de conhecimento e que, portanto, também é capaz de educar, tal como afirma Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(1987).

Por fim, é necessário pontuar que construir cidadãos leitores, questionadores e atuantes em seu contexto social deveria ser a principal preocupação do sistema educacional. Para além de números e tabelas descritivas, a educação promove a mudança dos indivíduos em diversos aspectos, os quais serão determinantes para a configuração social do futuro. Assim, espera-se que este relato de experiência possa contribuir positivamente para a formação de leitores e, quiçá, com o futuro.

## **REFERÊNCIAS**

CAED/UFJF. **Matriz de Referência do SPAECE**. SPAECE. Ceará 2016. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>> Acesso em: 16 jul. 20.

CEARÁ. Governo do Estado do. Secretaria da Educação. **SPAECE 2008 a 2019 - Ensino Médio: EEMTI Lourenço Filho**. 2019. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/> Acesso em: 27 jul. 20

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.



## **PROJETO DE INCENTIVO À LEITURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZIA DO PARÁ – PA**

Tamara Cristina Penha da Costa

Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará – (UEPA). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco – (FAPAF). Professora da Rede Básica de ensino pela Secretaria Municipal de Educação – (SEMED). E-mail: [tamaracristina390@gmail.com](mailto:tamaracristina390@gmail.com)

O incentivo à leitura nas escolas públicas brasileiras é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores, tendo em vista que tanto avaliações externas quanto internas têm evidenciado a ausência dessa habilidade por parte considerável dos alunos. Nesse sentido, é necessário que a escola crie metodologias capazes de motivar e despertar o hábito da leitura nos discentes, bem como identifique os possíveis problemas que os [alunos] distanciam dela. Em razão desses fatores, de âmbito geral, criou-se um projeto, cuja finalidade era a aquisição de livros, por meio de uma campanha de doação. O local à culminância dessa atividade, onde se fez a exposição dos livros doados, foi a EMEF São José, em Santa Luzia do Pará – PA, e finalizou com a exposição dos livros doados. Posto isso, pretende-se, com este trabalho, apresentar os resultados obtidos, mediante pesquisa qualitativa, os quais apontam positivamente para o aumento do número de leitores e de livros tomados por empréstimo. Assim, espera-se que o projeto desenvolvido contribua à formação de novos leitores, como também sirva de incentivo ao desenvolvimento de trabalhos semelhantes por outras instituições de ensino. Os teóricos foram utilizados nesta reflexão: Azevedo (2004), Brasil (1997, 1998, 2006), Ferreira (2008), Grossi (2008), Indursky (1985), Pietri (2009), Prado (1996), Knechtel (2014), Martins (1994), Orlandi (1988).

**Palavras-chave:** Escola; Leitura; Projeto.

### **INTRODUÇÃO**

A leitura, sabe-se, é uma habilidade que vai além da prática de decodificar textos. Ela envolve conhecimentos de mundo e compartilhado do leitor com o autor e inferências sobre o texto, por meio de antecipações, Indursky (1985). Desse modo, quanto mais se lê, além da aquisição de conhecimentos, desenvolve-se o raciocínio, a criticidade e a capacidade de interpretação.

No entanto, pensar em metodologias que aproximem os alunos, sobretudo dos livros, é fundamental, pois além de contribuir para sua formação cultural, estimula a imaginação e a capacidade de novas descobertas. Desse modo, em detrimento da constatação empírica de insuficiência do acervo bibliográfico da Escola Municipal de

Ensino Fundamental São José, surgiu a necessidade de promover o enriquecimento do acervo por meio de uma campanha de doação de livros.

A realização do projeto “I Campanha de doação de livros: aquele livro que te encantou pode encantar alguém” tem como objetivo estimular a prática de leitura e, conseqüentemente, o aumento da comunidade leitora da escola. Para isso, fez-se importante estimular a doação de livros novos e usados, por meio da divulgação entre os alunos e servidores da escola, bem como nas redes sociais, murais de avisos e panfletos na escola. A socialização do projeto ocorreu por meio da exposição de livros, visando promover o conhecimento de diferentes obras e autores e despertar a curiosidade e o prazer pela leitura. Tem-se por certo que tal ação foi fundamental à modificação da realidade escolar local, principalmente, se levar-se em consideração que era pequena a quantidade de alunos que estavam frequentando a sala de leitura, em relação ao quantitativo escolar do ano letivo de 2019.

Tendo como base abordagem quantitativa, este trabalho pretende compartilhar os resultados obtidos com a campanha de doação de livros e os efeitos dela resultantes na comunidade escolar.

Inicialmente, este trabalho discute os aspectos-chave relacionados à leitura (conceituação, importância e função social). Em seguida faz uma abordagem sobre a prática de leitura e a formação leitora, e ressalta as contribuições daquela à formação crítica e social do aluno. Por fim, apresenta uma descrição sobre as atividades desenvolvidas no projeto, assim como os dados quantitativos referentes aos alunos leitores e empréstimos de livros durante o ano letivo de 2019.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista as discussões quanto à dificuldade de leitura por parte dos estudantes, este trabalho apresenta dados quantitativos referentes a uma experiência vivenciada pela pesquisadora, por meio de um projeto de incentivo à leitura na escola que atuou no ano de 2019. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, em Santa Luzia do Pará - PA, em razão da pouca frequência dos alunos na sala de leitura da escola, no turno matutino. Cabe ressaltar que a quantidade do acervo era insuficiente para atender à demanda dos alunos, as obras eram pouco

atrativas, tanto da perspectiva do conteúdo quanto do aspecto gráfico-visual, e o ambiente para a leitura era desmotivador (pouco ornamentado, número reduzido de prateleiras).

A pesquisa quantitativa, sabe-se, está relacionada com a quantificação de dados os quais fazem referência a um problema social ou humano (KNECHTL, 2014). Assim, são apresentados dados referentes a quantidade de alunos leitores e de livros emprestados, no ano letivo de 2019, além da descrição sobre as atividades desenvolvidas no projeto e os resultados alcançados. Vale ratificar, uma vez mais, que os dados apresentados são referentes apenas ao turno matutino, no qual a pesquisadora desenvolvia seu trabalho.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA**

Muitas pessoas têm uma representação positiva de si mesmas como plenamente alfabetizadas. Entretanto, quando se encontram diante da necessidade de escreverem gêneros textuais considerados simples (carta, recado, mensagem, aviso), as dificuldades começam a aparecer, refletindo, desse modo, inabilidades de leitura e escrita.

Excetuando-se as diferenças culturais, é importante compreender que a leitura é um dos caminhos para se compreender o mundo, isto é, questões sociais e políticas.

Ao efetuar a leitura o sujeito leitor contextualiza o que leu, com a experiência vivenciada, favorecendo, portanto, o desenvolvimento de sua criticidade.

Indursky (1985) afirma que a leitura está relacionada com a capacidade de interpretação que um sujeito leitor desenvolve a partir de um texto. Logo, ler não é um ato passivo, mas

[...] um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. [...] (BRASIL, 1997, p. 41).

Depreende-se do exposto que, questionar e contextualizar os acontecimentos são formas de conhecimento que permitem a interação com o texto, mesmo de forma inconsciente.

Nas palavras de Freire (2008, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Compreende-se que a leitura está presente no meio social, uma vez que é possível compreender o significado de um texto gráfico e/ou visual mesmo sem domínio da leitura, contudo é na escola que acontece o desenvolvimento dessa habilidade.

Nesse sentido, o leitor corresponde ao indivíduo capacitado para utilizar textos em seu próprio benefício, seja para um motivo de descontração, obter informações ou outras atividades. (AZEVEDO, 2004).

Gostar de ler é um hábito individual, construído cotidianamente. No entanto, para que seja desenvolvido a contento, deve-se ter contato com diferentes obras e/ou gêneros, bem como levar em consideração a faixa etária de cada público. “A leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever”. (BRASIL, 2006).

Na infância, por exemplo, “o livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português” (PRADO, 1996, p. 19).

Posto isso, no que se refere ao contexto educacional, cabe ao professor diagnosticar as resistências e dificuldades dos alunos quanto à leitura, a fim de que estas sejam superadas.

Formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Do aluno, portanto, espera-se diferentes estratégias ou habilidades (seleção, antecipação, inferências), haja vista que “[...] não se trata simplesmente de extrair

informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. [...]” (BRASIL, 1997, p. 41).

Nesse sentido, durante a leitura, apenas abstrair as ideias do autor não é suficiente para compreender o texto. Para além disso, é preciso considerar o conhecimento de mundo e o contexto social do aluno, como elementos essenciais para a formação de um leitor crítico e atuante no meio social.

De acordo com Orlandi (1998), a realização da leitura permite ao leitor, quanto sujeito sócio-histórico, produzir e reproduzir sentidos para o texto. “[...] quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os), mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. (p. 59).

## **PRÁTICA DA LEITURA E A FORMAÇÃO LEITORA**

A formação do sujeito perpassa pela vida escolar. Por isso, como espaço de aprendizagem, a escola deve oferecer oportunidades que proporcionem o desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades. Na maioria das vezes, seja por insuficiência financeira ou falta de incentivo familiar, o primeiro ou único contato do aluno com o livro se dá na biblioteca da escola, por isso é importante que esse ambiente seja organizado, atrativo e prazeroso para que os alunos disponham de boas condições para a leitura.

Nesse sentido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Para que as dificuldades da leitura sejam superadas, a escola deve: Dispor de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura [...] participem e conheçam o valor que possuem, despertando o desejo de ler. É preciso que a escola ofereça condições para que os alunos construam aprendizagens na leitura [...] (BRASIL, 1998, p. 48).

Desse modo, é importante que no ambiente escolar, a prática de leitura seja estimulada, de modo que contribuía para entretenimento ou atividades escolares. Boas

indicações de leitura, rodas de conversas sobre determinados livros podem despertar o interesse do aluno. Sendo o professor mediador do conhecimento, Martins (1994, p. 34) destaca que sua função “[...] não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”.

Outro aspecto importante é que, dada a multiplicidade de leituras, seja oferecido ao aluno não apenas fragmento de textos contidos em livros didáticos, mas oferecer textos que circulam no meio social e fazem parte da vivência diária, como forma de estimular e desenvolver a habilidade de ler. Ressalte-se, igualmente, que é responsabilidade de todo professor promover estratégias voltadas para o ensino da leitura e escrita não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas em diferentes disciplinas.

No que se refere, ainda, à imprescindível mediação do professor no processo de formação do leitor, Pietri (2009, p. 53) argumenta que

[...] é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se a escolha não é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre o leitor e o texto. (p. 53).

A possibilidade de despertar o ensino da leitura deve ser oferecido pela escola, portanto, é necessário que o professor após delimitação dos objetivos leve para o ambiente escolar textos diversos, de modo que permita ao aluno escolher a leitura de seu agrado. Motivar a leitura é função do educador que busca desempenhar de forma positiva sua tarefa de ensinar e tornar prazerosa a aprendizagem dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

A leitura quando compreendida como uma obrigação ou oferecida de modo fragmentado se torna insuficiente e superficial, quando não, desmotivadora. Sendo assim, introduzir a leitura em sala de aula, de modo planejado e dinâmico, é enriquecedor e produz resultados positivos tanto para o professor-mediador quanto para os discentes. Aquele confere de modo concreto o avanço nas competências leitora e escritora dos discentes. Estes, por sua vez, passam a entender essas duas competências

como trabalho sistemático a ser diariamente aperfeiçoado, a fim de poderem ser utilizadas de modo efetivo nas práticas sociais das quais participam.

Contudo, é importante que o professor seja um bom leitor, de modo que possa oferecer aos alunos soluções diante as dificuldades que surgirem durante a leitura. Igualmente, é importante considerar o diálogo com outros textos, isto é, fazer referências a diferentes leituras e não apenas a um único texto isoladamente, conforme salienta o mesmo autor (PIETRI, 2009).

No que se refere aos benefícios da leitura, cabe destacar que ela possibilita o aprendizado, aprimora as habilidades para interpretação de textos, favorece a organização de ideias, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento pessoal, e ajuda a desenvolver uma visão de mundo crítica por parte do aluno, bem como a oferecer possíveis respostas às demandas sociais ao seu redor.

A esse respeito, Grossi (2008, p. 03):

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos, [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade. (GROSSI, 2008, p. 03).

Além disso, é preciso considerar que os alunos apresentam níveis socioeconômicos diferentes. Aqueles pertencentes à classe social mais elevada chegam à escola sabendo fazer uso do material que lhes é apresentado e, de igual modo, respondendo com mais facilidade as atividades propostas pelo professor. Quanto àqueles pertencentes a comunidades não letradas, os quais fazem uso da oralidade em suas práticas sociais, é necessário que o docente, oportunize, também o contato com o material escrito. Caso não o faça, isso poderá resultar em fracasso pessoal e escolar pelo aluno. A esse respeito, Pietri (op. cit., p. 12-13) salienta, ainda, que

[...] o acesso ao escrito e às práticas de leitura valorizadas socialmente não se constrói apenas com uma melhor distribuição dos produtos escritos. Se assim fosse, os problemas com o ensino da leitura em contexto escolar poderiam ser solucionados apenas com a solução dos



problemas econômicos. O acesso ao material escrito é necessário, mas não suficiente, para a formação de leitores na escola. (p. 12-13).

Outrossim, para que a leitura seja vista como objeto de aprendizagem “[...] é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. [...]”. (BRASIL, 1997, p. 41). O aspecto significativo não ocorre só quando o professor ensina a ler, mas quando cria condições que possibilitam ao educando desenvolver sua própria aprendizagem de leitura, de acordo com seus interesses e necessidades (MARTINS, 1994).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **PROJETO DE INTERVENÇÃO: I CAMPANHA DE DOAÇÃO DE LIVROS**

Visando contribuir para o aumento da comunidade leitora da escola, como também como para amenizar o baixo rendimento da leitura. Realizou-se, inicialmente, levantamento do acervo bibliográfico da sala de leitura, bem como a catalogação das obras para, posteriormente, realizar a campanha de arrecadação de livros novos e usados. A I Campanha de arrecadação de livros teve como slogan: “Aquele livro que te encantou pode encantar alguém”. A ação seguinte foi a divulgação da campanha, no início do mês de maio, entre os alunos e servidores da escola, bem como nas redes sociais. Como forma de incentivar a doação solicitou-se aos professores a doação de brindes para sorteio entre os doadores de livros. Igualmente, providenciou-se a compra, além da compra de uma prateleira, intitulada *árvore literária*, por iniciativa da professora responsável pelo projeto. A culminância do projeto se deu com a exposição dos livros doados, no dia 18 de outubro de 2019.



**Figura 1 - Exposição de livros**

**Fonte: Autor, 2020.**



**Figura 2 - Exposição de livros**

**Fonte: Autor, 2020.**



**Figura 3 - Biblioteca, antes da Campanha**

**Fonte: Autora, 2020.**

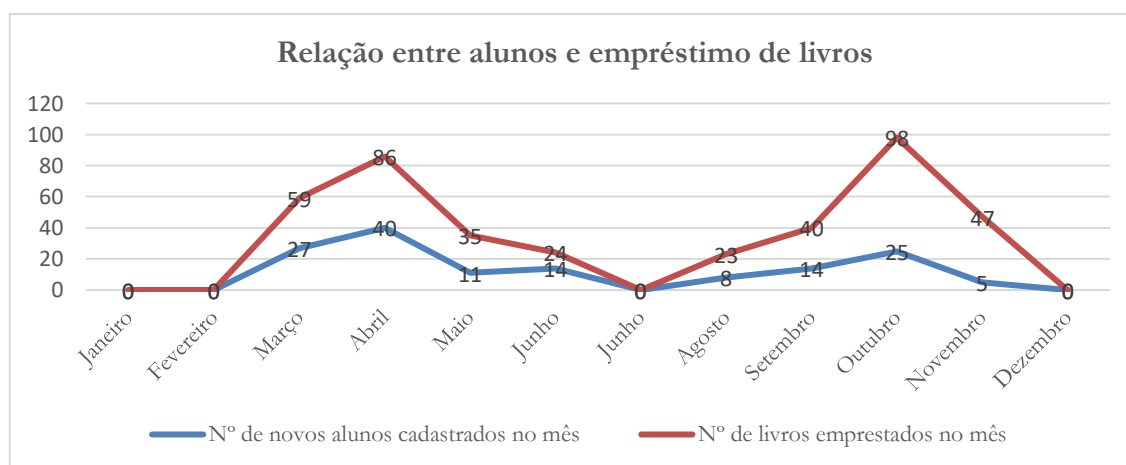


**Figura 4 - Biblioteca, após a Campanha**

**Fonte: Autora, 2020.**

Por meio da ação empreendida, foram arrecadados trezentos e quinze livros para compor o acervo bibliográfico da escola. Desse modo, realizou-se na sala de leitura algumas mudanças em sua ornamentação, pois, em período anterior ao projeto, apresentava apenas duas prateleiras e poucos livros. Posteriormente, o espaço recebeu três prateleiras, das quais, duas pela Secretária de Educação e uma comprada por meio das vendas de brindes doados. Vale ressaltar que os livros começaram a serem emprestados a partir do dia 21 de outubro de 2019 até o final do mês de novembro, em detrimento do encerramento do ano letivo. Veja-se as informações no gráfico abaixo:

**Gráfico 01 - Quantidade de novos cadastros de alunos e empréstimos de livros.**



Fonte: Autora, 2020.

Os dados mostram a relação estabelecida entre a quantidade de alunos que realizaram novos cadastros para o empréstimo de livros em cada mês, assim como a quantidade de livros emprestados. Deve-se considerar que os meses de janeiro, fevereiro, julho e dezembro não apresentam dados, devido a biblioteca não está em funcionamento. Desse modo, a cada mês constatou-se uma determinada quantidade de alunos que efetuaram cadastro para empréstimo. No primeiro semestre, tem-se a maior quantidade de empréstimo de livros (86) e 40 cadastros de alunos no mês de abril. No mês de março tem-se 27 novos cadastros e 59 empréstimos, já nos meses seguintes nota-se uma diminuição desses dados sendo: maio 14 cadastros e 35 empréstimos e junho apenas 14 cadastros e 24 empréstimos.

No início do segundo semestre, também se notou essa diminuição. No mês de agosto, por exemplo, foram registrados apenas 08 novos cadastros e 23 livros

emprestados, enquanto em setembro, mês que antecede a exposição dos livros doados, tem-se uma elevação dos dados, isto é, 14 cadastros e 40 empréstimos. Já no mês de outubro, em data posterior à exposição dos livros foram registrados um total de 25 novos cadastros e 98 exemplares emprestados, ou seja, mais que o dobro do mês anterior. Em novembro tem-se 05 cadastros e 47 empréstimos, considerando assim que os alunos já estavam em período de avaliação, e frequentavam menos a biblioteca. No entanto, após a culminância da campanha de doação de livros é notável o total de 147 livros emprestados e 30 novos cadastros, em menos de 40 dias.

Desse modo, percebe-se que o enriquecimento do acervo da biblioteca até o início do ano letivo de 2020 tem proporcionado entusiasmo e admiração pelo ambiente e sobretudo pelos livros. E, o mais importante: tem despertado a curiosidade e o gosto pela leitura, uma vez que os dados apresentam aumento da comunidade leitora. Com isso, percebe-se que a realização do projeto promoveu grande contribuição para a escola, tanto nos aspectos materiais relacionados às mudanças no espaço da sala de leitura quanto para a formação leitora. Além disso, A experiência vivenciada proporcionou satisfação à pesquisadora, posto que constatou entusiasmo, admiração (no diálogo dos alunos ao adentrarem a sala de leitura) e curiosidade em conhecer a história que existe nas páginas de cada livro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Espera-se que, por meio deste projeto, os alunos sintam-se instigados a frequentar ainda mais a biblioteca da escola, seja por meio do encantamento, entusiasmo ou motivação pessoal. Desse modo, a escola exerce papel fundamental na formação do público leitor, assim como no processo de aprendizagem da leitura, sendo importante que motive e estimule o aluno no processo de leitura e escrita de modo satisfatório, o que também inclui o professor, mediador do conhecimento.

Os dados apresentados confirmam ações como a que foi desenvolvida eram/são realmente necessárias, posto que ajudou a despertar a curiosidade e aproximar mais ainda os alunos do universo leitor. Logo, é importante que a escola seja capaz de realizar sempre que preciso projetos voltados para o incentivo à leitura, pois conforme

constatou-se a sala de leitura era pouco atrativa para o aluno até mesmo pela insuficiência do acervo literário, tornando o ambiente pouco frequentado.

Dessa forma, a leitura é fundamental para a formação crítica e social do aluno, por isso se faz necessário que a escola promova a aproximação do aluno com leitura. A iniciativa para a realização do projeto: “Aquele livro que te encantou pode encantar alguém” é uma das possíveis ações que podem ser desenvolvidas em uma escola onde a necessidade de aproximação do aluno com a leitura se faz necessária, principalmente quando está relacionada com a questão da disponibilidade de material e da qualidade do espaço físico que é oferecido.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC, SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GROSSI, Gabriel Pillar. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n 18, abr. 2008.

INDURSKY, Freda; ZINN, Maria Alice Kaner. Leitura como suporte para a produção textual. **Revista Leitura Teoria e Prática**, nº 5, 1985.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialógica**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.



## **O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LP NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Washington Luís dos Santos Abreu

Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém-Pará.  
[wlsabreu@hotmail.com](mailto:wlsabreu@hotmail.com)

Francineide Lima Abreu

Mestra em Letras (Profletras), pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém-Pará.  
[francineide.abreu@ufopa.edu.br](mailto:francineide.abreu@ufopa.edu.br)

Djane de Sousa Barros

Mestra em Letras (Profletras), pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém-Pará.  
[djaneletras@hotmail.com](mailto:djaneletras@hotmail.com)

Trata-se de uma proposta de ensino de Língua Portuguesa (LP) aplicada em turmas da educação básica que adota a sequência didática (SD) como estratégia metodológica numa perspectiva da Educação Linguística (EL), que tem como princípio um ensino em que os alunos são levados a refletir sobre os usos da língua e suas variações nos contextos de interação social. Como a língua se realiza por meio de textos, adotamos a teoria dos gêneros textuais para a aplicação das SD. Dentre os gêneros explorados, temos o poema, a fábula e o conto, a partir dos eixos de ensino: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. As discussões sobre EL e ensino de LP que embasaram esta proposta metodológica estão centradas nas ideias de Antunes (2003, 2007 e 2009), Bakhtin (2003), Bagno (2002, 2005 e 2007), Cosson (2009), Geraldi (1996 e 2010), Leal e Suassuna (2014), Machado (2002), Marcuschi (2001), Palma Turazza (2014), Rojo (2000 e 2012), Travaglia (2003), dentre outros. Os resultados apontam para a ampliação do repertório linguístico dos alunos e para a sua maior autonomia na realização das tarefas, revelando que o ensino de LP, na perspectiva da EL, contribui significativamente para o aumento da competência discursiva dos educandos.

**Palavras-chave:** Educação linguística; Metodologia; Ensino.

### **INTRODUÇÃO**

Sequências didáticas são procedimentos didáticos sistematizados e ligados entre si, etapa por etapa, para desenvolver competências e possibilitar o acesso a diversos conhecimentos. As SD são organizadas em função dos objetivos de ensino-aprendizagem que o professor quer alcançar com seus alunos. As ações que compõem a SD obedecem a uma gradação, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Podemos encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LP (1998) orientações favoráveis ao ensino a partir desse instrumento didático: “[...] sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

Observe-se que na orientação proposta pelos PCN de LP está implícita a sugestão de trabalho a partir de SD, sendo que tais atividades de ensino de língua estão associadas ao uso de gêneros discursivo-textuais, pois, nessa perspectiva, a língua é entendida como instrumento de interação, em que o texto é tomado como objeto de ensino. Assim, é possível realizar atividades de análise e de reflexão sobre os usos da língua, subsidiadas pelas práticas de leitura, compreensão, produção e revisão das produções de textos, garantindo que os alunos, progressivamente, desenvolvam sua competência comunicativa.

Ressalte-se ainda o caráter dinâmico da SD, pois sua organização permite inserções de atividades de acordo com a observação do professor a respeito das capacidades de linguagem dos alunos, de seus conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais e de seus conhecimentos sobre a organização estrutural dos gêneros estudados na sala de aula. Além disso, ela permite que o professor (re)organize seu planejamento em função das dificuldades enfrentadas pelos alunos na realização das tarefas. Esse trabalho proporciona a integração entre os vários eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística) e de diversos componentes curriculares (Ciências, Geografia, História, Artes, Corporeidade, dentre outros).

A base teórica que fundamenta o trabalho com SD é resultante do estudo realizado por Dolz e Schneuwly (2004), apoiados nos conceitos bahktinianos de ensino dos gêneros discursivo-textuais para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. O modelo de ensino proposto por esses pesquisadores está organizado em etapas, correspondendo a um processo em que, partindo de seus conhecimentos prévios, os educandos superam dificuldades e gradativamente são levados ao desenvolvimento de competências discursivas, culminando no domínio do gênero em estudo.

A minha intenção, neste artigo, não é simplesmente teorizar sobre o ensino de língua, mas relatar uma experiência de ensino em turmas do 6º ano onde SD foram



planejadas e aplicadas sob a perspectiva de uma educação linguística, observando o progresso e as limitações dos alunos, bem como ajustando as atividades no decorrer do processo de ensino para o alcance da ampliação da competência discursiva dos educandos.

### **SD 1 - O gênero poema**

A escolha desse gênero para o início das atividades com as turmas do 6º ano se justifica por vários motivos, dentre os quais, cito: a necessidade de levar os alunos a atentarem para a estrutura composicional desse gênero que se apresenta em versos, opondo-se ao texto cuja estrutura é em prosa; instruí-los quanto aos recursos da linguagem poética (verso, estrofe, rima, sonoridade) que se revelam atraentes aos estudantes nesse nível de ensino; e ainda pela importância de despertá-los para o fazer poético a partir do trabalho com as palavras e suas múltiplas possibilidades de construção de sentidos.

A conversa inicial sobre poemas foi norteada por indagações, tais como: Alguém já leu um poema? Quais as características desse gênero que o identificam como tal? Todo poema tem rima? Como se chamam os agrupamentos de versos? Todo poema se apresenta em versos? Todo poema tem poesia? Para que servem os poemas? Como se faz um poema? Esses e outros questionamentos buscaram sondar o que os alunos já sabiam sobre esse gênero.

A partir daí, apresentei um texto em forma de versos sem rima, constituído de perguntas que precisariam de respostas. A esse texto, denominei de “Versos incompletos”. O trabalho dos alunos consistia em completar cada verso usando, de preferência, uma única palavra. A tarefa era desafiadora, pois eles precisariam pensar em possibilidades de respostas que completariam os versos do poema.

<b>POEMA INCOMPLETO</b>	
O dia mais belo?	O pior defeito?
A coisa mais fácil?	A pior dor?
A raiz de todos os males?	O sentimento mais ruim?
O maior obstáculo?	O presente mais belo?
O maior mistério?	O lugar mais aconchegante?
O pior defeito?	A sensação mais agradável?
O sentimento mais ruim?	As pessoas mais necessárias?
O melhor remédio?	O que mais lhe faz feliz?
O maior mistério?	(autor anônimo)

Atividades como essa favorecem a reflexão, pois são questionamentos que muitas vezes não paramos para pensar, mas que fazem parte da nossa constituição enquanto seres humanos. Os alunos foram levados a acionar conhecimento prévio a partir de suas concepções de mundo e de suas relações interpessoais dentro do seu universo social, visto que precisariam pensar em respostas para os versos. Como cada um tem sua própria experiência, vimos, no momento da socialização, que as possibilidades de respostas foram inúmeras.

Pude observar ainda que os alunos tendem a pensar em respostas mais objetivas, sempre dentro do seu mundo concreto, tais como: O dia mais belo? O DIA DO MEU ANIVERSÁRIO; A coisa mais fácil? ANDAR DE BICICLETA. A partir de suas respostas, pude notar que eles tinham dificuldade em fazer uso de termos abstratos e de pensar no sentido metafórico das palavras, a exemplo de “remédio”, no verso “O melhor remédio?” A única ideia que tinham de remédio era a de medicamento para curar doenças físicas.

Para fazê-los refletir sobre o sentido mais amplo dessa palavra, fiz questionamentos, tais como: Para que serve um remédio? Quem precisa de remédios? Existe doença na alma? Gradativamente, fui indagando-os até que pudessem perceber que as palavras podem assumir outros sentidos, que não somente o denotativo, ou seja, podem ter o seu sentido ampliado, assumindo significações metafóricas, a depender do contexto comunicativo e da intenção do produtor do texto. Esse é um exemplo de aula reflexiva que favorece o protagonismo do aluno. Este precisa ser estimulado a pensar, a refletir sobre as possibilidades de compreensão do mundo que o rodeia, aprendendo a interpretar os discursos nos contextos da enunciação.

Depois de ouvi-los sobre suas respostas, mostrei a minha proposta pessoal para completar o poema sem, no entanto, dizer que seriam as respostas que eles deveriam ter pensado, mas que se tratava de mais uma possibilidade de reflexão:

O dia mais belo? HOJE A coisa mais fácil? ERRAR A raiz de todos os males? O EGOÍSMO O maior obstáculo? O MEDO O maior mistério? A MORTE O pior defeito? A INVEJA O sentimento mais ruim? O ÓDIO O melhor remédio? O OTIMISMO	A pior dor? A PERDA O presente mais belo? O PERDÃO O lugar mais aconchegante? O LAR A sensação mais agradável? A PAZ INTERIOR As pessoas mais necessárias? OS PAIS O que mais lhe faz feliz? SER ÚTIL
---	--

A partir desse texto, trabalhei as habilidades de fala, escuta, inferência, raciocínio, ampliação do vocabulário e o emprego de expressões em sentido metafórico, agregando saberes às experiências vivenciadas pelos alunos e favorecendo o respeito às diferenças de pensamento e opiniões.

Prosseguindo com a SD do gênero poema, apresentei o texto “**As árvores**”, de Arnaldo Antunes.

<b>AS ÁRVORES</b> As árvores são fáceis de achar Ficam plantadas no chão Mamam do céu pelas folhas E pela terra. Também bebem água Cantam no vento E recebem a chuva de galhos abertos. Há as que dão frutas E as que dão frutos As de copa larga E as que habitam esquilos.	As árvores ficam paradas Uma a uma enfileiradas Na alameda. Crescem para cima como as pessoas Mas nunca se deitam O céu aceitam. Crescem como as pessoas Mas não são soltas nos passos São maiores, mas Ocupam menos espaço. Árvore da vida, árvore querida. (Arnaldo Antunes)
---	---

Inicialmente, chamei a atenção dos alunos para a estrutura composicional desse texto: os versos alinhados à esquerda e iniciados com letra maiúscula, ora com, ora sem rima. Depois discutimos sobre a temática do texto e a subjetividade que se apresenta com o uso de palavras em sentido figurado, atentando para a simplicidade e relevância do assunto (árvore). Em seguida, declamei o poema com expressividade, permitindo que os alunos apreciassem o seu valor estético, o trabalho com a palavra e a forma como

o poeta parece chamar a atenção do leitor para a importância das árvores por meio da comparação com as pessoas.

A atividade seguinte teve como objetivo desenvolver a competência leitura dos alunos a partir de questões em níveis de compreensão e de interpretação desse texto:

- a) Qual a temática abordada no poema?
- b) O poeta compara as árvores com pessoas. Transcreva os versos que fazem essa comparação:
- c) As árvores são seres vivos? Por quê?
- d) Transcreva do poema versos que rimam?
- e) Segundo o texto, por que as árvores são fáceis de achar?
- f) No 3º verso, a palavra “mamam” teve seu significado ampliado. Qual seria o sentido nesse contexto?
- g) Ainda no 3º verso, a palavra “mamam” é verbo. Quem praticou a ação de mamar, ou seja, quem é o sujeito dessa ação verbal?
- h) O autor do texto usa muitos adjetivos para caracterizar as árvores. Transcreva, da segunda estrofe, dois adjetivos empregados pelo autor ao falar das árvores.
- i) No verso “E recebem a chuva de galhos abertos”, a palavra “galho”, por estar associada à palavra “abertos”, ganhou outro significado no texto. Qual?
- j) Segundo o texto, onde as árvores ficam enfileiradas?

Observe-se que tais perguntas exploram tanto a estrutura composicional quanto a subjetividade do texto. Trata-se de um exercício de questões de base linguística, epilinguística e metalinguística, que instigam o raciocínio, os conhecimentos prévios e a capacidade de relacionar as estruturas sintáticas que compõem o texto para a construção dos seus sentidos. Vale ressaltar que tais perguntas foram elaboradas por mim, tendo em vista o propósito de desenvolver a competência leitora dos alunos. Mas, em alguns livros didáticos, que propõem o estudo da língua sob a perspectiva linguística, atividades dessa natureza são exploradas nas seções intituladas: Nas linhas do texto; Nas entrelinhas do texto; Além das linhas do texto; Linguagem: ação e interação.

No momento da correção das questões propostas, observei que a maioria dos alunos não conseguiu responder satisfatoriamente as perguntas. As questões, cujas respostas se acham nas entrelinhas do texto, são as que os alunos encontram maior dificuldade para responder. Daí a relevância desse tipo de atividade, que serve para treinar leitura nos níveis da estrutura: superficial, intermediária e profunda (PLATÃO & FIORIN, 2007, p. 37).

Uma situação curiosa ocorreu nessa atividade. Um aluno chegou a mim e perguntou: “professora, onde está o segundo texto? Eu só tô vendo um!” Ele se referia à pergunta: Segundo o texto, por que as árvores são fáceis de achar? Ou seja, na sua leitura, ele pensou existir um segundo texto, e não que a palavra ‘segundo’, nesse contexto, significa ‘em conformidade com’. Eu expliquei a ele o sentido dessa palavra, ajudando-o com a leitura da pergunta. Isso revela que os alunos têm limitações de vocabulário e não foram habituados a esse tipo de reflexão a partir da leitura de textos nas séries iniciais da educação básica. A maioria tem dificuldades de compreender o que está sendo solicitado no comando das questões de interpretação textual.

Ocorre que, muitas vezes, o aluno faz uma leitura desatenta que leva a uma resposta incoerente em relação ao que foi perguntado; ou, em outros casos, ele simplesmente não entende a pergunta e por isso deixa a questão sem resposta. E na maioria dos casos, os alunos não leem o texto mais do que uma vez. Chegam ao extremo de tentar responder as perguntas sem ter lido o texto de referência. A esse respeito, Nogueira Jr, (2014, p. 94) comenta que “certos erros cometidos pelos atuais estudantes se dão mais em razão de leitura desatenta do que em razão de mau domínio do conteúdo ou da habilidade avaliada”.

Insistir para que os alunos lessem o texto antes de responder questões de compreensão/interpretação foi uma postura que precisei tomar sempre, pois a maioria parecia se preocupar com o imediatismo de cumprir a tarefa de qualquer jeito, sem refletir, sem ler. Alguns respondiam as questões com base no senso comum, e não a partir do que o texto apresentava sobre o tema em questão.

Outra situação muito comum que se mostrou nas atividades de leitura e interpretação de textos foi o aluno transcrever parte do texto como resposta a um questionamento. Ou seja, nesse caso, o aluno não respondeu à questão com suas palavras porque não conseguiu traduzir a ideia ali apresentada. Por isso, é comum ele transcrever um período inteiro como resposta a uma questão que poderia ser respondida com uma única palavra. Isso revela que os alunos não estavam acostumados a pensar, refletir, inferir e concluir. Suas habilidades restringiam-se a transcrever o que liam no texto.

Na proposta de intervenção que apliquei, considero que essa foi uma transformação que pude observar ao longo do semestre. De tanto eu chamar a atenção

para a importância de interpretar (refletir, inferir, concluir) o texto para responder os questionamentos, foi possível perceber que os alunos passaram a fazer isso: recorrer ao texto a cada questionamento a ser respondido, procurando interpretar a ideia que se apresentava, respondendo às perguntas com suas próprias palavras.

Vale ressaltar que, no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nesse nível da educação básica, é imprescindível fazer várias atividades sobre o assunto que o professor deseja que os alunos assimilem. Por exemplo: para que eles compreendessem a distinção composicional entre texto em prosa e texto em verso, foi necessário propor várias atividades dessa natureza, explorando textos em prosa e em versos. E assim ocorreu com todas as habilidades que procurei desenvolver nos alunos.

Após a exploração de vários poemas, os alunos ficaram familiarizados com o gênero e superaram problemas relacionados à estrutura e composição; aprenderam que nem sempre os versos rimam e que há poemas que abordam uma temática e outros que trazem um enredo, como numa narrativa, dentre outras características peculiares ao gênero.

Depois disso, passei à outra etapa da SD: a produção de poemas. Expliquei como poderiam compor o seu poema: que não necessariamente deveria ter rima; que poderiam escolher um assunto (tema) sobre o qual poderiam escrever o poema; que deveriam dispor um verso em cada linha e que poderiam brincar com as palavras, usando-as em outro sentido ampliado e na ordem inversa das orações.

Certamente uns tiveram mais facilidade do que outros para esse tipo de produção. O objetivo principal foi desafiá-los a escrever, rompendo com os seus limites, deixando a imaginação, os sentimentos e as emoções fluírem. Quanto à atividade de reescritura dos poemas, as considerações que fiz foram com relação à: ortografia, extensão de alguns versos, substituição de uma palavra por outra para favorecer a rima e coerência das ideias.

Para valorizar a produção textual dos alunos, montei um expositor dos poemas no pátio da escola denominado MURAL DA POESIA, isso para valorizar o esforço de cada, dando visibilidade ao seu texto, bem como possibilitando a leitura dos textos produzidos por seus colegas.

## **SD 2 - O gênero fábula**

O trabalho com o gênero fábulas partiu da leitura e contação de histórias dessa natureza. No início das aulas, nos momentos “leitura deleite”, li várias fábulas para os alunos. Após as leituras, além de comentar sobre o assunto abordado e sobre a moral da história, mostrei que a fábula é um texto do tipo narrativo e como tal apresenta os seguintes elementos na sua composição: tempo, espaço, personagens e enredo. Esses elementos podem ser identificados no desenrolar da história e na estrutura dos parágrafos.

Expliquei ainda sobre os chamados “momentos da narrativa” e identifiquei, em algumas fábulas lidas, essas partes do texto: situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Essas noções ajudam o aluno a perceber que toda história tem começo (situação inicial), meio (complicação e clímax) e fim (desfecho). Essa reflexão já prepara o discente para o momento da produção textual. Desde o início do trabalho com o gênero, ele é levado a perceber que ninguém começa uma história pelo meio, sem apresentar os personagens e a situação inicial em que esses se encontram. E mais: que toda história tem um fim, ou seja, um desfecho, correspondendo à solução dada à trama.

A leitura de várias fábulas permitirá que o aluno perceba as características próprias desse gênero: os personagens, na maioria das vezes, são animais que se comportam como pessoas; as falas dos personagens são marcadas pelo travessão; a história apresenta, no final, uma moral, representando um princípio ou ensinamento para a vida humana. Inicialmente, a preocupação era perceber se os alunos entendiam a história lida e a mensagem que ela se propunha a transmitir.

Em seguida, a atenção se voltou para a estrutura composicional do texto: a noção de discurso direto e indireto; estrutura dos parágrafos e elementos de coerência e de coesão textual. Essa análise foi realizada a partir do texto “A assembleia dos ratos”, de Machado de Assis, chamando a atenção para a estrutura do texto: organização dos parágrafos (margem e períodos), fala dos personagens e discurso do narrador. Mostrei que o texto é composto de duas falas: a do narrador que conta a história, para o qual chamamos de discurso indireto; e ainda a dos personagens, marcada pelo travessão ou aspas, correspondendo ao discurso direto.

Após copiar o texto na lousa, solicitei que um aluno fizesse a leitura:



### A assembleia dos ratos

(Monteiro Lobato)

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome. Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra, um rato casmurro que pediu a palavra e disse;

– Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. O outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

MORAL DA HISTÓRIA: Dizer é fácil, fazer é que são elas.

Após esse procedimento, dei início à segunda fase da SD: formação do leitor competente. Era o momento de analisar o sentido do texto, construído a partir de suas funções: semântica, sintática e pragmática.

Para tanto, formulei e apresentei aos alunos as seguintes questões a serem respondidas a partir do texto “A assembleia dos ratos”:

- 1) Segundo o texto, quem são os sobreviventes da casa velha?
- 2) Levante hipóteses: O que a expressão grifada significa? “Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, **fazendo sonetos à lua.**”
- 3) Qual era o problema que levou os ratos a realizarem uma assembleia?
- 4) Nesse contexto da fábula, o que significa uma assembleia?
- 5) Qual foi a sugestão de um dos ratos para solucionar o problema?
- 6) Quem votou contra a proposta?
- 7) Alguém se prontificou a colocar o plano em ação? Por quê?
- 8) Na expressão “rato **casmurro**”, a palavra grifada acrescenta um significado a mais ao substantivo rato. Qual sua classe gramatical e o que ela significa?
- 9) Por que a palavra **Faro-Fino** foi grafada com letra inicial maiúscula?
- 10) Explique a moral da história: “Dizer é fácil, fazer é que são elas”

Observe-se que tais questões seguem o modelo proposto pela Prova Brasil, quanto às habilidades a serem avaliadas nos alunos: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita no texto; identificar o tema abordado no texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação de causa e

consequência entre partes e elementos do texto; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Optei por formular questões subjetivas e não de múltipla escolha para permitir que os alunos se expressassem, elaborando suas respostas a partir de informações presentes na estrutura superficial e na profunda do texto. Note-se que esse tipo de exercício desenvolve não só a competência leitora, mas também a capacidade de formular respostas a partir das percepções que o aluno tem sobre o texto, auxiliado por seus conhecimentos prévios e experiências acumuladas de leituras anteriores. Sobre a formação de um leitor competente, os PCN afirmam que

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (BRASIL – LP, 1997, p. 36; grifo nosso)

A terceira etapa da SD com fábulas correspondeu à produção de uma paráfrase. Nessa aula, recapitulei algumas histórias que havíamos lido na sala. Disse que eles deveriam me ajudar a registrar no quadro uma delas. Eu seria o escriba. Escolhemos a fábula “O leão e o rato”. Primeiro, fui indagando aos alunos sobre partes da história e anotei-as em forma de tópicos. Esse é o procedimento de **planejamento do texto** que precede a escrita propriamente dita. Depois comecei a registrar a história com a ajuda de uns dois ou três alunos. Os demais só olhavam, liam o que já estava escrito, mas não se manifestavam. Para envolver o restante da turma, precisei solicitar a ajuda individual dos alunos.

Esse momento da produção textual, tendo o professor como escriba, é necessário para que os alunos percebam o caminho percorrido para a produção de um texto narrativo. Antes de mandar o aluno fazer, é necessário mostrar como se faz. Isso irá encorajá-lo a escrever seu próprio texto. Após a conclusão da produção textual no quadro, o professor deve chamar a atenção dos alunos para: as várias formas de se dizer algo; observar as adequações da linguagem que foram feitas ao passar do oral para o escrito; as escolhas lexicais, evitando-se a repetição de palavras; a pontuação adequada que colabora para a construção do sentido do texto; a fala das personagens, constituindo

parágrafos que não se misturam ao discurso do narrador; dentre outras questões importantes da produção escrita.

Entre as histórias lidas na classe, percebi que eles se identificaram com a fábula “A Cigarra e a Formiga”. Então, na aula seguinte, coloquei um comando no quadro, orientando-os sobre a tarefa da produção textual, de paráfrase dessa fábula. Esse comando incluía a orientação das etapas da produção: planejamento do texto, rascunho, revisão e reescrita. Expliquei a eles que produzir textos é um processo que exige concentração e empenho do produtor; que seus textos iriam fazer parte de uma coletânea de narrativas e que, portanto, eles deveriam revisar sua produção depois de concluí-la. Fazer com que eles realizassem a revisão foi difícil, pois, sequer liam o que haviam escrito. Orientei que trocassem seu texto com um colega para que um revisasse o texto do outro. As observações deveriam estar relacionadas à organização estrutural da narrativa (começo, meio e fim da história), além da clareza e adequação das ideias de modo que o texto ficasse coerente.

Depois dessa etapa, pedi que todos me entregassem seu texto, pois passariam pela minha revisão e a partir das minhas anotações eles deveriam produzir a versão final. Certamente, eu tinha a clareza de que escritores iniciantes não produzem textos isentos de inadequações. Logo, o meu papel seria saber em que medida corrigir os textos dos alunos no intuito de dar a eles o retorno para que pudessem progredir em seu processo de aprendizagem de escrita de textos.

Para ajudá-los quanto à correção dos textos, a estratégia que adotei foi agrupar os “problemas” por categoria: **estrutural** (relacionados às características próprias do gênero, que incluem: progressão do enredo, discurso do narrador e dos personagens, moral da história); **semântica** (clareza e adequação das ideias, escolhas lexicais); **gramatical** (estruturas sintáticas, pontuação, paragrafação adequada, concordância verbal e nominal e emprego adequado de elementos coesivos); e ainda problemas de natureza **ortográfica** (referentes ao emprego de letras iniciais maiúsculas e palavras escritas de acordo com a norma ortográfica vigente).

Esse trabalho consiste em separar as redações por categoria de problema para tratá-los um de cada vez, pelo menos um exemplo de cada ocorrência. Para tanto, preparei slides com alguns trechos das produções, identificando os problemas e mostrando aos alunos as possibilidades de solução. Certamente é um processo

demorado, pois, além de mostrar as possibilidades para melhorar o enunciado, para cada um desses problemas identificados, é necessário elaborar exercícios de fixação, visto que a aprendizagem se dá pela repetição e reflexão das ocorrências na língua.

### **SD 3 – O gênero conto**

A sequência com o gênero conto seguiu os mesmos procedimentos adotados no estudo do gênero fábula, visto que ambos são do tipo narrativo. Inicei com a leitura do texto: “A figueira dos diabos”, história de tradição popular cujo desfecho é cômico e inusitado. Trata-se de um “causo” carregado de humor e superstições. Os contos despertam a curiosidade e o interesse dos alunos porque mexem com o imaginário e com as emoções dos educandos, pois são histórias envolventes que encantam os leitores iniciantes. Outra razão pela qual considerei importante a abordagem dos contos nas aulas de LP se deve à necessidade de ampliar nos alunos a habilidade de narrar histórias, organizando os fatos de forma a obedecer à sequência lógico-temporal dos acontecimentos.

Levei para a turma outros textos incluindo os contos de fada, também conhecidos como contos maravilhosos, nomenclatura mais empregada nos livros didáticos. Falei das características desse gênero, buscando as diferenças e semelhanças com a fábula, texto também da ordem do narrar estudado na sequência anterior.

Dentre as características do conto, destaquei o fato desse tipo de narrativa apresentar, na maioria das vezes, como título o nome do(s) protagonista(s) da história, a exemplo de: João e Maria; João e o pé de feijão; Cinderela; O padre, o sacristão e o caboclo; Chapeuzinho Vermelho e o lobo mau; etc. Frisei ainda que os contos de fadas, geralmente, começam com “Era uma vez...” e terminam com “... e foram felizes para sempre”. Enquanto no conto popular essas expressões desaparecem, dando lugar a modos peculiares de “dizer” que se aproximam mais do mundo real. Um exemplo é o conto “O padre, o sacristão e o caboclo” que começa com: *Deu de acontecer que o padre Lourenço...*. Nesse conto, o desfecho revela a esperteza do caboclo sobre os demais personagens, permitindo a reflexão sobre o comportamento humano.

A leitura de contos no início da aula não é aleatória ou despreziosa. Ela visa ensinar os alunos as habilidades de: fala, escuta e reflexão sobre a língua. Isto porque,

após a leitura, há um momento de interação com a turma sobre a história, e só os que estiverem atentos conseguirão responder aos questionamentos sobre a obra lida. Houve ocasiões em que solicitei que um aluno narrasse oralmente, com suas palavras, o conto lido na aula anterior. Isso possibilita avaliar nos alunos capacidades, tais como: atenção, lógica de encadeamento das ideias, memória e conhecimentos prévios que são acionados no momento da exposição oral. São situações de aprendizagem que ocorrem em todos os momentos da aula, seguindo a estratégia da SD, sempre flexível às adaptações necessárias, mas evitando-se os improvisos que não levam em conta os objetivos a serem alcançados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Certamente, a eficácia de uma proposta de ensino numa perspectiva da EL não depende apenas do planejamento e da atuação do professor. Fatores como: a infraestrutura da escola, a quantidade de alunos em cada turma, recursos materiais adequados e suficientes para a realização das atividades, alunos dentro do nível de aprendizagem da série que estão cursando, o apoio e a valorização do corpo técnico-administrativo da escola em relação às ações de promoção da leitura, o interesse da família pela aprendizagem de suas crianças, dentre outros fatores, colaboram para o alcance dos objetivos de aprendizagens planejados pelo professor.

As atividades desenvolvidas nas turmas onde a pesquisa foi realizada partiram da compreensão de linguagem numa perspectiva sociointeracionista, uma vez que ela é entendida como instrumento de constituição de relações sociais que se efetiva a partir de contextos socioculturais. Isso explica o fato de que os resultados obtidos não foram os mesmos nas duas turmas. E, certamente, toda e qualquer experiência de ensino sofrerá a influência determinante do seu público-alvo e das circunstâncias de aprendizagem sobre as quais pesam os fatores como: infraestrutura da escola, apoio técnico-administrativo e a realidade sociocultural de seus participantes.

Os resultados da pesquisa apontam para a importância do papel exercido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, como mediador e idealizador de atividades sistematizadas que favoreçam o desenvolvimento dos educandos. Essa sistematização das tarefas propostas pelo educador prescinde de planejamento e de

conhecimento teórico sobre o seu objeto de ensino – a língua – além, é claro, dos objetivos de aprendizagem que ele deseja alcançar.

Em relação aos educandos, observei mudanças significativas quanto às habilidades de interpretação e produção textual; a ampliação do repertório linguístico e o alcance de maior autonomia na realização das tarefas. Para tanto, minha meta foi desafiá-los sempre, acreditando na capacidade de cada um, nunca subestimando suas potencialidades. Isso porque os alunos respondem aos estímulos e só há desenvolvimento de competências se forem desafiados a partir de tarefas com objetivos bem claros, mas com a flexibilidade para adaptações que sempre são necessárias, dada a diversidade dos alunos e as peculiaridades de cada turma.

Ainda sobre os educandos, a pesquisa revelou que eles não estavam habituados a refletir sobre os usos da língua, fato observado nas questões de leitura. A partir das atividades epilinguísticas, de reflexão do discurso, os alunos se desprenderam da transcrição de trechos do texto como respostas aos questionamentos propostos. Pude perceber ainda que, independentemente do tipo de atividade, em turmas como essas, de mais de quarenta alunos, o professor não pode ultrapassar trinta minutos em uma atividade de reflexão da linguagem, principalmente aquelas dialogadas, de interação do professor com a turma, pois os alunos se dispersam e o objetivo de aprendizagem é prejudicado. Diante dessa realidade, procurei intercalar atividades de diálogo com as de produção escrita que exigiam maior autonomia dos alunos, deixando que eles fizessem as tarefas, mas sempre sob a minha supervisão atenta às dificuldades e limitações que alguns apresentavam.

Outra consideração importante é que nas aulas de LP as práticas de leitura e produção de texto devem ser constantes. Para isso, o professor precisa oferecer aos alunos boas leituras e desafiá-los a escrever, a produzir textos, postura indispensável para se educar linguisticamente. Quanto maior a exposição dos alunos a atividades de leitura e produção textual, maior será a possibilidade de apropriação das habilidades necessárias à produção de um bom texto. Ainda que o professor não tenha condições de corrigir todas as produções, é necessário desafiá-los a escrever e ensiná-los a revisar o seu próprio texto, pois, assim, gradativamente, essa prática será aperfeiçoada.

Sendo assim, avalio que essa experiência de ensino de língua numa perspectiva da EL poderá contribuir para a reflexão da prática pedagógica dos professores de LP

que, verdadeiramente, se preocupam com o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus educandos. Isso porque esta pesquisa retrata a realidade linguística da maioria das crianças nessa etapa de ensino, ao mesmo tempo que propõe uma alternativa metodológica que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, para que estes, paulatinamente, sejam capazes de exercer sua cidadania a partir do uso competente de sua língua.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NOGUEIRA JR., José Everaldo. O que os alunos dizem ao escrever: um olhar sobre o gênero resposta a perguntas de prova. In: PALMA, Dieli & TURAZZA, Jeni Silva (org.). **Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo, Terracota, 2014.

PALMA, Dieli & TURAZZA, Jeni Silva (org.). **Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa: algumas questões fundamentais**. São Paulo, Terracota, 2014.

PLATÃO, Francisco & FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo, Ática, 17. Ed., 2007.



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CLÁSSICA, RECONFIGURADA E REESTRUTURADA

Anderson José de Paula

Doutorando em Letras pelo PPGLetras da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Câmpus Três Lagoas. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da mesma Instituição. Licenciado em Letras e Pedagogia. Professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Minas Gerais na Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes em Iturama. Pedagogo no IFSP – Câmpus Votuporanga. [profajpletras@gmail.com](mailto:profajpletras@gmail.com) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6120702825482133> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3454-8782>

Este artigo pretendeu retomar o modelo de Sequência Didática (SD) – tido como *clássico* – de Dolz, Noverraz e Scheneuwly atravessado por uma reconfiguração e reestruturação que fossem ao encontro da seguinte pergunta: como expandir a competência leitora e escritora dos alunos por meio do trabalho com gênero textual? Para tanto, foram trazidos os conceitos da SD *clássica*, da SD *Reconfigurada* e da SD *Reestruturada* e uma proposta de intervenção por meio da Sequência Didática - Projeto Didático de Gênero (SD-PDG). Primeiramente, optou-se em trazer o contexto da Linguística Aplicada para a Sequência Didática. Após, discorrer os usos feitos das Sequências Didáticas em três contextos: Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa; como base para intervenção e como base para análise. Por fim, que a ao final do artigo, a ideia do conceito SD-PDG possa ser aplicado ao contexto de trabalho escolar, partindo do diálogo com as fontes (documentos prescritivos) – contemplando lacunas existentes – por meio das ações mediadoras do professor e possibilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência didática; Reconfiguração; Reestruturação; Mediação

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é trazer à baila o modelo de Sequência Didática – conhecido como Clássico – ampliado e a utilização feita em diferentes contextos e finalidades. Para isso, primeiramente, aludiu-se o conceito de pesquisa-ação como contexto de aplicação da SD abordou como a SD Clássica foi Reconfigurada (ABREU-TARDELLI, 2018) e como foi Reestruturada (GUIMARÃES E KERSCH, 2012, 2014) até a utilização do termo SD-PDG (DE PAULA, 2018).

Após, discorreu-se sobre o uso dela na Olimpíada de Língua Portuguesa, bem como em Dissertações para coleta de dados (DE PAULA, 2018), (FORCASSIN, 2018), (GIORNO, 2018), (SILVA, 2018), (TAME, 2018) e (VERGA, 2018); base para intervenção nas Dissertações (BAGON, 2018), (BELDUSCHO, 2018), (BORDIN, 2018) e (FERREIRA, 2018) e como base para análise na Dissertação de (HENIG, 2018) e na Tese de

(HENRIQUE, 2019). Após essa explanação, o artigo foi finalizado com uma proposta de intervenção.

O intuito deste escrito foi mostrar que a SD, seja clássica, reconfigurada ou reestruturada tem como mote as ações mediadoras do professor e o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva dos alunos. Dessa forma, ao se inter-relacionar, a expansão do modelo de Sequência Didática não se sobrepõe, mas se complementam, ampliando as possibilidades de uso. Por isso que, neste artigo optou-se em denominar SD-PDG, o conceito discutido, a fim de marcar – linguisticamente – a base do termo mencionado, já que o Projeto Didático de Gênero é calcado no modelo de Sequência Didática Clássico.

## **METODOLOGIA**

### **Pesquisa-ação, gênero textual e sequência didática**

Oriunda das Ciências Sociais, a metodologia da pesquisa-ação articulou a produção de conhecimentos com a ação educativa (prática-participativa), já que por um lado investigou e produziu conhecimentos sobre a realidade e por outro propôs um caminho para encarar e resolver o fenômeno, ou seja, colocou o pesquisador em constante ação entre teoria e sujeito.

Thiollent (1992) definiu-a como:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1992, p. 14)

Lembrando que, segundo Thiollent (1992) houve três fases para a pesquisa-ação: momento investigativo, tematização e programação-ação. A primeira incluiu a construção de um referencial teórico, seleção de um “grupo” específico, aproximação do pesquisador desse grupo e investigação propriamente dita. A segunda apresentou a análise do fenômeno, tomando conhecimento de todos os aspectos que a envolviam – de sociais a históricos – mostrando, também, a visão do grupo em relação ao fenômeno

investigado. Por fim, a terceira criaram-se círculos de estudo e os membros estudavam o fenômeno, multiplicaram os saberes, executaram as ações e avaliaram os resultados, devendo haver delimitação e localização dos recursos utilizados.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o gênero textual é uma ferramenta, ou seja, um instrumento com o qual se pode exercer uma ação linguística sobre a realidade. Dessa forma, o gênero textual produz dois efeitos de aprendizagem: amplia a competência linguística e discursiva do aluno, como também amplia o conhecimento a respeito do próprio gênero e aponta as inúmeras formas de utilizá-lo socialmente.

Toda ação linguística cotidiana foi orientada por um conjunto de fatores que atuaram no contexto situacional: quem produziu o texto, quem foi o interlocutor, e qual foi a finalidade do texto. Por se tratarem de estruturas fixas, os gêneros textuais puderam ser tranquilamente identificados e facilmente encontrados em nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, a intervenção foi feita no 9º ano por meio de Sequência Didática no trabalho com o gênero artigo de opinião, como postulam Rojo e Moura (2012):

O trabalho com as Sequências Didáticas possibilita que os alunos produzam sentidos com o gênero estudado, apropriem-se dele, reconstruam-no para, posteriormente, criarem sua própria versão. Nesse sentido, o gênero deixa de ser apenas um *instrumento de comunicação* e interação e passa a ser um objeto de ensino e aprendizagem. (ROJO E MOURA, 2012, p. 98 – grifos dos autores)

Rojo e Moura (2012) mostraram que os gêneros são instrumentos que possibilitam a interação humana e, para isso, fez-se necessário que no trabalho com gêneros fossem sistematizadas as práticas de linguagem, havendo uma progressão do domínio dos gêneros trabalhados na escola. Dolz, Noverraz e Schneuwly definiram Sequência Didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (2004, p. 97). Rojo e Moura completaram “[...] A finalidade principal da SD é confrontar os alunos com práticas de linguagem histórica e socialmente construídas e lhes dar a possibilidade de aprendê-las e delas de apropriarem de forma progressiva” (2012, p.77).

Rojo e Moura alertaram “[...] uma SD, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a reconhecer, a interagir e a produzir o gênero que estiver sendo

estudado, percebendo analiticamente os elementos recorrentes e os que divergem” (2012. p.79)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontaram que a finalidade de uma SD é auxiliar o aluno a dominar melhor certo gênero de texto, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de uma forma mais adequada, conforme a situação comunicativa. Ainda, consideraram “[...] As seqüências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (p.83)

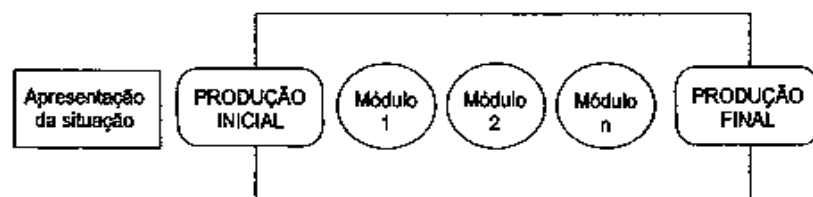
A Sequência Didática é um dos métodos que colabora com a pesquisa-ação, pois leva o professor-pesquisador a uma reflexão de sua prática pedagógica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Sequência Didática Clássica, Reconfigurada e Reestruturada

Sustentado pela concepção de uma SD com objetivos bem delimitados, foi trazido à baila o seguinte esquema da proposta de uma SD na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

Figura 01 – Esquema da Sequência Didática



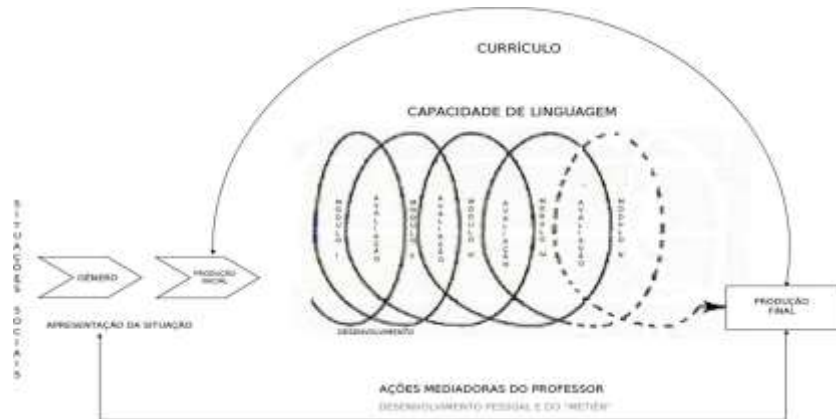
(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A finalidade de se trabalhar com a SD é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar as tarefas e etapas para a produção de um gênero (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, para esses pesquisadores, a SD estabeleceu “uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51- *destaque dos autores*). Valeu ressaltar que os autores reconheceram que a SD é uma proposta e que muito se precisa pesquisar sobre ela.

Abreu-Tardelli (2018) partiu da premissa ressaltada anteriormente, contribuindo para a elaboração de um novo esquema que sintetizasse o trabalho com a SD de gêneros na proposta do ISD:

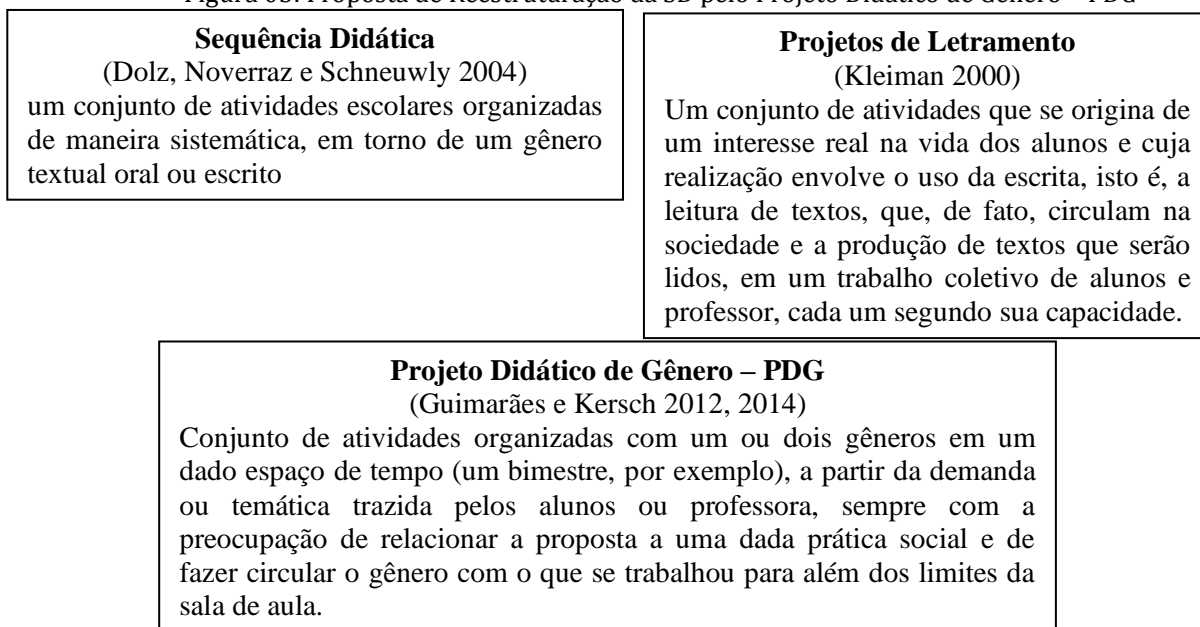
Figura 02: Proposta de Reconfiguração do modelo de Sequência Didática Clássica



Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) *apud* (ABREU-TARDELLI, 2018)

Orientada por uma visão interacionista de linguagem e de ensino, foram utilizados os princípios das SDs e dos Projetos de Letramento, desenvolvendo uma metodologia denominada PDG – Projeto Didático de Gênero, a qual faz uma releitura das duas formas apresentadas anteriormente: SD – na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a reestruturação da SD – proposta por Abreu-Tardelli (2018) e os Projetos de Letramento – elencados por Kleiman (2000), resultando em:

Figura 03: Proposta de Reestruturação da SD pelo Projeto Didático de Gênero – PDG



(DE PAULA, 2018, p.74)

A Sequência Didática apresentada anteriormente objetiva maior desenvolvimento da capacidade comunicativa dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, visando a criação de contextos de produção reais e o desenvolvimento de atividades diversas.

Acredita-se que o trabalho com o PDG torna as aulas mais dinâmicas e significativas para os alunos, visto que os estudantes deixam de ser meros receptores de conteúdos e passam a ser coparticipantes da construção de seu próprio saber. É possível, assim, aliar os conteúdos aprendidos na escola às experiências de vida dos educandos, transformando o que poderia ser mais uma atividade de leitura e escrita em uma atividade de letramento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Ensino e aprendizagem de gêneros textuais: SD como base para coleta de dados e análise**

As palavras de Freire (1996) intensificaram o ser professor-pesquisador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14)

O verbo pesquisar denotou o sentido de intervir na resolução de problemas, acarretando inúmeros desafios: pesquisar, participar, investigar, educar e agir, envolvendo democraticamente os sujeitos, que passaram a ser produtores e modificadores da realidade e não apenas objetos da pesquisa. Já o substantivo pesquisador denotou não só o sentido acadêmico, mas também o comunitário, unindo o saber científico à ação popular, valorizando as experiências sociais.

Neste contexto, tem-se a Olimpíada de Língua Portuguesa que alia formação do professor em serviço e desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Rangel e Garcia (2012) apontaram que a Olimpíada de Língua Portuguesa é um programa do MEC desde 2007 o qual busca fornecer aos professores e alunos inscritos um mesmo referencial teórico-metodológico no tocante ao trabalho com, hoje, cinco gêneros textuais/discursivos diferentes: Poema, Memórias Literárias, Crônica, Documentário e Artigo de Opinião.

Rangel e Garcia (2012) mostram que são três eixos básicos no tocante às orientações teórico-metodológicas de tal programa: noção de gênero, orientada pela visão discursiva de Bakhtin; propostas de Sequência Didática como ferramenta básica para o ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, norteadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly e teorias de Vygotsky relativas à aprendizagem.

Neste artigo, destacou-se o segundo eixo apresentado anteriormente, já que a escrita dentro das Olimpíadas é tida como “atividade transitiva” (RANGEL e GARCIA, 2012, p.15) – uma vez que as atividades e procedimentos fazem com que se pense e se exercite a escrita como discurso que se organiza em um gênero (RANGEL e GARCIA, 2012).

Dessa forma, os autores ainda definem que o ato de escrever “é visto como uma forma de (inter)ação verbal sustentada por um sujeito particular, em uma situação histórico-social singular; e dirigida a um interlocutor específico, com objetivos relativamente definidos.” (RANGEL e GARCIA, 2012, p. 15).



Com isso, a utilização da SD, nesse contexto, faz com que se estabeleça uma adequada transposição para o contexto escolar das condições de produção socialmente associadas ao gênero em questão.

Para ilustrar a utilização da SD como metodologia para coleta de dados, tem-se a proposta de Ferreira (2018) a qual é descrita abaixo:

Figura 04: Sequência Didática como metodologia para intervenção

- Produção inicial/diagnóstica
- Módulo 1: apresentação - Texto epistolar bilhete: funções e características >> produção do bilhete 1 >> leitura >> reflexão sobre a linguagem e sobre os aspectos linguísticos >> produção do bilhete 2.
- Módulo 2: apresentação - Texto epistolar carta pessoal: funções, características, envelopes, selos, papéis de carta >> produção da carta pessoal/social 1 >> leitura >> reflexão sobre a linguagem e sobre os aspectos linguísticos >> produção da carta pessoal/social 2.
- Módulo 3: apresentação - Texto epistolar carta de agradecimento: características e funções; obras de Manoel de Barros; biografia do poeta; envelopes formais >> produção da carta formal >> leitura >> reflexão sobre a linguagem e sobre os aspectos linguísticos >> reescrita.
- Módulo 4: apresentação - Texto epistolar carta convite oficial: funções e características >> produção da carta oficial 1 >> leitura >> reflexão sobre a linguagem e sobre os aspectos linguísticos >> reescrita.

(FERREIRA, 2018, p.35-36)

Ferreira (2018) aponta que o objetivo de sua pesquisa era analisar o processo de aprimoramento da competência escritora, foi considerada como produção final a reescrita do último módulo, avaliando as produções dos alunos vistas as características comuns dos textos epistolares.

A Sequência Didática como procedimento de análise foi proposta por Henrique (2019) e está diretamente relacionada ao fato de que o processamento das apropriações e interiorizações são realizadas “pelos organismos humanos” e resultam na constituição do ser em pessoa consciente e apto a construir uma racionalização sobre aquilo que o cerca.

Ao assumir que o domínio dos gêneros é necessário para a socialização dos seres humanos, conseqüente para acesso à consciência racional, nosso trabalho busca desenvolver um projeto em torno de duas SD baseadas na mesma organização tipológica, isto é, em torno de dois gêneros da ordem do argumentar, a crônica argumentativa e a resenha crítica. (HENRIQUE, 2019)

A seleção dos gêneros que integram o projeto foi feita com base no domínio discursivo que permeia o ensino superior. Para isso, levamos em conta aspectos como a circulação dos textos e verificamos quais os gêneros que são reivindicados pelo meio acadêmico, bem como os espaços em que os textos circulam em situações concretas de uso. (HENRIQUE, 2019)

### **SD-PDG como proposta de intervenção**

De Paula (2018) apontou que a partir das lacunas apontadas no levantamento documental dos dois documentos oficiais das duas redes-alvo pesquisadas e da análise do que era relevante para o ensino do gênero textual Artigo de Opinião, originou-se uma Sequência Didática – revisitada e reconfigurada – doravante SD-PDG, proposta abaixo, a qual foi aplicada em duas salas de nono ano em escolas e redes estaduais distintas a fim de dar subsídios para entender o processo pelo qual esse trabalho perpassa no intuito de propiciar aos alunos uma proficiência para o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Conforme o esquema abaixo, a SD-PDG foi dividida em dez Situações de Aprendizagem, doravante SA, as quais foram interligadas e inter-relacionadas a fim de cumprir a função de ensinar o gênero em questão, perpassando pelas situações sociais de uso desse gênero, pelo currículo (lacunas dos documentos oficiais), pelas ações mediadoras do professor-pesquisador e pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem, conforme a figura dois anterior.

Ainda, De Paula (2018) chamou a atenção para a tal sigla (SD-PDG), pois compreendeu que a base da metodologia utilizada para trabalhar com o gênero textual em questão era a da Sequência Didática, porém agregou o que foi reconfigurado e reestruturado.

Eis o quadro-resumo da SD-PDG:

Figura 05: Esquema da SD-PDG do Artigo de Opinião – 9º ano  
Adaptação da SD clássica - proposta por DOLZ e SCHENEUWLY (2004), revisitada em ABREU-TARDELLI *et. al.* (2018) e reconfigurada por GUIMARÃES e KERSCH (2012, 2014) – denominada SD-PDG

<i>Esquema –SD-PDG – Artigo de Opinião – 9º ano</i>
<b>Situação de Aprendizagem 1 – Texto Informativo Expositivo e Opinativo</b>
Ativar conhecimentos prévios acerca de textos informativos
<b>Situação de Aprendizagem 2 – Situações sociais</b>

Apresentar situações reais de uso social do gênero.	
<b>Situação de Aprendizagem 3 – Apresentação da Situação</b>	
Divulgar ao público as produções escritas por meio de: painel, <i>blog</i> e/ou jornal local.	
<b>Situação de Aprendizagem 4 – Gênero</b>	
Primeira aproximação com o gênero: escolha dos critérios de análise; leitura e estudo de um protótipo de Artigo de Opinião.	
I – Contexto de produção	II – A estrutura do gênero
III – Tema: as questões polêmicas	IV – As várias vozes no gênero
V – Organizadores textuais	VI – Aspectos linguísticos
VII – Operadores argumentativos	VIII – Tipos de argumentos
<b>Situação de Aprendizagem 5 –Produção Inicial</b>	
Proposta de produção escrita do gênero Artigo de Opinião - com texto de apoioMG e sem texto MS	
<b>Situação de Aprendizagem 6 – Contexto de produção e Infraestrutura do texto</b>	
Aspectos estruturais e temáticos – (Contexto de produção; organização estrutural; infraestrutura e formas de planificação)	
Avaliação - (análise cooperativa) – Perspectiva de Análise Textual – Contexto de Produção e Infraestrutura do texto	
<b>Situação de Aprendizagem 7 – Textualização</b>	
Aspectos de conexão – (Organizadores textuais)	
Avaliação - (análise cooperativa) – Perspectiva de Análise Textual – Mecanismos de Textualidade	
<b>Situação de Aprendizagem 8 –Mecanismos Enunciativos</b>	
Aspectos sociodiscursivos – (Várias vozes; modalizações; operadores argumentativos e tipos de argumentos)	
Avaliação - (análise do professor-pesquisador) – Perspectiva de Análise Textual – Mecanismos Enunciativos	
<b>Situação de Aprendizagem 9 – Bilhete orientador</b>	
Proposta de reescrita da produção inicial	
<b>Situação de Aprendizagem 10 – Produção Final</b>	
Proposta de produção escrita do gênero Artigo de Opinião, conforme os aspectos temáticos, estruturais, sociodiscursivos e linguísticos, retomando a situação apresentada para o gênero aludido, com a mesma temática para as duas turmas, com textos de apoio.	
Avaliação – (análise do professor-pesquisador) – Modelo Didático de Análise do Gênero	
<b>Observações:</b>	
I – O Currículo será recuperado no momento doPDG ativando os conhecimentos já adquiridos até a aplicação;	
II – Os objetivos de cada SA mostrarão as capacidades de linguagem que serão desenvolvidas e as ações mediadoras do professor que propiciam esse desenvolvimento;	
III – Os produtos: uma produção inicial e duas reescritas norteadas pelos critérios elencados nesse PDG.	
IV – Produto: resultado da reescrita final do texto, conforme a situação de produção apresentada no início dessePDG e os aspectos temáticos, estruturais e sociodiscursivos desenvolvidos nele.	

(DE PAULA, 2018, p.76)

A escolha por essa reestruturação do modelo inicial de SD clássica – proposto por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) deu-se em virtude de que Abreu-Tardelli (2018)

elencou a importância para o ensino do gênero alguns elementos indissociáveis a isso: situações sociais de uso e currículo, por exemplo. Percebeu-se, então, que a pesquisadora se apropriou do que os autores propuseram enquanto SD para ensino de gênero e trouxe outros elementos que para o ensino da Língua Portuguesa que são fundamentais, quando trabalhamos com gênero textual. Porém, a reconfiguração deu-se com a inserção dos Projetos de Letramentos propostos por Kleiman (2000), fazendo com que o PDG – Guimarães e Kersch (2012, 2014) ganhasse espaço nessa pesquisa. Claramente a raiz desse trabalho fora embasada na SD clássica e por isso denominou-se SD-PDG.

Foi diluído em situações de aprendizagem cada passo dado com a SD-PDG para que no final os alunos tivessem sua competência linguístico-discursiva desenvolvida. Cada SA (Situação de Aprendizagem) teve a preocupação em ter um objetivo e uma metodologia bem definidos a fim de que realmente houvesse a inter-relação entre as partes e se chegasse a um todo bem construído, conforme postula De Paula (2018)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo quis elucidar o trabalho com a Sequência Didática, denominando como Clássica a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), reestruturando e reconfigurando o modelo por meio de Abreu-Tardelli (2018) e Guimarães e Kersch (2012, 2014) até a utilização do termo SD-PDG por De Paula (2018), mostrando que tais modificações sempre tiveram como base o modelo inicial de SD para se trabalhar com gêneros na escola, de maneira a transpor didaticamente e fornecer um uso social do gênero aludido.

No campo da Linguística Aplicada, é uma metodologia utilizada na pesquisa-ação – como se vê nas Dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS citadas na introdução deste escrito.

Ademais, ela pode ser utilizada como base para coleta de dados, como metodologia para se trabalhar um gênero textual e também como forma de análise. Esta tríplice função, faz com que seja o mais interessante método, hoje, para as pesquisas que envolvam as práticas sociais de linguagem, desenvolvendo nos alunos a capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros (Textuais/Discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 2018, p.287-305.
- DE PAULA, A. J. **O Projeto Didático de Gênero no trabalho com o Artigo de Opinião:** dos documentos oficiais às práticas de produção textual. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, 197p. (Dissertação de Mestrado).
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola.* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.
- FERREIRA, V. N. **A troca de correspondências no 8º ano do ensino fundamental:** aperfeiçoamento da escrita por meio de situações motivadas de aprendizagem. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018, 176p. (Dissertação de Mestrado).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.
- GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. F. (orgs.). **Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.
- HENRIQUE, M. A. B. **Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia:** a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica. São José do Rio Preto, 2019, 389p. (Tese de Doutorado).
- KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo ao debate. *IN: Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.* SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Org.). O ensino e a formação do professor:* alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- RANGEL, E. de O.; GARCIA, A. L. M. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. **Cadernoscenpec.** São Paulo, 2012, p. 11-22
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1992.

## **PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Ana Cleides Maciel Macedo

Graduada em Letras Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas – MA/Brasil. E-mail: [anacleidemaciel1@hotmail.com](mailto:anacleidemaciel1@hotmail.com)

Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas - MA/Brasil. E-mail: [anapsm23@hotmail.com](mailto:anapsm23@hotmail.com)

O presente trabalho se propõe a investigar práticas de multiletramentos no processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Letras, durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, no semestre 2018.2. Parte-se do pressuposto de que na sociedade contemporânea as demandas em torno da ressignificação dos usos das tecnologias digitais perpassam o contexto da educação escolar. Diante disso, a problemática que norteou este trabalho foi: Como os professores em processo de formação inicial têm se apropriado dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas durante o Estágio supervisionado? Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual analisou-se discursivamente os Projetos de intervenção dos estagiários, sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, dos Estudos do Letramento e da Pedagogia dos Multiletramentos. As análises revelaram que os futuros professores agiram de forma responsiva na didatização dos recursos tecnológicos digitais nas aulas do Estágio, levando em conta as práticas sociais dos alunos no desenvolvimento das atividades que abordam as multimodalidades e multissemióticas da leitura e da escrita na contemporaneidade. Percebeu-se, desse modo, a relevância de uma formação orientada para a utilização das tecnologias digitais na esfera escolar, sobretudo, em uma sociedade em constante processo de transformação e ressignificação de práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Tecnologias digitais; Formação inicial de professores; Língua portuguesa; Curso de Letras.

### **INTRODUÇÃO**

Discussões em torno da Educação e dos usos de recursos tecnológicos têm se tornado cada vez mais necessárias, e no âmbito da formação inicial (e continuada) do professor a mesma é extremamente importante, uma vez que a formação do professor se reflete diretamente nas práticas de sala de aula desses profissionais. Nesse sentido, este trabalho está situado no âmbito da formação inicial de professor de Língua Portuguesa no curso de Letras, cujo *lócus* é uma universidade pública no sul do Maranhão. Nesse contexto, objetiva-se investigar as práticas de multiletramentos no Estágio supervisionado de alunos do curso de Letras. Haja vista a presença constante das



tecnologias digitais nas práticas cotidianas das pessoas e, conseqüentemente, dos diversos modos de uso que elas propiciam tanto para leitura como para a escrita. Desse modo, questiona-se: Como os professores em processo de formação inicial têm se apropriado dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas durante o Estágio supervisionado?<sup>9</sup>

Diante disso, após essa breve introdução, serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a realização da pesquisa. Em seguida, serão discutidos os conceitos-base acerca da temática aqui discutida, como a formação de professores na contemporaneidade, os multiletramentos e os gêneros discursivos no ensino. Ao final, serão explicitados os resultados gerados durante a pesquisa, a partir dos quais analisa-se os discursos dos futuros professores, sob as contribuições da Análise Dialógica do Discurso e da Pedagogia dos Multiletramentos, para, então, serem tecidas algumas considerações.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi realizado por meio da pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, a qual, segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17),

É uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo [...] nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Conforme já mencionado, este trabalho é um recorte de uma Pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA), intitulada “O Letramento Digital na formação inicial de professores de Língua Portuguesa: investigando práticas pedagógicas” (PIBIC/FAPEMA 2018), desenvolvido pela primeira autora deste artigo, sob a orientação da segunda. Nesse

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que o presente artigo é uma versão reduzida de uma Pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Maranhão, desenvolvida no período de 2018-2019, sob orientação da segunda autora.



sentido, caracteriza-se como uma pesquisa do tipo estudo de caso, com observação participante e viés etnográfico educacional.

O estudo foi realizado com 27 (vinte e sete) alunos de uma turma do Curso de Letras, no turno noturno, de uma universidade pública no sul do Maranhão, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, ofertada no semestre 2018.2, quando cursavam o 6º período da graduação. Desses 27 alunos, 25 alunos concluíram o Estágio, resultando em onze Projetos Pedagógicos de Intervenção.

Vale ressaltar que alguns projetos foram produzidos em dupla, outros em trio e outros individualmente. Destaca-se também que todos os estagiários leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e terão seus nomes aqui como pseudônimos.

Os estagiários participantes dessa pesquisa também foram colaboradores de uma investigação anterior, desenvolvida em outra pesquisa de iniciação científica sob orientação da segunda autora. Naquela pesquisa, o cenário foi a disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos (135h/a), quando esses futuros professores participaram de um Programa de Multiletramentos Didáticos, desenvolvendo projetos pedagógicos em escolas da rede pública de ensino na cidade de Balsas, Maranhão<sup>10</sup>.

Assim, ao problematizar “como os professores em processo de formação inicial têm se apropriado dos recursos tecnológicos digitais em suas aulas durante o Estágio supervisionado?”, a presente pesquisa também assume um caráter processual de investigação. Ademais, destaca-se que a escolha por elegermos os Projetos de intervenção, desenvolvidos durante o Estágio supervisionado, como instrumento de geração de dados, deu-se devido à peculiaridade deste gênero discursivo, através do qual os futuros docentes poderiam se mostrar atentos aos usos dos recursos tecnológicos digitais, aos gêneros discursivos e às multimodalidades da leitura e da escrita, numa perspectiva didática.

Diante disso, sustentadas na concepção dialógica da linguagem, as categorias analíticas que emergiram do nosso corpus e, portanto, subsidiaram nossas análises foram: Polifonia, Dialogismo e Valoração. Segundo Brait (2006, p. 10), a “análise/teoria

---

<sup>10</sup> Nesse sentido, esclarecemos que os licenciandos participantes são os mesmos participantes da disciplina de Prática de Projetos Pedagógicos, ministrada pela segunda autora deste trabalho. Contudo, a disciplina de Estágio Supervisionado foi ministrada por outra professora do Departamento de Letras.

dialógica do discurso [...] diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”. Por meio deste argumento, elegemos a referida base teórico-metodológica da linguagem para embasar as discussões aqui apresentadas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A Formação inicial de professores de língua materna na contemporaneidade**

Ao discutir sobre o conceito de *Práticas*, Barton e Lee (2015, p. 40-41) argumentam que nas Práticas de letramentos há padrões comuns na utilização de leitura e escrita, e que isso ocorre em vários domínios da vida, como o planejamento de um feriado ou na execução de uma atividade escolar, por exemplo. Acrescentam que práticas de letramentos implicam práticas sociais e o trato com a linguagem *online* ou *offline*, pois as pessoas trazem seus conhecimentos da vida cotidiana, como os usos da linguagem *online* – letramento *online* –, pois isso mesmo, os autores asseguram que a associação dessas práticas de letramentos e linguagem está transformando o modo como as pessoas agem e constroem sentido na contemporaneidade.

Isso remete à discussão acerca da utilização e do fomento das tecnologias digitais no âmbito das licenciaturas. Em um estudo realizado por Macedo e Martins (2018), a partir de documentos oficiais que versam sobre a formação inicial de professor quanto ao letramento digital, em Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação (MEC) e no Projeto Político Pedagógico de uma universidade pública no sul do Maranhão, os resultados revelaram que “mesmo contemplada nas orientações do programa curricular a temática das tecnologias digitais, essa ainda é uma lacuna e um grande hiato na formação do futuro do professor, devido à falta de formação direcionada para tal” (MACEDO; MARTINS, 2018, p. 1).

Essa temática parece ser ainda pertinente e em voga, haja vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define habilidades e competências que os alunos da Educação Básica precisam desenvolver ao longo da sua formação cidadã e intelectual, e isso põe no centro da discussão a formação dos professores, uma vez que o próprio documento explica, já no capítulo introdutório, que a BNCC, “[...] além dos

currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, na produção de materiais didáticos [...] (BNCC, 2018, p.5).

Nesse sentido, apesar de pontuar que há políticas públicas em prol da melhoria da formação docente, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros, Marques (2016) defende que,

A assunção do projeto de letramento (KLEIMAN 2000) como organização didática no trabalho de formação docente exige que delineemos um quadro teórico e metodológico que dê suporte a uma forma diferenciada do trabalho pedagógico com as práticas de leitura e de escrita. Nesse quadro, devem se associar teorias que possam encetar relações dialógicas, favorecendo a construção do conhecimento em uma perspectiva que transcenda as fronteiras, que rompe com a linearidade da organização curricular e que se permita reorganizar ou reconfigurar programas e ementas do curso de graduação (MARQUES, 2016, p. 115).

Pensar a formação docente por essa ótica pressupõe contemplar os futuros professores com metodologias que se articulem por um viés de práticas sociais de sujeitos que estão inseridos em vários contextos sociais e, conseqüentemente, oportuniza uma formação docente mais condizente com as demandas da sociedade atual. A perspectiva de formação docente sinalizada por Kleiman (2010) e Marques (2016) colocam o professor como um “agente de letramento” que é:

Um mobilizador de sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor de das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006 apud MARQUES, 2016, p117).

A agentividade do professor, a qual destacam as autoras acima, dialoga com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, que concebe a ideia de inclusão dos sujeitos e de valorização de suas culturas e linguagens, focando, sobretudo, na participação mais ativa e crítica na sociedade letrada.

Como já mencionado em parágrafo precedente, a BNCC (2018) elenca dez competências gerais para a Educação Básica e aqui destacamos as competências 4 e 5, que vão ao encontro da temática em discussão:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9).

As práticas em envolvem múltiplas linguagens, compreensão, produção e disseminação de conhecimento na cultura digital, assim como nas referidas competências pressupõe agentividade também por parte do alunado. Para desenvolver tais competências e habilidades, os alunos necessitam da orientação e mediação dos professores, por isso faz-se relevante que a formação inicial (e continuada) dos professores propicie esses conhecimentos e a integração de práticas pedagógicas que leve em conta as multimodalidades da leitura e escrita. Tendo em vista a globalização e descentralização da informação, o ensino e aprendizagem na contemporaneidade, mais do que em qualquer outra época, sinalizam a necessidade de serem na direção de formar pessoas partícipes, criativas e críticas que saibam interagir por meio da linguagem de modo eficaz.

Nessa dinâmica de uso das linguagens e da comunicação propiciada pelas tecnologias digitais, Barton e Lee (2015) discorrem sobre o conceito de texto. Para os autores, o texto “é situado no tempo e no espaço [...] São criados e podem ser escritos de muitas maneiras” (p. 42). Ou seja, de acordo com o suporte em que é veiculado e das intenções de comunicação, há especificidades características de leitura e escrita, uma vez que atende a propósitos comunicativos definidos pelos seus produtores, e aqui é importante lembrar do ambiente virtual, das redes sociais como o *twitter*, *Fcebook*, *blogs* e sites, pois é nesse domínio que os textos ganham fluidez em relação ao texto impresso. Assim, os usuários das mídias e tecnologias digitais conseguem ter o domínio de seus percursos de leitura e também de escrita (BARTON; LEE, 2015, p. 43).

Considerando essas características de possibilidades dos usos da linguagem na contemporaneidade, foi que uma equipe de pesquisadores propôs uma pedagogia dos

multiletramentos. A qual é compreendida aqui também sob o viés do ensino de língua portuguesa com os gêneros discursivos.

### **Gêneros discursivos e Multiletramentos na Formação inicial de professores**

A Pedagogia dos Multiletramentos é, conforme Rojo e Moura (2012, p. 12), uma proposta teórico-didática que surgiu em 1996, a partir publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (‘Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais’)*”. Originado do Colóquio do Grupo de Nova Londres, quando um grupo de estudiosos do letramento, reunidos em Nova Londres, nos EUA, sentiu a necessidade de abordar os letramentos na escola de forma que abrangesse o alunado e contemplasse as múltiplas culturas, linguagens e as novas formas de comunicação daqueles jovens.

O que caracteriza os multiletramentos está explicitado no próprio conceito, diz respeito à “multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p.13). Argumentamos que essa perspectiva dialoga com as orientações da BNCC, no que se refere às áreas de Língua Portuguesa e Linguagens, que deixa pressuposto um ensino pelo qual se contemple as múltiplas linguagens presentes nos textos multimodais. Rojo e Moura (2012) explicam que a multiplicidade de linguagens: “É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO; MOURA, 2012, p.19).

A multimodalidade da leitura e da escrita da era digital e dos multiletramentos pressupõe um sujeito criativo, capaz de perceber e compreender os modos, as possibilidades e restrições de uso de leitura e escrita nos ambientes virtuais e impressos. Assim, Barton e Lee (2015, p. 44) falam de virtualidades, isto é, das “possibilidades e restrições de ação que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação”. Em outras palavras, as pessoas ao perceberem o que podem ou não fazer com determinado objeto, subvertem as propriedades inerentes a tal objeto, para

atender a determinadas finalidades particulares, por exemplos, o celular/*smartphone*, projetado para fazer e receber ligação, passou a ter outras funcionalidades como tirar, e enviar foto, além de outros usos por meio de aplicativos como gravação e edição de vídeos e fotos.

Desse modo, “as virtualidades são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente” (BARTON; LEE, 2015, p. 45). As ações das pessoas sobre os ambientes dizem respeito aos modos como elas se apropriam de determinados objetos. Perceber as virtualidades no âmbito da linguagem e/ou das práticas discursivas é partir do pressuposto de que os interlocutores dominam e modalizam os gêneros do discurso adequadamente aos seus objetivos.

A ação na linguagem se aproxima em grande escala da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Adotar a concepção de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin no ensino de língua, e nesse caso de língua portuguesa, significa pensar a língua como processo de interação verbal entre sujeitos sócio e historicamente situados (BRAIT, 2005). O ensino de língua materna por esse viés leva em conta as práticas sociais dos alunos, tendo em vista que estes vivem numa sociedade letrada em que a comunicação e a informação acontecem por meios dos gêneros discursivos. Em relação a isso, Bakhtin esclarece que: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque a cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo de desenvolve e ganha complexidade” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Assim sendo, a comunicação acontece por meio dos gêneros, não sendo possível nenhuma manifestação de linguagem fora dos gêneros. Ademais, eles emergem de acordo com as necessidades comunicativas das pessoas nos contextos em que atuam, por isso mesmo parece necessário e importante que elas saibam como e quando usá-los corretamente. Dialogando com essa ideia, Marques (2016) enfatiza que: “Os gêneros discursivos são instrumentos de poder. Dominá-los é a condição para o acesso à cultura escrita, por isso o domínio deles deve ser considerado como um direito a ser garantido ao professor pelas agências formadoras e aos alunos pela escola, como principal agência de letramento” (MARQUES, 2016, p. 120).



Devido à função social dos gêneros, a referida autora acrescenta ainda que os gêneros do discurso devem ser assumidos como “elemento de organização das atividades no ensino de língua portuguesa na escola” (MARQUES, 2016, p. 127).

Quanto a composição de um gênero, Bakhtin (2016) destaca três aspectos importantes e imprescindíveis: *tema*, *forma* e *estilo*. Em virtude do seu aspecto composicional e da complexidade das esferas de atividade humana, os gêneros do discurso são divididos em primários e secundários. Conforme observa Bakhtin (2016, p. 15), os gêneros primários são aqueles que usamos diariamente na vida pública ou privada na comunicação imediata, portanto, são mais simples; os secundários são mais elaborados, mais formais e, geralmente, se valem da escrita, ou seja, são mais complexos.

Na concepção dialógica, por não se configurar como uma teoria fechada, muitos conceitos emergem e se articulam em torno da interação social que ocorre na linguagem. Nesse aspecto, o Dialogismo, se constitui como um “processo de comunicação interativo, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (BEZERRA, 2012, p. 194). Refere-se às relações que se instauram entre os discursos de sujeitos que antecederam àquele que se posiciona, ou seja, que se enuncia em um determinado tempo e espaço e os que os sucederão. Esses discursos se interconectam e se interinfluenciam culminando a construção de sentido.

Outro conceito/categoria criado por Bakhtin, e que serve à ADD, é o de Polifonia, que se define pela “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenas e consciências equipolentes, interagindo em um mesmo universo” (BEZERRA, 2012, p. 194-195). Essas vozes se cruzam no mesmo plano, porém são diferenciáveis, uma vez que são independentes devido a cada ser estar sempre em um processo inacabado e em constante evolução.

Para se compreender o conceito de valorização faz-se pertinente discorrermos sobre outro conceito caro à perspectiva bakhtiniana que é o de ideologia. Faraco (2009, p. 47) argumenta que “Ideologia é o nome que o Círculo bakhtiniano costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. Faraco (2009, p.47) explica ainda que os termos ideologia, ideologias, ideológico, “não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito a negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de ‘mascaramento do real’, comum em algumas



vertentes marxistas”. Ideologia em Bakhtin está diretamente ligada ao posicionamento que o sujeito assume em uma determinada situação concreta de comunicação. Com isso, “observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos, uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178). Nesse sentido, o sujeito está em constante processo de atividade por meio da linguagem.

Diante desse breve prisma teórico, é que se buscou investigar como os futuros professores de Língua portuguesa se apropriaram dos recursos tecnológicos digitais e como abordam os gêneros discursivos nas atividades propostas nos Projetos de Intervenção.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As análises aqui empreendidas são um recorte dos dados gerados a partir dos Dossiês de Estágio dos alunos de Letras, conforme descrito na metodologia deste trabalho. Desse modo, adequando ao escopo do trabalho em questão, as análises e discussões apresentadas são excertos de três dos Projetos de Intervenção catalogados na pesquisa. Os quatro projetos foram selecionados aleatoriamente, uma vez que pretendia-se observar como se deu a apropriação dos recursos digitais, sob o viés didático, pelos futuros professores, nos diversos contextos escolares.

“Utilizar a **ferramenta que os adolescentes mais utilizam: o celular**, a fim de produzirem fotografias criativas e críticas[...] **Whatsapp** para facilitar a comunicação entre turma e professora estagiária e um grupo do **Facebook**, de modo fechado, para a publicação do material didático que a estagiária utilizou para postagem de orientações para os alunos e também para a publicação dos resultados das aulas, ou seja, fotografias dos alunos com o autor na legenda. Através dessa ferramenta, será realizada a interação dos alunos, com comentários nas fotos dos colegas”. (PROJETO DE GEO, grifo nosso).

“[...] Com base nisso, surgiu a ideia desse projeto que busca, por meio de **filmes - um recurso que notoriamente os alunos apreciam**, instigar a capacidade interpretativa dos alunos[...] A escolha do filme é só uma das etapas do trabalho de forma didática, necessitamos de uma preparação prévia antes da exibição do filme [...] as aplicadoras fizeram uma pesquisa em relação aos filmes que poderiam ser utilizados, chegando à

conclusão do filme *Mãos talentosas* que previamente assistido pelas mesmas [...] Foi observado que neste filme era possível discutir com os alunos alguns elementos em que pudesse sensibilizá-los e assim estimular a curiosidade de interpretação[...]” (PROJETO DE CARLA E TAÍS, grifo nosso).

“[...]A turma do 8º ano A foi a escolhida para o desenvolvimento do projeto pelo fato dos alunos estarem em uma fase de dispersão em relação a atenção em sala de aula [...] faz-se necessário que nós professores, como orientadores, possamos atrair a atenção dos mesmos de forma espontânea e eficaz. Portanto, como se trata de adolescentes, foram escolhidos **jogos online** a fim de apreender os conteúdos trabalhados da melhor forma possível [...] essa didática se faz necessária, pois uma **atividade que envolve algo que eles gostam, como jogos**, deixa as aulas mais leves e divertidas, sem deixar de aprender, que é o objetivo principal” (PROJETO DE ELIANE, grifo nosso).

Nos excertos acima, destacamos, primeiramente, a percepção dos futuros docentes em relação ao que poderia ser agradável e instigante aos discente: excerto do projeto de Geo: “Utilizar a ferramenta que os adolescentes mais utilizam”; excerto de Carla e Taís: “um recurso que notoriamente os alunos apreciam”; e no excerto de Eliane: “atividade que envolve algo que eles gostam”. Essa postura mostra que os acadêmicos partem de uma perspectiva de ensino de Língua portuguesa como prática social (KLEIMAN, 2007). Com isso, buscam nessas práticas as tecnologias com as quais estudantes já mobilizam no cotidiano, por perceberem a possibilidade de ressignificar, para fins pedagógicos, os usos que os alunos já fazem desses recursos.

Nesse sentido, fica evidente o princípio dialógico da concepção bakhtiniana da linguagem, que leva em conta a relação entre interlocutores, cuja natureza é sempre a relação do *eu* com o *outro*. Nos excertos, fica evidente também que os futuros docentes foram influenciados a agir de acordo necessidades e possibilidades que emergiram da interação imediata entre os estagiários de Letras (*eu*) e os alunos da educação básica (*outro*), numa relação de constante diálogo. Nesse processo configura-se o dialogismo.

Faraco (2009, p.61) salienta que a ideia de diálogo em Bakhtin não significa consenso, tampouco uma conversa face a face, diz respeito ao que acontece, ao sentido que é construído no processo de interação dos interlocutores envolvidos. Destacamos que o contexto dos interactantes era uma escola, que além de heterogênea, é permeada por possibilidades e desafios de diversas naturezas; portanto, a escolha de *quê* fazer, *como* fazer e *quais* recursos utilizar não aconteceram de forma aleatória. Nesse sentido, a ato de escolherem o *celular, whatsapp, Facebook e jogos*, por exemplo, revela o acento

valorativo dos futuros professores em relação a esses recursos naquela ocasião, pois a posição na qual se encontram os futuros docentes nos discursos dos projetos exige um posicionamento, conforme explica Faraco (2009, p. 47), “todo enunciado se dá numa dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”.

Ao justificar o porquê da seleção dos referidos recursos, os futuros professores demonstram ainda perceber a multimodalidade dos usos que estes (celular, *whatsApp*, *Facebook* e jogos) oportunizam. Essa percepção é revelada à medida em que vão justificando o porquê da escolha. Geo: “*Whatsapp* para facilitar a comunicação”, a importância da comunicação mais imediata, mais rápida; “um grupo do **Facebook**, de modo fechado para a **publicação do material didático** [...] e também para a **publicação** dos resultados das aulas, ou seja, **fotografias** [...] Através dessa ferramenta, será realizada a **interação** dos alunos, com **comentários** nas fotos dos colegas”.

Com a proposição da criação do grupo fechado no *Facebook*, os futuros professores propiciaram aos alunos ressignificar os usos dessa mídia digital. Barton e Lee (2015, p. 209) asseveram que “a função ‘grupos’ no *Facebook* é especialmente adequada para facilitar atividades de ensino e aprendizagem iniciadas pelos professores ou pelos estudantes”. É uma ferramenta que possibilita leitura e escrita multimodal e multissemiótica, conforme a concepção de linguagem multimodal (composta por vários elementos multissemióticos) definida por Rojo (2013), e, conseqüentemente, nesse processo de interação, vários letramentos estão envolvidos.

No excerto do projeto de Eliane, a futura docente ao escolher os **jogos** percebe que pode mostrar a seus alunos outra função desse recurso para além do entretenimento. Quanto a isso, Ribeiro (2016, p. 165) defende que o jogo digital online proporciona “intenso uso da linguagem, construção de um mundo imaginário, [...] a capacidade de motivar os participantes, a possibilidade de o jogador compreender e interagir [...] com regras, particularidades e desafios”.

Sob a perspectiva de língua como prática social, Barton e Lee (2015, p. 212), ao refletirem sobre como se compreender as práticas *online* pode contribuir para o ensino e aprendizagem de línguas, destacam a importância de se compreender as práticas cotidianas dos alunos e dos professores. Nas práticas dos alunos, como eles utilizam “recursos na construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online”; quanto às práticas professores, “ao

tornar decisões sobre os usos pedagógicos das tecnologias cotidianas, eles podem ser reflexivos e refletir constantemente sobre suas próprias relações com as novas mídias dentro e fora do contexto da sala de aula” (BARTON; LEE, 2015, p. 214).

Essas sugestões parecem importantes, sobretudo, se pensarmos na troca de experiências entre alunos e professores. Segundo esses autores, “isto poderá implicar uma renegociação da relação entre os conhecimentos do professor e do aluno, juntamente com a aceitação da perícia dos alunos em algumas áreas e o respeito por ela” (BARTON; LEE, 2015, p. 214).

Além de recursos e ambientes digitais identificados nos projetos de intervenção, vale ressaltar a perspectiva didática enfatizada pelos futuros professores, ao proporem suas ações didáticas para o ensino de língua com os gêneros.

“[...] E para contextualizar a fotografia, **a crônica** será trabalhada a partir **da fotografia**. [...] Os mesmos foram orientados desde os cliques das fotografias à produção da crônica, utilizando **um roteiro** para o auxílio, **as crônicas foram sujeitas a correção para as devidas normas avaliativas**. Após a conclusão dessas etapas **houve uma exposição na escola com as fotos e as crônicas anexadas, onde os alunos receberam convidados especialistas em fotografia para “julgar” as imagens que eles produziram. Quanto às crônicas, a estagiária juntamente com a professora, avaliaram uma a uma e atribuíram uma nota**. Houve critérios avaliativos no qual juntando todos os pontos resultou em uma média [...]” (PROJETO DE GEO, grifos nosso).

“[...] Com base nisso, surgiu a ideia desse projeto que busca, por meio de **filmes** - um recurso que notoriamente os alunos apreciam, **instigar a capacidade interpretativa dos alunos** [...] **filme Mãos talentosas** que previamente assistido pelas mesmas [...] Foi observado que neste filme era possível discutir com os alunos alguns elementos em que pudesse sensibilizá-los e assim estimular a curiosidade de interpretação [...] a primeira com questões subjetivas em que a resposta estaria direcionada de acordo com a capacidade interpretativa de cada aluno e a segunda de forma livre uma elaboração textual com o que conseguisse apreender, possibilitando **assim o docente analisar** além da interpretação a escrita” (PROJETO DE CARLA E TAÍS, grifos nosso).

“[...] identificou-se dificuldade de leitura e, conseqüentemente, interpretação e escrita. **Notou-se, também, pouco reconhecimento sobre gêneros discursivos**. [...] a articulação do projeto foi voltada para memórias. Juntamente com o resgate dessa temática, introduzir as **obras canônicas** em suas práticas de leitura, tão distantes e ao mesmo tempo tão próximas de suas realidades [...] para o resgate sutil das memórias, **pretende-se realizar a apreciação e análise de dois**

**gêneros discursivos: filme e música.** As opções que podem retomar essa temática são **o filme “O Doador de Memórias”** (adaptação do livro *O Doador* de Lois Lowry) e **a música A Lista, de Oswaldo Montenegro** (PROJETO DE JULIA, grifos nosso).

Conforme observado nos excertos acima, os futuros professores deixaram claro os gêneros discursivos que apoiaram as atividades de seus projetos, assim demonstram perceber que toda atividade que envolve processo comunicativo ocorre por meio algum gênero do discurso. Ademais, devido à multimodalidade proporcionada pelas tecnologias digitais, alguns gêneros podem surgir como é o caso do *Facebook*. Notamos no excerto do projeto de Geo que a futura docente elege alguns gêneros: **fotografia, crônica**; e, em virtude do grupo no *Facebook*, o **post, legenda** e os **comentários; mensagens** no *WhatsApp*. Com a fotografia, oportunizou aos alunos a utilização do **roteiro**, com instruções para a fotografia *mobile* (uma fotografia tirada no próprio celular dos alunos) que representasse algo importante para o aluno.

O gênero digital **filme** também aparece nos excertos dos projetos de Eliane e de Julia. Um gênero multimodal devido a suas múltiplas “linguagens/semioses” (ROJO, 2012), como cores, movimentos, imagens, sons, entre outros, por isso mesmo, exige uma leitura crítica para suas possíveis interpretações e construção de sentido. Nesse sentido, Almeida (2004) argumenta que: “no filme, os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que se sucedem. O significado do filme não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao seu término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele (ALMEIDA, 2004 apud VARÃO, 2012, p. 41).

É evidente nos excertos que os futuros professores articularam os gêneros discursivos e multimodais nas atividades de leitura e escrita dos alunos da Educação básica, inclusive se utilizando de gêneros como a **música**, que propicia a construção de sentido a partir do áudio e visual. Notamos nos discursos dos estagiários de Letras ressonâncias de outras vozes como as de seus próprios alunos, tendo em vista que todas as atividades propostas emergiram das necessidades daqueles, percebidas pelos futuros docentes. Além disso, os conhecimentos sobre os gêneros remontam aos professores formadores e teóricos estudados na universidade. Assim, também é em relação aos professores regentes das salas que aparecem nos excertos do projeto de Geo: “[...] a estagiária juntamente com a professora”, como também, no excerto do projeto de Carla e

Taís: “[...] possibilitando assim o docente analisar”, em que as estagiárias mudam a pessoa do discurso, ou seja, colocam o discurso em terceira pessoa do singular para fazer referência aos professores regentes, comprovando como todos os nossos discursos são atravessados pelos discursos alheios, conforme assegura Faraco (2009).

Os futuros docentes deixam evidente suas percepções de que a comunicação ocorre no contexto dos gêneros discursivos, assim, o ensino de Língua portuguesa não escapa às instâncias destes e, que o ensino que têm como eixo norteador a língua em uso, leva em conta as especificidades intrínsecas às condições de produção e de circulação de enunciados e dos gêneros do discurso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, buscamos investigar práticas de multiletramentos no âmbito da formação inicial de professores de Língua portuguesa, a partir de Projetos de intervenção desenvolvidos pelos estagiários do 6º período do curso de Letras de uma universidade pública do Sul do Maranhão.

Nesse percurso, pudemos perceber que os futuros docentes se mostraram atentos às práticas sociais dos alunos da Educação Básica, ao elegerem tecnologias digitais às quais os alunos já utilizam em suas práticas cotidianas fora do contexto de sala de aula, conforme acentuado durante suas primeiras experiências pedagógicas na didatização dos recursos digitais (MARTINS, 2020). Assim, os futuros professores agiram responsivamente, sob um viés didático e multimodal ao proporcionar ao alunado outros modos de usos e de construção de sentido na leitura e escrita, a partir dos usos ressignificados do *WhatsApp*, *Facebook*, filme e dos jogos *online*.

Além disso, notamos também que os futuros docentes perceberam a importância dos gêneros do discurso nas práticas comunicativas, pois pautaram as atividades dos projetos sob a concepção de linguagem como processo de interação verbal, portanto, elencaram os gêneros com propósitos definidos nas atividades dos projetos, o que é de se esperar de práticas pedagógicas cujo eixo são os gêneros discursivos.

O estudo revelou ainda que na contemporaneidade as múltiplas linguagens e multissêmico presentes nos textos põem os sujeitos em um constante processo de atividade, por isso, é relevante que as instituições formadoras propiciem aos futuros



docentes momentos de práticas como na disciplina de Práticas de Projetos Pedagógicos (MARTINS, 2020) e no Estágio supervisionado, para que atividades práticas didático-pedagógicas, como os projetos de intervenção, possam ser pensadas e desenvolvidas com interlocutores reais e no contexto real da sala de aula. Sobretudo, quando se adota a concepção de língua e linguagem na concepção bakhtiniana, que é de natureza dialógica e leva em conta sujeitos em um processo ativo de interação e comunicação verbal. Tudo isso proporciona reflexão e ressignificação das concepções teórico-metodológicas dos professores em processo de formação, haja vista os letramentos serem eternos e constantes.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 11 de julho de 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, David; LEE, Carmen. (orgs.). **Linguagem on line: textos e práticas digitais**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BESERRA, Paulo. Polifonia. In: **Bakhtin: conceitos-chaves**. (Org.) BRAIT, Beth. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, Beth. (Org.). Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Anair Valênia Martins (et.al). Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.



MACEDO, Ana Cleides Maciel; MARTINS, Ana Patrícia Sá. **O ensino de língua portuguesa e as tecnologias digitais em contexto acadêmico: o que pensam/dizem os docentes.** Anais V Conedu, 2018. Disponível em:  
[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA1\\_ID10889\\_15092018093812.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID10889_15092018093812.pdf)

MARQUES, Ivoneide B. de A. Santo. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In: Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (Orgs.). KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais.* Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2020. Disponível em:  
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de julho de 2020.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. *In: Tecnologias para aprender.* COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Parábola: São Paulo, 2016.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline. (Orgs.). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VIANA, Carolina Assis Dias. et. al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In: Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (Orgs.). KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VARÃO, Maria Goreth de Sousa. **O texto na tela: a construção de sentido na leitura do filme A era do gelo.** 201 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2012.

## **OS MULTILETRAMENTOS NA PROMOÇÃO DE MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO SUL DO MARANHÃO**

Dielly Nascimento Leite Roder

Graduada em Letras Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas - MA/Brasil. [dielly.ld@gmail.com](mailto:dielly.ld@gmail.com)

Ana Patrícia Sá Martins.

Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas - MA/Brasil. [anapsm23@hotmail.com](mailto:anapsm23@hotmail.com)

As transformações ocorridas na sociedade demandam mudanças nas práticas educativas, mas ainda temos percebido um distanciamento entre as práticas sociais escolares e as desenvolvidas no cotidiano real da vida de alunos e professores. Nesse sentido, objetivamos analisar uma experiência pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sob o viés da Pedagogia dos Multiletramentos, com alunos da Educação Básica, na região sul do Maranhão. A partir do aporte teórico-metodológico de abordagem qualitativa e intervencionista, desenvolvemos um Projeto de Extensão universitária, visando à produção de atividades didáticas que dialogassem com as práticas sociais letradas dos alunos com as tecnologias digitais e os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, com a realização de oficinas linguísticas e digitais, foram produzidos resumos simples e fotografias, culminando na I Exposição Cultural de Fotografias da escola. Os resultados investigados revelaram que a participação dos alunos em eventos e práticas de letramentos potencializaram suas habilidades de leitura e escrita, assim como também fomentaram o posicionamento crítico dos alunos, ao ressignificarem suas experiências cotidianas pessoais, institucionais e identitárias, nos usos das tecnologias digitais e das múltiplas linguagens, nesse contexto globalizado e tecnológico da atualidade.

**Palavras-chave:** Pedagogia dos Multiletramentos, Ensino de Língua Portuguesa, Gêneros Discursivos.

### **INTRODUÇÃO**

Temos observado que nas últimas décadas a democratização do acesso à informação pelos ambientes digitais teve um grande avanço, contudo, não necessariamente isso significa acesso ao conhecimento. Parte dessa expansão se deve ao contexto atual em que, conforme afirmam Barton e Lee (2015, pg. 53), “Há mudanças políticas e econômicas interagindo com a mudança tecnológica e contribuindo para aspectos gerais da globalização”. Dentre eles, os hábitos culturais que aproximam o modo de vida dos usuários das redes. Expressões como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” se tornaram comuns nos mais variados ambientes, e a escola,

como principal agência de letramento, não pode ficar indiferente a essa realidade. Nesse sentido, consideramos que aos estabelecimentos de ensino é importante observar, refletir e discutir acerca das transformações geradas pelos meios de comunicação e informação, buscando fazer um uso mais crítico e reflexivo das linguagens multissemióticas.

Desse modo, em 2019, propusemos e desenvolvemos um projeto de extensão universitária, com ênfase em aspectos culturais e identitários das regionalidades do Estado, à Universidade Estadual do Maranhão, no intuito de responder à seguinte problemática: “Como empreender o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos?” Assim, decidimos investigar e propor a produção de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, em uma escola pública no sul do Maranhão, buscando desenvolver estratégias de ensino aprendizagem com base na Pedagogia dos Multiletramentos<sup>11</sup>.

Ao compartilharmos essa experiência de pesquisa pedagógica, almejamos contribuir para o diálogo com professores e alunos acerca da aprendizagem não só para a vida escolar, mas também para a vida social, tendo em vista que a ressignificação dos usos das tecnologias digitais e das diferentes culturas presentes nas escolas podem oportunizar a construção de conhecimentos críticos e a responsividade nas práticas languageiras.

## **A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: NOSSOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A concepção de letramento para muitos professores ainda é atrelada apenas ao ambiente educacional, tido como processo de decodificação dos códigos linguísticos nas séries iniciais, o que não condiz com o propósito abordado por muitos estudiosos. Kleiman (2007, p. 1), por exemplo, afirma que “contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita”, a escola não deixa de ser uma agência de letramento, pelo contrário, é a mais importante delas; e trabalhar com a

---

<sup>11</sup> Ressaltamos que o presente artigo é uma versão reduzida da monografia de conclusão do curso de Letras (2019), defendida pela primeira autora, sob a orientação da segunda, na Universidade Estadual do Maranhão.

concepção de letramento de forma ideológica, partindo das práticas sociais do aluno, pode se tornar uma estratégia eficaz no ensino-aprendizagem.

A autora explica ainda que “assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Nesse momento social, em que muitas instituições sociais (escolas, igrejas, empresas, etc.) estão usando a tecnologia para intermediar a relação entre a informação e o ser humano, as instituições de ensino devem reconhecer e agudizar novas formas de leitura e escrita presentes no cotidiano das pessoas, o que, conseqüentemente, se estende ao âmbito escolar.

Nesse sentido, possibilitar eventos de letramentos através das tecnologias digitais pode garantir a utilização crítica dessas tecnologias. Dessa forma, o presente estudo compartilha da ideia de que práticas de letramentos críticos, aliadas à educação, pode promover a cidadania e a consciência dos discentes diante de toda informação e valorização da identidade cultural, pois estimula a produção de saberes, democratiza o acesso à informação e ao conhecimento e potencializa a emancipação social.

Segundo o grupo de estudiosos de Nova Londres (GNL, 2000), a concepção de multiletramentos aponta para dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade de culturas, o que no contexto atual se caracteriza mais pelo global, onde cada pessoa pode fazer sua própria coleção, principalmente a partir das novas tecnologias; e a multiplicidade de linguagens, bastante evidente nos textos em circulação social, sejam eles impressos ou audiovisuais (ROJO, 2012). E são a partir de novas ferramentas que o letramento se torna multiletramentos, partindo das práticas sociais – o que englobam a cultura e a linguagem – dos indivíduos para domínio mais crítico e reflexivo sobre elas.

A Pedagogia dos Multiletramentos visa a caminhar junto com os recursos disponíveis que facilitem o ensino aprendizagem (digitais ou não), tornando, segundo Lemke (1994 apud ROJO, 2012), esse processo em um “paradigma de aprendizagem interativa”, acrescentado por colaborativa, onde as pessoas saibam guiar seus aprendizados de forma autônoma e assim contribuir para colaborar a vida social em todas as suas esferas.

Nesse sentido, o GNL com suas discussões e teorizações construiu uma pedagogia a ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores como forma de qualificar as práticas docentes na escola. Cope e Kalantziz (2001), ao elaborarem os princípios Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e a Prática Transformada, apontam que tal sequência não é para ser concebida de forma rígida nem para sugerir que o que os professores estão fazendo até o momento é inadequado. Os autores argumentam que a pedagogia dos multiletramentos é mais um recurso didático disponível aos professores para complementar suas práticas em sala de aula.

O grupo de pesquisadores considera que entender e controlar as formas representacionais, ou seja, a multimodalidade, as imagens associadas à palavra escrita exigem uma preparação diferenciada. Ademais, enfatizam que devemos considerar também a questão das diferenças culturais, a diversidade global e local, as disparidades sociais, as mudanças na vida pública e econômica, as mudanças no âmbito das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) e os novos contextos no trabalho como modos de produção de sentido significativos, a fim de sejam analisados criticamente, debatidos e experimentados pelos discentes em aula.

Essa proposição para se repensar as formas de educação e aprendizagem resultou na concepção de uma multiplicidade de atividades semióticas, que deu origem à palavra multiletramentos. Para os autores do GNL (2000, p. 63), a palavra multiletramentos representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global, ou seja, a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural”. Nesse contexto, para o exercício de uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo em práticas multiletradas e multisemióticas serão necessários linguagens e discursos múltiplos com padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam os limites culturais das comunidades e da nação (GNL, 2000). Em outros termos, professores e estudantes dos letramentos devem se ver como participantes na mudança social, como aprendizes, que podem ser designers, ou melhor, produtores e transformadores ativos de significados dentro de sua comunidade.

Diante disso, o GNL (2000) estabelece uma proposta do que e do como a pedagogia pode ser implementada pelos professores em suas práticas docentes. O que da pedagogia estaria relacionado com a reestruturação do currículo e seus conteúdos, o como ressaltaria o modo como tais conteúdos seriam apresentados em sala de aula.

Figura 01 – Mapa da Pedagogia dos Multiletramentos, proposto pelo GNL



Fonte: Cope e Kalantzis (2000 apud ROJO; MOURA, 2012, p. 29)

Cope e Kalantzis (2000, p. 240) alegam a existência de um aspecto epistemológico na pedagogia dos multiletramentos. Para eles, nos mundos da vida pública, trabalho e aprendizagem formal, o conhecimento é construído através da imersão na experiência prática (Prática situada); unida com conceitos explícitos e teorias as quais explicam processos subjacentes (Instrução Explícita), através da localização do conhecimento em seu contexto de relevância e reflexão sobre os seus propósitos (Enquadramento Crítico); e através da transferência de conhecimento ganho em um contexto para outro, o qual será inevitavelmente similar e diferente em certos aspectos (Prática Transformada). Essa perspectiva pedagógica apresentada pelos autores tornou-se muito conhecida na produção acadêmica no Brasil, sobretudo, graças às publicações de pesquisa desenvolvidas pela professora e pesquisadora Roxane Rojo. Com base na teoria bakhtiana, a autora defende a compreensão da noção de gêneros discursivos para se empreender um ensino de língua que dialogue com as múltiplas linguagens nas diferentes esferas sociais.

A relevância do ensino dialogado com as práticas sociais e culturais do aluno já era defendida desde a pedagogia freireana. Engajando-se na perspectiva do currículo emancipatório, Freire (1987, p. 86), retrata que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos



organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política”, ressaltando desta maneira a relevância da organização curricular ser apoiada nas relações da vida cotidiana, e os conhecimentos prévios dos alunos na constituição do currículo escolar, fortalecendo desta maneira a cidadania.

Assim, argumentos ser viável e pertinente desenvolver pedagogias na Educação Básica, no contexto da cultura digital, utilizando-se dos multiletramentos. Entendemos que o diálogo e a apropriação das mídias digitais na esfera pedagógica (e além dela) pode estimular a prática do multiletramento como fator indissociável do processo de ensino e aprendizagem, oportunizando novos engajamentos sociais responsivos e responsáveis a todos os sujeitos que compõem o cenário escolar.

Diante do exposto, foi que a partir do aporte teórico-metodológico da abordagem qualitativa e intervencionista, empreendemos, além das pesquisas bibliográfica e documental, um estudo de caso, de perspectiva extensionista à universidade, com base na Pedagogia dos Multiletramentos, na mediação sociointeracionista da linguagem e aprendizagem e no ensino COM os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme relatado na Introdução do artigo, a pesquisa em questão é parte de uma pesquisa de extensão, desenvolvida com o apoio da Universidade Estadual do Maranhão. O projeto que originou o presente estudo transcorreu durante o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Ao longo desses dois semestres, a primeira autora cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Médio, inicialmente de Língua Inglesa e, depois, de Língua Portuguesa, em uma das escolas públicas da região sul do Maranhão com maior quantitativo de alunos dessa etapa escolar. Esse fato influenciou em nossa seleção da escola da rede pública de ensino em que desenvolveríamos o projeto, haja vista permitir à primeira autora, na época estagiária e bolsista do projeto, maior e melhor otimização do tempo para suas atividades. Além do fato de já ter algum contato com o gestor e alguns professores da escola.

Ressaltamos que a escolha pela escola também se deu em virtude de, durante o primeiro Estágio supervisionado, a primeira autora ter percebido a carência de projetos de fomento à valorização cultural dos alunos e também vários destes serem repetentes e evadirem da escola. Esses fatores, aliados às formações acadêmicas que a segunda autora adquiria durante seu Doutorado em Linguística Aplicada (quando desenvolvia



sua tese acerca dos letramentos didático-digitais na formação inicial de professores), contribuíram para a sistematização das etapas de pesquisa e dos nossos instrumentos de geração de dados no projeto.

Nesse sentido, inicialmente, realizamos uma entrevista semi-estruturada gravada em áudio com o gestor da escola, objetivando conhecer melhor o contexto investigado e os anseios da escola, sob a ótica da gestão. Em seguida, solicitamos uma reunião com os professores da área de Linguagens do Ensino Médio, no intuito de apresentarmos nosso projeto. Vale mencionar que alguns professores se fizeram presentes, principalmente os de Língua Portuguesa ao saberem a área de formação da estagiária e da coordenadora do projeto.

Porém, após nossa apresentação, ao convidarmos os professores para serem colaboradores em nosso projeto, apenas uma professora de Língua Portuguesa se prontificou. A grande maioria dos professores alegou falta de tempo e desconhecimento nos usos dos recursos digitais, embora tivéssemos deixado claro que isso não era pré-requisito para a participação no projeto. A única professora disposta a participar alegou já fazer uso de algumas ferramentas digitais em suas aulas, como o Googleform e o Whatsapp.

Transcorrida a primeira semana de pesquisa na escola, realizamos uma pesquisa semiestruturada gravada em áudio também com a professora de Língua Portuguesa, visando identificar suas principais práticas pedagógicas, o conteúdo programático da disciplina e os principais usos das ferramentas digitais. Vale ressaltar que a referida professora lecionava aula em três turmas do 2º ano do Ensino Médio, no turno matutino, as quais foram colaboradoras em nossa pesquisa. Após as entrevistas com o gestor e com a professora de Língua Portuguesa, solicitamos aos alunos que respondessem a um questionário, com perguntas abertas e fechadas, por meio do qual poderíamos conhecer um pouco mais suas reais práticas sociais letradas.

As informações mapeadas nas duas entrevistas e nos questionários favoreceram a sistematização metodológica das atividades do projeto e das aulas durante o Estágio supervisionado. Ao longo do semestre inteiro, a primeira autora participou de reuniões de orientação com a coordenadora do projeto, bem como com a professora supervisora de estágio na escola, organizando e definindo o conteúdo programático das aulas. A partir dessas reuniões e das informações geradas nas entrevistas e nos questionários,

definimos com a professora e com os alunos pela realização da I Exposição Cultural de Fotografias da escola, intitulado '**Balsas sob minha lente**'. Esse evento foi planejado visando à circulação social das produções dos alunos.

A opção por trabalharmos com fotografias se deu por termos constatado que uma das ferramentas digitais mais utilizadas pelos alunos durante as aulas (e fora delas!) foi o celular. Além disso, pretendíamos tornar essa ferramenta uma aliada ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, haja vista ser uma das principais reclamações identificadas nas entrevistas com o gestor e com a professora.

Entretanto, para que o evento fosse concretizado, foram realizadas oficinas linguísticas de produção dos gêneros discursivos relato e resumo simples, uma vez que estavam no conteúdo programático curricular da disciplina, e oficinas teóricas e práticas de fotografias, nas quais os alunos tiveram oportunidade de ter aulas com uma colaboradora do nosso projeto de extensão que era aluna de Letras e fotógrafa profissional. As oficinas linguísticas foram realizadas durante as aulas no estágio da primeira autora, no turno matutino. Por outro lado, as oficinas de fotografia, predominantemente, foram realizadas no contra turno escolar, no laboratório de informática e no auditório do campus de Balsas da Universidade Estadual do Maranhão, pois na escola o laboratório estava em reforma e não dispunha de uma sala/auditório em que pudéssemos agrupar os alunos das três turmas.

Ao longo de, aproximadamente, três meses letivos, desenvolvemos as referidas atividades. Diante disso, é que para a presente pesquisa elegemos aleatoriamente três das produções finais dos alunos. Ressaltamos que para a exposição fotográfica, cada aluno precisava compor sua produção com uma **fotografia** que julgasse simbolizar a identidade cultural da cidade e um **resumo simples**. Todas as produções passaram por processos de reescrita, mediados pela primeira autora, sob a orientação das professoras da escola e da universidade (a segunda autora).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Cientes da organização e programação da I Exposição Cultural de Fotografias Balsas sob a minha lente, os alunos envolvidos foram orientados a escolher e fotografar um ponto turístico da cidade de Balsas - MA, que, na sua perspectiva, melhor

representasse as identidade e cultura balsenses. Na sequência, deveriam tornar essas imagens mais elaboradas, com mais qualidade e beleza, a partir das técnicas apreendidas nas oficinas.

Para discutirmos alguns dos dados gerados nessa experiência pedagógica, apresentaremos três das produções finais do evento. No total de três turmas do 2º ano do Ensino Médio, estavam matriculados na disciplina de Língua Portuguesa, aproximadamente 65 alunos, na faixa etária de 15 a 17 anos. Esses alunos, em sua maioria eram oriundos da classe média baixa, com pais de escolaridade com o Ensino Fundamental maior incompleto ou Ensino Médio incompleto. Apesar de suas condições econômicas não serem das melhores, a grande maioria dos alunos informou nos questionários ter acesso à internet, possuir celulares e serem frequentadores assíduos das redes sociais. Além disso, mesmo sendo proibido o uso de celulares durante as aulas, foram diversas as vezes que a primeira autora, durante o período de observação do seu Estágio supervisionado, constatou o uso massivo desse aparelho pelos alunos.

Vale destacarmos que ao longo do semestre letivo ocorreram paralizações das aulas, devido às reformas na infraestrutura da escola, não previstas, bem como devido à greve dos professores. Esses fatores influenciaram negativamente para a continuidade das atividades previstas no projeto. Após quase dois meses sem aulas, muitos alunos não retornaram às atividades escolares. Entretanto, alguns destes procuraram a primeira autora, na época estagiária e professora deles, perguntando da possibilidade de participarem do projeto da Exposição de fotografias. Essa situação exigiu muito diálogo entre a coordenadora do projeto, a estagiária, a professora supervisora da escola, o gestor e esses alunos 'evadidos'. Uma vez que se criou um dilema: aceitar ou não aceitar?

Com muita conversa e orientação a esses alunos, conseguimos que, inicialmente, frequentassem as oficinas linguísticas e fotográficas, e, com o transcorrer das aulas, eles também voltaram a frequentar normalmente as demais disciplinas. Essa situação evidenciou a necessidade de desenvolvermos ações pedagógicas que oportunizem mais atividades colaborativas, interacionais, que dialoguem efetivamente com as práticas sociais reais dos alunos, conforme propõem estudiosos como Freire (1987, 2007), Rojo (2012, 2015), Kleiman (2007) e o Grupo de Nova Londres (2000, 2015).

Durante a exposição das produções, um comitê interdisciplinar, composto pela professora de Artes, por um fotógrafo profissional parceiro do projeto e pela professora

de Língua Portuguesa dos alunos. Esse comitê foi responsável pela avaliação das produções dos alunos, a partir de dois eixos: a) – Aspectos estruturais e b) Aspectos funcionais dos gêneros discursivos, conforme demonstrado pela Tabela 01:

**Tabela 01 – Critérios de avaliação das produções dos alunos**

<b>CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS</b>	<b>CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DOS RESUMOS</b>
1- Qualidade artística e estética da foto (impacto, singularidade, mensagem transmitida); 2- Técnica utilizada (composição, enquadramento); 3- Relação com o tema proposto; 4- Criatividade; 5- Edição.	1- Formatação; 2- Domínio da norma culta; 3 - Legenda da foto; 4- Justificativa da foto; 5- Metodologia; 6 - Resultados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme podemos observar na Tabela 01, os critérios elencados para avaliar as produções dos alunos buscavam valorizar a aprendizagem significativa da língua, a partir da compreensão adequada dos elementos constituintes e funcionais dos gêneros discursivos.

Desse modo, apresentamos a 1ª produção selecionada:

**Figura 02 – Produção Maria**



Fonte: Atividade produzida pelo discente

“Tiremos a foto da igreja matriz *por que* ela é um dos pontos turísticos mais visitados e conhecidos da cidade de Balsas e nessa foto retratamos por meio da igreja a fé católica, e patrimônio histórico e religioso da nossa cidade”.

(Produção da aluna Maria)

Ao analisarmos a composição da produção da aluna Maria (fotografia + resumo simples), observamos que, apesar da qualidade na nitidez da fotografia e a ênfase na parte frontal da igreja, a aluna não conseguiu apreender a posição adequada do celular, o que acabou ‘cortando’ a cruz no topo da igreja, o que, conseqüentemente, foi apontado pela equipe avaliadora e comentado pelos demais colegas.

Quanto ao texto do seu resumo, percebemos que, embora a aluna tenha compreendido a funcionalidade visada com a produção do gênero em relação à fotografia, foi bastante sucinta em suas palavras, o que influenciou no resultado do texto. Além disso, algumas inadequações à norma culta, como ‘tiremos’ e ‘por que’, também demonstram a necessidade de maior apropriação da variante culta da língua.

**Figura 03 – Produção de Clara**



Fonte: Atividade produzida pela discente

Escolhemos esse local *específico* porque traz além das águas do rio uma parte da Ponte da Amizade pelo fato de ser um local, onde ao mesmo tempo, tem pessoas que buscam o seu momento de lazer e outras que buscam o seu ganha pão. Outro motivo por termos escolhido essa foto, foi que o rio é o mais importante patrimônio natural de Balsas sendo onde começou a história da nossa cidade. O processo criativo dessa foto



não foi nada grandioso: numa das minhas idas ao rio Balsas com a minha família, aproveitei que o filho do meu padrasto estava na água e pedi para que ele jogasse água *pra* cima enquanto eu fazia as fotos; foi tudo muito rápido, uns cinco minutos e estava feita (Produção da aluna Clara)

É possível percebermos que nesta composição, tanto na fotografia quanto no texto verbal do resumo, houve um maior domínio dos aspectos estruturais e funcionais dos gêneros. Observamos a preocupação da aluna com o processo criativo e mais realista da fotografia, agregando um valor identitário e pessoal à produção. No que se refere ao texto do resumo, notamos menos inadequações quanto ao domínio da variante culta da língua, como a falta de acentuação gráfica e do uso da vírgula, além da marca de oralidade preposição 'pra'.

Ademais, nessa produção conseguimos identificar maior clareza na redação do resumo, com a exposição sequencial e objetiva da justificativa e do método usado na produção da fotografia.

**Figura 04 - Produção de João**



Fonte: Atividade produzida pelo discente

O rio Balsas é um lugar muito visitado por quem chega à cidade e por quem já reside na cidade, por ser lindíssimo e por representar a importância que ele traz a todos os balsenses de nascimento e de

coração. A imagem foi fotografada às margens do rio, no dia 06/11/2019, às 17:30, horário escolhido por ser considerado o suficiente para uma boa fotografia. Foi escolhido um ângulo diferente, além de termos explorado o foco na imagem, onde observam-se as águas e uma das pontes, estas que se tornam verdadeiras passarelas sobre esse rio. Como um dos principais e mais importantes pontos turísticos de Balsas, esse rio não poderia deixar de ser escolhido, por representar o turismo, a cultura e a beleza da cidade (Produção do aluno João).

Na terceira composição elencada, notamos um domínio mais eficiente do aluno, quanto aos aspectos funcionais e estruturais dos gêneros produzidos. A coerência e coesão entre as linguagens visual e verbal são adequadamente exploradas na redação e acabamento do resumo. Observamos ainda que, assim como na composição da Clara, identificamos a preocupação do aluno em apresentar a justificativa pela escolha da imagem a ser fotografada, bem como do seu processo de criação, demarcando, inclusive o horário da fotografia e o por qual motivo deste.

Além do perceptível domínio da variante culta da língua, outro fator interessante a destacar nessa produção diz respeito à valorização do aluno quanto à identidade geográfica e cultura da cidade, com ênfase na ponte e no rio que a representam, conforme notamos no trecho “O rio Balsas é um lugar muito visitado por quem chega à cidade e por quem já reside na cidade, por ser lindíssimo e por representar a importância que ele traz a todos os balsenses de nascimento e de coração”.

As três composições aqui discutidas retratam uma amostra do universo das composições produzidas com o projeto da Exposição Balsas sob minha lente. Podemos observar que apesar do gênero solicitado ter sido o resumo simples e terem ocorrido oficinas linguísticas para a produção e reescrita dos mesmos, grande parte dos alunos ainda apresentaram estruturas majoritariamente narrativas, típicas do gênero relato que também havia sido abordado nas aulas da estagiária.

Contudo, não consideramos categoricamente como ‘erradas’ ou ‘inadequadas’ tais características nas produções dos alunos, haja vista estarmos situadas sob a perspectiva dos estudos dos letramentos e dos multiletramentos que enfatizam e ressaltam a necessidade de uma maior modalização didática dos gêneros arrolados para o ensino, contextualizando-os aos propósitos sociais de sua esfera de produção e circulação.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência de pesquisa extensionista universitária nos permitiu empreender práticas de multiletramentos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Médio, numa escola pública do sul do Maranhão. Apesar dos imprevistos e entraves, ocasionados pelas reformas na infraestrutura da escola e pela greve de professores, com o desenvolvimento do nosso projeto e a colaboração do gestor da professora e dos alunos, foi possível ressignificarmos os usos de alguns recursos digitais, como o celular, antes visto como um fator gerador de conflitos entre professora e alunos.

Além disso, as práticas microetnográficas no contexto escolar, tais como: entrevistas, questionários, registros em diário de campo, observação das aulas e o convívio social com os alunos nos intervalos das aulas nos permitiu conhecer suas práticas sociais letradas e identificar a valoração que faziam de determinadas tecnologias e gêneros discursivos. Isso favoreceu a construção da aprendizagem colaborativa do ensino de Língua Portuguesa, como também uma ressignificação identitária dos alunos, com a valorização de pertencimento cultural.

Outro fator relevante a compartilharmos foi quanto à circulação social dos gêneros produzidos pelos alunos, uma vez que, ao saberem que suas produções seriam expostas a toda comunidade escolar e seus familiares, os motivou a um maior engajamento e na atuação em seus processos de ensino-aprendizagem, chegando, inclusive, a motivar alunos “repetentes e evadidos” a pedirem para retornarem às atividades da escola.

Diante da conjuntura relatada acima, argumentamos, então, que a Pedagogia dos Multiletramentos pode funcionar como uma proposição metodológica no ensino de Língua portuguesa, demonstrando que o ensino COM os gêneros discursivos e a partir das práticas sociais reais pode efetivamente construir sentido para alunos e professores, pois durante o processo de ensino aprendizagem, proporcionávamos a eles um agir socialmente, por meio de suas práticas lingüísticas (BARTON; LEE, 2015).

## REFERÊNCIAS

BARTON, David.; LEE, Carmen. (org.). **Atuar num mundo social textualmente mediado**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.

ed. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. **Routledge: Psychology Press**, 2000, p. 19.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Springer, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos**. Conferência apresentada no II Congresso Internacional da ABRALIN. Fortaleza, CE, 14 a 17 de março de 2001.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**, São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Magno Bargo. *Revista de Filologia e Lingüística Portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006.

## O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS E OS LETRAMENTOS NO USO DA INTERNET E SUA INFLUÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÃO

Matheus Carvalho Lima

Matheus Carvalho Lima, graduando em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL e pesquisador da FAPEMA. E-mail: [mc420089@gmail.com](mailto:mc420089@gmail.com)

Raniere Nunes da Silva

Raniere Nunes da Silva, Mestrando em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. E-mail: [rntj29@hotmail.com](mailto:rntj29@hotmail.com)

Este estudo discute os gêneros textuais, especificamente os gêneros jornalísticos. Em tempos de pandemia, nota-se mais fortemente a necessidade de uma educação linguística voltada para a cultura digital, visto que o aluno está exposto, desde cedo, às mídias sociais, onde se vê a propagação de informações com valor de notícia a todo momento. O discente depara-se com essa realidade cotidianamente, isto é, ele participa ativamente como receptor de informação, mas também pode valer-se do espaço digital para contribuir com a sua opinião, um comentário ou na divulgação de informação que está sendo veiculada nos ambientes virtuais. Nesse sentido, como aponta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com o avanço da tecnologia e a democratização do acesso à internet, a escola não pode estar alheia à inserção do aluno na cultura digital, mas, antes, acompanhar e orientar essa prática. Para tal, percebe-se a necessidade de o professor promover o letramento digital, a partir de uma educação linguística que contemple o estudo de diversos gêneros, especialmente os jornalísticos. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e de caráter exploratório, em que se objetiva entender a partir de uma precisa revisão bibliográfica como a escola pode suscitar reflexões acerca das *fake news*, tendo como ponto de partida o estudo dos gêneros jornalísticos. Sendo assim, a atuação do docente é de ampliar a visão do aluno acerca das informações que são veiculadas nos meios digitais, levando-o a refletir mais criticamente sobre a veracidade dos fatos e a fonte da notícia na qual a informação está sendo compartilhada.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Gêneros jornalísticos; Letramento midiático; Ensino.

### INTRODUÇÃO

Este estudo aborda os gêneros textuais, com foco nas informações com valor de notícia que são veiculadas por meio das mídias sociais. Com o avanço da tecnologia e a democratização do acesso à internet, sobretudo nos centros urbanos, observa-se um crescente uso e engajamento dos indivíduos na cultura digital.

Refletir sobre os impactos da tecnologia na educação não é um estudo recente, desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), de 1998, já se fazem algumas considerações sobre o uso da televisão e do computador nos ambientes educacionais.

Contudo, devido ao crescimento da aquisição de dispositivos eletrônicos que podem ser conectados à internet, o cenário tem mudado e carece de estudos sobre os reflexos da cultura digital no cotidiano das pessoas.

No tocante à cultura digital e o acesso à internet, a nova BNCC postula que os professores e alunos desenvolvam competências e habilidades em relação ao uso crítico e consciente das novas tecnologias digitais, a fim de que no espaço da sala de aula sejam provocados debates sobre os temas pertinentes ao contexto social no qual o indivíduo está inserido. Além disso, aponta que as escolas podem se utilizar desses espaços digitais para construir conhecimentos e saberes.

Nesse contexto de tecnologia da informação e as diretrizes apontadas pela BNCC, objetiva-se discutir a importância dos gêneros jornalísticos, com foco nas informações com valor de notícia veiculadas na *web*, e ainda analisar a relação entre tecnologias digitais e compartilhamento de informações na perspectiva dos letramentos digitais e *fake news*.

Para tal, fez-se uma precisa revisão bibliográfica acerca do tema que lhe é pertinente, sendo este estudo de abordagem qualitativa e de caráter exploratório. Além do mais, procurou-se fomentar a partir de pesquisas em consonância com as orientações da BNCC formas de trabalhar as *fake news* em sala de aula, visando uma “pedagogia do digital”.

## **METODOLOGIA**

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, fez-se uma precisa revisão bibliográfica acerca do tema que lhe é pertinente, sendo este estudo de abordagem qualitativa, que segundo Paiva (2019, p. 59 - 60) “tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado”. Além do mais, procurou fomentar a partir de pesquisas em livros, artigos científicos e as orientações da BNCC, formas de trabalhar as *fake news* em sala de aula, visando uma “pedagogia do digital”.

## **LETRAMENTO DIGITAL: do texto ao hipertexto**

Práticas de letramentos correspondem a ações realizadas pelos indivíduos em todo contexto social. As atividades vivenciadas sujeitos estão ligadas aos letramentos aprendidos ao longo da vida, sendo assim, todas as influências experimentadas culminam nos mais variados letramentos que definem os indivíduos enquanto agentes sociais e contribuem para a forma de ver o mundo.

Rojó (2009), ao discutir as questões ligados aos diversos letramentos, sugere o letramento como prática social, pois a maneira como as pessoas se relacionam em sociedade refletem sobre as variadas atividades que as qualificam como seres individuais e coletivos. A família pode ser considerada como umas das primeiras agências de letramentos, uma vez que é no seio familiar que se adquire conhecimentos e informações para lidar com o mundo e as adversidades existentes, por conseguinte, a escola.

Nesse sentido, Bortollini e Dias (2015, p. 1989) sintetizam a ideia de Street, que enfatiza a ligação do letramento prioritariamente à escola e à pedagogia. Dizem que:

Para ele, o letramento está tão ligado a essas instituições que é difícil aceitar a ideia de que na maior parte da história em grandes setores da sociedade contemporânea as práticas letradas permanecem ligadas a outras instituições sociais. Ou seja, o letramento não precisa ser associado com a escolarização ou a pedagogia. Assim, é necessário evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade de letramento escolarizado com relação a outros letramentos.

Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida que não, necessariamente, estão ligados à alfabetização e letramento autônomo são, também, importantes, pois permitem que o convívio em sociedade seja aceitável e promovem relacionamentos culturalmente significativos para construção de identidades. Assim, os letramentos autônomos (fraco) e ideológicos (forte) propiciam ao indivíduo capacidade para compreender e ser compreendido no grupo social ao qual está inserido e, a partir disso, valorizar os costumes locais e globais que fazem parte do seu dia a dia.

A sociedade, hoje, é regida pela interação que advém das tecnologias digitais, pode-se realizar comunicações, reuniões, transações bancárias, estudar, comprar, vender, relacionar-se, dentre outras atividades tendo apenas um dispositivo eletrônico e

acesso à *web*. Essa realidade redefiniu a maneira com que nos posicionamos frente às diversas demandas sociais.

Os universos virtuais ou ciberespaços ganham proporções ainda maiores nos dias atuais, nesse sentido, as práticas de leitura e escrita são impactadas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, pensar no letramento digital requer considerar a presença das tecnologias no cotidiano e como essa relação impulsiona ou exclui por conta do acesso. Assim, Vieira (2013, p.13), salienta:

Nesse contexto, as tecnologias digitais, além de instaurarem novas relações sociais, permitem a veiculação de informações em rede e colocam em cena a necessidade de lidarmos com essa multiplicidade de informações. Tais tecnologias possibilitam, ainda, a articulação de diferentes modos de enunciação (verbal, visual e sonoro) na tela do computador. Surge uma nova realidade linguístico-textual - o hipertexto- que coloca desafios e possibilidades para processo de ensino aprendizagem da leitura como prática social.

A escrita apresentou-se em diversos formatos desde o seu surgimento, por um processo histórico, perpassou por inscrições feitas nas cavernas, papiros, pergaminhos, papel e, atualmente, possui característica híbrida, ou seja, o hipertexto. “Acompanhando esse conjunto de avanços, linguagens desenvolvidas para o uso de meios analógicos (película fílmica e fita cassete, entre outros) ou impressos migram para meios digitais, permitindo a integração e hibridização dessas linguagens” (BRAGA, 2013, p. 39).

É nesse contexto da passagem do texto para o hipertexto e os diversos eventos de letramentos existentes que surgem os letramentos digitais. As tecnologias de informação e comunicação trazem uma alteração nos processos não só da escrita, mas na virtualização de serviços permitindo que os indivíduos tenham maior comodidade e rapidez em determinadas tarefas, antes fronteiriças ao modelo analógico e tradicional.

Marcuschi (2005), ao discutir sobre o hipertexto, enfatiza que ele é caracterizado por uma quebra de linearidade, com aspecto volátil, no que diz respeito à escrita e pela acessibilidade ilimitada. Nessa perspectiva, as interações nesse contexto integram de forma simultânea: linguagem verbal e não verbal, e impõem para a leitura e escrita exigências no entendimento e na produção de sentidos que requerem das pessoas letramentos variados para o exercício da compreensão que resultam desses novos formatos.

Os letramentos digitais se formam a partir das experiências dos indivíduos frente às tecnologias de informação e comunicação. As novas experiências com a tecnologia são produtos das atividades e experiências vivenciadas no cotidiano, mas adquirem outras características no universo da multimídia, a partir da virtualização. Sobre o conceito de letramento digital, a explanação a seguir compreende de maneira congruente essa nova realidade que permeia nossa sociedade.

Letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p.16).

O letramento digital, por estar associado a um espaço hipermídia com múltiplas linguagens, enseja que o indivíduo desenvolva competências necessárias ou que mediante aos eventos de letramentos anteriores consiga desenvolver a capacidade de entendimento suficiente para uso das tecnologias. Estabelece-se, assim, competências para usar os equipamentos digitais. Barton defende o uso de outros letramentos para que o letramento digital possa ser usufruído com maior fluidez pelos usuários:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional. (BARTON, 1998, p. 9).

Os eventos de letramentos que fazem parte do cotidiano dos indivíduos são constantemente alterados ou modificados dependendo da situação na qual estão expostos. Dessa maneira, as práticas que temos com filmes, computadores, telefones, *smartphones, tablets*, entre outros dispositivos midiáticos contribuem para que diante de sistemas hipermídias mais complexos se desenvolva habilidades e competências que contribuem para o desenvolvimento dos letramentos digitais.

A integração de espaços e as atividades que são desenvolvidas nos ambientes digitais possuem ligação explícita com a linguagem, pois para esses ambientes o formato



do texto, as imagens e animações existentes, bem como outras mídias associadas como música, vídeo exigem atenção e rapidez para dar conta da gama de informações em um único espaço, mas que faz *links*, também, com outros conteúdos e ambientes virtuais. Assim, a linguagem precisa ser mais rápida, clara e eficaz, com relação ao conteúdo para que o processo de entendimento tenha sucesso.

Nesse sentido, percebe-se uma ressignificação da linguagem por consequências das tecnologias digitais criando novos gêneros, virtualizando atividades que emergem da linguagem digital. Rojo (2012) explica que as múltiplas linguagens, as formas híbridas com que o ambientes virtuais juntam vídeo, música, imagem, *links*, cores criam um novo perfil de leitor que também é consumidor e produtor, ou seja, os indivíduos letrados digitalmente possuem características de *prosumers*, pois a todo momento estão criando, produzindo, compartilhando e consumindo produtos e experiências digitais.

As informações intercambiadas no ambiente da *web* têm como característica a velocidade dos dados, assim, ser letrado digitalmente inclui possuir capacidade para adequar-se a essa forma híbrida de comunicação. Dentro desse contexto, surgem questionamentos quanto à verificação da autenticidade das informações que são compartilhadas e consumidas, pois um dos grandes desafios é filtrar a verdadeira informação das *fake news* que estão arroladas no processo.

Desse modo, adequar-se as múltiplas linguagens e simultaneidade de conteúdos indicam a importância das discussões acerca do letramento digital, uma vez que aprender a conviver nos espaços virtuais demandam tempo e paciência, principalmente para os não nativos digitais.

## **GÊNERO NOTÍCIA E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DIGITAL**

No atual cenário brasileiro, em que se vivencia uma forte crise política, econômica e sanitária, nota-se que o ambiente digital, mais precisamente as mídias sociais, tem se tornado um terreno fértil para a exposição de problemas e servido como um espaço de busca de informações que estão disponíveis na *web*.

Entre os exemplos de serviços em função das atividades comunicativas, Marcuschi (2008) considera a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos. Assim sendo, o autor reconhece a internet como recurso a

serviço das atividades comunicacionais, como um meio pelo qual os diversos gêneros podem transitar e, conseqüentemente, facilitar o acesso a informações.

O estudo dos gêneros não é uma prática atual, como aponta Marcuschi (2008). De acordo com o autor, no Ocidente, já tem pelo menos cinco séculos, considerando que Platão iniciou esse estudo de forma sistemática. Aponta-se que cada gênero textual tem um propósito específico. Dessa maneira, todo gênero textual tem uma forma e função, mas o que se sobrepõe ao gênero, nesse sentido, é a sua função social. Logo, faz-se necessário destacar a distinção entre os tipos textuais e gêneros, sendo as tipologias caracterizadas pela sua estrutura, isto é, fixas, por exemplo, o tipo narrativo e descritivo, entre outros.

Em contrapartida, salienta-se que tipologia e gêneros textuais não devem ser vistos como dicotômicos, ou seja, separados, pois no uso eles se complementam, haja vista que se faz uso da estrutura textual das tipologias para produção de sentidos e discursos por meio dos gêneros, vistos como entidades dinâmicas para atender a determinadas práticas sociais em diferentes contextos de comunicação.

Ressalta-se, ainda, que não pretendemos esgotar o estudo acerca dos gêneros textuais, mas fazer algumas breves considerações e inferências sobre o seu uso, sobretudo voltado para a comunicação, com foco nos gêneros jornalísticos, enfatizando a notícia e sua relação com a internet, na contemporaneidade.

Dentre os diversos gêneros jornalísticos, a notícia, com o crescente uso da internet, ganhou uma nova roupagem, essa mudança se dá pela forte influência das mídias sociais na difusão de informações que são veiculadas nesses espaços virtuais e marcam esse novo domínio comunicativo de alcance em massa.

Outrora as notícias chegavam majoritariamente por meio de jornais impressos, bem como pela TV e rádio, entretanto, nas últimas décadas, têm-se constatado que os acontecimentos e fatos ganham maior audiência, força e repercussão através da internet. Entretanto, essa capacidade de alcance em massa tem provocado grandes discussões acerca do uso crítico da internet e da sua função de veicular informação, portanto, pretende-se, neste estudo, discutir como utilizar a *web* a favor da informação e não o contrário, enxergando-a como um suporte de comunicação e de inclusão social.

Antes, faz-se necessário apontar que o acesso à informação é imprescindível para o exercício da cidadania, uma vez que o acesso igualitário aos fatos e aos acontecimentos

corroboram para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sobre isso, Charedeau diz:

[...] as mídias relatam fatos e acontecimentos que se produzem no mundo, fazem circular explicações sobre o que se deve pensar desses acontecimentos, e propiciam o debate. Nesse aspecto, as mídias mantêm um espaço de cidadania, sem o qual não há democracia razoável, e não podem ser taxadas, como se fazia em determinada época [...] como “ópio do povo” (CHARAUDEAU, 2015, p. 252).

Nesse sentido, não se pode desvencilhar o indivíduo dos acontecimentos mundiais, em seu país ou na região em que esse sujeito vive. Mas, antes, garantir-lhe o acesso sobre essas informações, para que ele seja capaz de ler e compreender o que está sendo enunciado, a fim de inferir opinião, comentário, ou seja, participar mais ativamente dessas atividades sociointerativas que a *web* propicia.

### **As mídias sociais como veículos de informações**

Quando se fala em notícia, muitas vezes, pode-se associar a notícia ao jornalismo televisivo ou radiofônico. Porém, com o crescente uso da internet, essa realidade foi mudando gradativamente, e as mídias sociais cada vez mais estão se tornando, também, veículos de propagação de informação em massa, não apenas nos jornais digitais, como achava-se que seria e muito se comentava quando os jornais impressos foram dando espaço a esse novo formato. Contudo, Canavilhas (2011), faz uma crítica ao “jornalismo on-line”, conforme o autor, o que houve foi uma transposição dos velhos jornalismo, radiofônico e televisivos para um novo meio, neste caso, o digital. Afirma o autor:

Mas o jornalismo na web pode ser muito mais do que o atual jornalismo on-line. Com base na convergência entre texto, som e imagem em movimento, o webjornalismo pode explorar todas as potencialidades que a internet oferece, oferecendo um produto completamente novo: a webnotícia. (CANAVILHAS, 2011, p.1).

Apesar do novo que a internet oportunizava, como o uso do texto, som, imagens em movimento, pode-se falar, também, dos infográficos e outros recursos, em suma, do uso da linguagem verbal e não verbal que caracterizam os chamados textos “multimodais”. Certamente, essa seria a grande aposta para um novo jornalismo on-line, e resultaria em mudanças no acesso e uso desse novo jornalismo pelo acréscimo de

novos recursos. Todavia, o autor afirma que essa mudança ainda não havia sido efetivada pelo uso da internet com relação à notícia. Porém, essa realidade tem mudado abruptamente com o aumento da inclusão do sujeito na internet.

Vale mencionar alguns dados acerca da inclusão da internet na rotina dos indivíduos. Com o avanço da tecnologia e a democratização do acesso à internet – neste estudo não tomamos a democratização do acesso à rede como um problema superado, como apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mencionados numa reportagem do Jornal G1, de 2018, segundo a matéria, 79,1% dos domicílios do país tem acesso à internet, logo precisa-se avançar muito mais para que o acesso seja igualitário e de alcance de todos nos mais diversos contextos sociais - Contudo, não se pode negar que o Brasil e o mundo têm avançado na aquisição de aparelhos eletrônicos como computadores, *tablets* e *smartphones*, os quais possibilitam o acesso à internet e, conseqüentemente, facilitam o acesso à informação.

Ainda de acordo com os dados do IBGE, de 2018, em quase todos os domicílios onde havia acesso à internet, em (92,2%) das residências, o telefone celular era usado para conexão. Tomando tudo isso como pressuposto, pode-se inferir que os aparelhos celulares têm sido um dos dispositivos mais utilizados para a conexão. Ademais, também se constata que o número de idosos e adolescentes com aparelhos celulares e conectados à internet têm crescido.

Dada as circunstâncias, é possível observar que o acesso à internet tem-se alargado e proporcionado um espaço profícuo para disseminação de informações e de alcance em massa dos sujeitos conectados, todavia, deve-se também levantar reflexões acerca do comportamento dos indivíduos nos diversos ambientes virtuais, visto que a internet tornou-se acessível para muitos.

Conforme os dados apresentados, verifica-se que a internet tem feito e faz parte do cotidiano das pessoas. Com a conexão através dos *smartphones*, verifica-se que essa inclusão tem aumentado freneticamente e seu uso reflete, também, na rotina escolar. Desse modo, não se pode deixar de trazer essas discussões para o contexto escolar.

Desde os PCNs, já se vem discutindo a relação entre a cultura digital e a escola, com o uso do computador e outros aparelhos digitais, porém, muitas foram as mudanças com o crescimento da inclusão digital e o uso da internet, sobretudo com relação à fonte de informações e veiculação de notícias nesses ambientes.

A partir desse contexto, pode-se levantar discussões sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, como também sobre as práticas de letramentos a partir da cultura digital nas instituições de ensino. Sobre isso, indaga-se: a escola tem acompanhado passivamente ou ativante a revolução tecnológica ou continua apática à inclusão da cultura digital nas práticas pedagógicas? Já se pode falar em “pedagogia do digital”?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **O QUE DIZ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

A BNCC, enquanto parâmetro para a formação de currículos das escolas brasileiras, faz significativos apontamentos acerca da inclusão das tecnologias digitais no contexto escolar e as mudanças que a cultura digital provoca nesses ambientes.

Ao entendermos a BNCC como potencial modificadora de formas de atuação de professores e, portanto, incidentes em (im) possíveis mudanças em sua formação, percebemos um posicionamento do documento: o necessário domínio das tecnologias digitais (FUZA; MIRANDA, 2020, p.12).

Diante disso, nota-se o comprometimento das reflexões erigidas pela BNCC sobre as mudanças na atuação do professor, que nesse contexto, depara-se com o uso das tecnologias digitais e precisa ser formado para atender a essa demanda.

Entre as dez competências gerais apresentadas no documento, destacamos a competência geral cinco, que diz:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais incluindo as escolares para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Desse modo, compreende-se que os professores e alunos devem participar mais ativamente do uso das tecnologias digitais e cabe ao professor mediar essa prática, para

que dessa forma o aluno consiga transitar com segurança por entre os meios digitais de informação e comunicação, de forma crítica e reflexiva.

Com efeito, a BNCC não vê o uso das tecnologias digitais como um carcoma do ensino ou como um ataque à linguagem, muitos menos como um entretenimento que não produz conhecimentos e saberes, o documento orienta o uso das tecnologias como instrumentos, os quais devem ser explorados nos ambientes educacionais a favor da educação linguística e interdisciplinar, com o propósito de formar sujeitos seguros e éticos nesse exercício.

### **A RELAÇÃO ENTRE INFORMAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL**

No contexto atual da pandemia de Covid-19, a busca por informações cresceu abruptamente e muitas são as informações veiculadas com valor de notícia, nas mídias sociais. Com o uso da internet, mais precisamente através das mídias sociais: *Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram* etc. essas informações são propagadas mais rapidamente e ganham repercussão através desses espaços virtuais, porém, em muitos casos, essas informações são de fontes questionáveis.

Acerca da reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e a validade das informações, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 73) orienta “refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se”. Além disso, ainda postula como competência “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões de interesse da turma e/ou de relevância social (BRASIL, 2017, p. 145)”. Todas essas reflexões precisam ocupar espaço nos estudos da linguagem e áreas afins, tanto na prática de leitura e produção textual como na oralidade.

A primeira, em relação à leitura, é preciso sondar a fonte do que se lê e fazer uma leitura crítica acerca do que está sendo informado por meio do contato com o texto escrito, com a imagem ou em outros formatos e, a partir disso, fazer uma leitura crítica, visto que o texto, segundo Marcuschi (2012), é uma ocorrência comunicativa e no contato autor-texto-leitor deve-se haver uma atividade sociointerativa. Por conseguinte, em relação à oralidade, relativa à capacidade de o aluno entender e debater sobre temas

polêmicos e de relevância social, com o intuito de fomentar conclusões para a situação que está sendo discutida no contexto social no qual ele está inserido.

Nesse viés, faz-se necessário discutir sobre as *Fake News*, ou seja, o falseamento das informações com valor de notícia e apontar como a escola pode promover um trabalho sério e eficaz no combate a falsas informações. Para explorar como as *Fake News* fazem parte do cotidiano dos indivíduos e sua relação com o contexto social, faremos a exposição de um estudo recente, veiculado pelo jornal eletrônico da USP<sup>12</sup> (Universidade de São Paulo), disponível na internet.

Um grupo de divulgação científica da USP desenvolveu um projeto, no qual eles chamaram de “anatomia das *Fake News*”, que surgiu no contexto da pandemia com o objetivo de esclarecer algumas informações acerca do novo coronavírus e o tratamento/prevenção da doença, com valor de notícia, mas que na verdade são informações equivocadas e de fontes questionáveis. Sobre o propósito do estudo, faz-se algumas considerações a respeito dos objetivos:

Além de se proteger do novo coronavírus, é preciso também se prevenir das inúmeras informações e explicações erradas que circulam, principalmente pelas redes sociais. Para adquirir imunidade informativa o grupo de divulgação científica Vidya Academics, criada por alunos e docentes da Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto (FCFRP) da USP, em parceria com o Pretty Much Science, criou o Coronavírus – Manual das Fake News. (GRUPO..., 2020, p. 1).

É importante observar a relação entre ciência e linguagem nesse estudo, por se tratar de um grupo de alunos e docentes de ciências farmacêuticas da USP, eles se utilizaram da linguagem técnica da ciência para mostrar a anatomia das *fake news*, ou seja, eles destrincharam as notícias fazendo referência ao que se faz com o corpo humano, elencando as principais características de uma informação inverídica.

A partir disso, o grupo desenvolveu o Manual das *Fake News* com orientações sobre informações que são veiculadas nas mídias sociais, sobre isso:

O manual foi produzido por nove pessoas, Wasim Syed, Camila Magalhães, Artur Acelino Queiroz, Eduarda Moreira, Rayane Valez, Francisco Moro, Isabela Gonzaga, Vitor Serrão e Maurício Gardini, a maioria atuante na área da saúde. Possui 15 orientações para a identificação de uma fake news, entre elas: não compartilhar

---

<sup>12</sup> Fonte: <https://jornal.usp.br/universidade/grupo-de-divulgacao-cientifica-da-usp-mostra-anatomia-das-fake-news/>



imediatamente quando receber mensagens informativas; lembrar que as notícias inventadas são feitas para causar surpresas ou rejeição; suspeitar de conteúdos que causem reações emocionais fortes ou daqueles que dizem que a mídia quer esconder os fatos; ler sempre a matéria completa; descubra a fonte, ou seja, de onde se originou a notícia; confira dados e o contexto; e desconfie de experiências pessoais (GRUPO..., 2020, p. 1).

No manual, tem-se a exposição de 5 *fake news*, bem como as orientações para a identificação de uma falsa informação, também são apontadas as características comuns às *fake news* ao destacar nos textos usados para análise essas características que ratificam os apontamentos. No tocante ao manual, por ele ser didático e de linguagem acessível, pode-se utilizá-lo em sala de aula para debate e problematização do tema *fake news* nos espaços virtuais.

O manual se utiliza da linguagem verbal e não verbal. A linguagem mista é um dos recursos usados para chamar à atenção do leitor/internauta para os temas que são tratados nos ambientes virtuais. A capa do Manual das *fake News*<sup>13</sup> apresenta uma descrição da temática abordada: *Covid-19 Anatomia de 5 fake News* e, abaixo, o nome do grupo que a desenvolveu: *VIDYA ACADEMICS*.

Ademais, na capa, faz-se uso da imagem de um esqueleto, podendo suscitar duas interpretações: a de anatomia, que se ratifica pelo próprio título do manual, relativa ao estudo do corpo humano, mas, neste caso, associada ao estudo minucioso das características das *fake news*; a outra possível interpretação diz respeito à imagem de um esqueleto, associada às mortes por causa do novo coronavírus, que marcam a pandemia.

Na segunda página, o manual destaca 13 situações comuns, vistas como padrão nas *fake news*, veiculadas na internet, que são:

1. Procuram causar reações emocionais fortes.
2. Apelo religioso.
3. Denunciam uma suposta omissão de fatos pela mídia.
4. Descredibilização de autoridades em saúde.
5. Valorização do que é controverso.
6. Uso excessivo de caps lock.
7. Não citam fontes, e quando citam, não há links.
8. Uso da experiência pessoal acima das evidências científicas.
9. Uso excessivo de emojis.
10. Afirmações inéditas.

---

<sup>13</sup> Fonte: <https://jornal.usp.br/universidade/grupo-de-divulgacao-cientifica-da-usp-mostra-anatomia-das-fake-news/>

11. Erros de português.
12. Apela ao “controle das massas” por entidades fantasiosas.
13. Misturam informações corretas para aumentar a credibilidade do conteúdo.

Essas são as características comuns às *fake news* descritas pelo estudo, é possível que se encontre todas em um só texto, mas também é possível que apenas duas ou três características sejam identificadas nos textos de veiculação em massa nos grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, entre outros.

Por conseguinte, inicia-se a análise das 5 *fake news* expostas no manual. Nos exemplos trazidos pelo manual, observa-se muitas das características pontuadas pelo padrão que antecede os textos usados para análise, por exemplo, os erros de digitação, de português, apelo à urgência, entre outros. Todos esses recursos fazem com que o indivíduo que se depara com textos dessa natureza acredite e os compartilhe em suas redes sociais.

A prática das *fake news* são cada vez mais comuns e o seu alcance pode ser imensurável, haja vista que são veiculadas em grupos de *WhatsApp*, no *Facebook* etc., ainda que a informação seja de fonte questionável, muitas vezes, são compartilhadas com valor de notícia e ganham repercussão. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma educação linguística focada, também, no combate às *fake news*, sendo a escola, portanto, um espaço propício para a problematização e discussões acerca dessa temática

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Num contexto de pandemia ou em outras situações de relevância social, percebe-se mais ainda a necessidade de discussões sobre o uso crítico das mídias sociais enquanto conduto de informações, com valor de notícia, através da internet, uma vez que o acesso a informações aumenta e é preciso que o sujeito seja instruído para transitar com segurança por entre as mídias sociais e sondar a fonte do que está sendo veiculado nesses espaços virtuais, antes de curtir, comentar ou compartilhar informações inverídicas.

O papel da escola é, portanto, mediar essa prática para que o aluno, desde a educação básica, seja instruído a usar esses recursos resultantes da cultura digital em

prol da construção de novos conhecimentos e saberes. As discussões acerca da cultura digital e do uso da internet estão asseguradas pela BNCC, que visa a formação de docentes para atenderem a essa demanda, visto que a cultura digital tornou-se uma realidade que reflete na escola, por isso não se pode negar a influência da internet no fazer pedagógico. É nesse contexto que se pode falar em uma “pedagogia do digital” e a importância dos letramentos para a execução dessas atividades.

Espera-se que este estudo contribua para o trabalho docente, ao passo que aponta caminhos para problematização e abordagem de temas de relevância social, como as *fake news* e esclarecimentos sobre letramentos digitais, que fazem parte do cotidiano dos sujeitos conectados à internet e enquanto usuários das mídias sociais, tal qual o *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, entre outros, que se tornaram, também, veículos de informação em massa.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: routledge, 1998.

BORTOLLI, C. C.; DIAS, R. H. A natureza social do letramento. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/TRABALHO/AppData/Local/Temp/5202-Texto%20do%20artigo-17137-3-10-20150710.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRAGA, D. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CENPEC, 2006.

CANAVILHAS, J. M. Webjornalismo: considerações gerais sobre o jornalismo na web. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/canavilhasjoao-webjornal.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250009.pdf>.

GRUPO de divulgação científica da USP mostra anatomia das fake News: manual criado pelo Vidya Academics em parceria com o Pretty Much Science traz as principais fake

news que estão circulando durante a pandemia e a explicação do porquê elas estão erradas. **Jornal da USP**, São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/universidade/grupo-de-divulgacao-cientifica-da-usp-mostra-anatomia-das-fake-news/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAIVA, L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVEIRA, Daniel. Em 2018, quase 46 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet, aponta IBGE: número corresponde a ¼ da população com 10 anos ou mais de idade. Maioria dos que não usam internet alega não saber como navegar. G1, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/04/29/em-2018-quase-46-milhoes-de-brasileiros-ainda-nao-tinham-acesso-a-internet-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 28 jul. 2020.

VIEIRA, M. S. de P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_3123.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. **Núcleo de estudos de hipertexto e tecnologia educacional**, Pernambuco, 2013. Disponível em:

<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

## **OS LETRAMENTOS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O TRABALHO PRESCRITO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Letícia Aparecida Nunes Moraes

Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas – MA/Brasil. Bolsista no programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UEMA. [leticiamoraez26@gmail.com.br](mailto:leticiamoraez26@gmail.com.br)

Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Balsas - MA/Brasil. [anapsm23@hotmail.com](mailto:anapsm23@hotmail.com)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define a progressão de aprendizagens essenciais aos alunos da Educação Básica. Este documento prescreve as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do Ensino Fundamental e Médio, visando-se à formação de cidadãos qualificados para o trabalho. Desse modo, a seguinte questão orientou nossa pesquisa: O que prescreve o discurso oficial da BNCC acerca do trabalho prescrito do professor de Língua Portuguesa no que tange à didatização dos artefatos tecnológicos? A fim de responder a esta pergunta, elencamos como objetivo principal deste trabalho analisar o que prescreve a BNCC (2018) quanto ao ensino mediado pelas tecnologias, no intuito de identificarmos quais propostas curriculares estão sendo elencadas aos professores de Língua Portuguesa e Literatura. Fundamentamo-nos na análise de textos que se encontram na fonte do agir e no estudo acerca das modalizações (BRONCKART, 2004; 1999) e nas distinções entre prefiguração, prescrição e procedimentos (FILLIETTAZ, 2004). A análise das modalizações se deu a partir de excertos retirados das seções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ligadas às Tecnologias digitais de informação e comunicação. Os resultados da pesquisa revelaram que as prescrições destinadas ao trabalho docente apontam para a necessidade de desenvolver habilidades ligadas às práticas contemporâneas de letramentos dos alunos. Além disso, orientam o trabalho do professor para o desenvolvimento de práticas letradas com a produção de textos multimodais e multissemióticos de forma ativa, crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Letramento Digital; BNCC; Língua Portuguesa.

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm possibilitado novas maneiras de se comunicar, trabalhar, de se informar e de aprender. Dessa forma, entendemos que as instituições de ensino devem refletir sobre essas mudanças e como elas impactam o cotidiano escolar, de forma a atualizar currículos e metodologias visando uma educação de qualidade, adaptada às

necessidades dos estudantes. Considerando essa reflexão por parte das escolas e universidades, no que diz respeito às tecnologias digitais no ensino, somos levados a avaliar como essas mudanças impactam não somente no trabalho do professor em sala de aula, mas também nos textos que buscam nortear esse trabalho.

Desse modo, objetivamos com este trabalho investigar o trabalho prescrito na BNCC (2018) quanto à utilização de recursos tecnológicos pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura<sup>14</sup>, buscando entender propostas, condutas e/ou procedimentos que a Base destina ao professor. A fim de atingir nosso objetivo, apoiamo-nos no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a análise de textos sobre o trabalho, o qual daremos ênfase no estudo das modalizações (BRONCKART, 2009) e nas três dimensões dos textos procedimentais, conforme estabelecidas por Filliettaz (2004).

Sendo assim, para alcançar nossos objetivos, apresentaremos primeiro nossa metodologia, na qual demarcaremos as seções escolhidas e os métodos utilizados para a análise. Por conseguinte, traremos uma discussão acerca do letramento digital e como ele se destaca e aparece no texto da BNCC (2018). Em seguida, destacaremos os conceitos do ISD que utilizaremos em nossa pesquisa; logo depois, discutiremos sobre a incidência das modalizações nas seções referentes ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por fim, traremos as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para o estudo desenvolvido neste trabalho, com base no nível organizacional proposto por Bronckart (2009), anterior à análise do texto, realizamos uma pré-análise da Base no site oficial, com a intenção de esclarecer aspectos relacionados à elaboração, organização e implementação do documento.

Conforme o nível enunciativo (BRONCKART, 2009), nossa análise volta-se exclusivamente para as modalizações do tipo deônticas e pragmáticas, visto que as deônticas demonstram a obrigatoriedade e/ou necessidade dos fatos, enquanto as

---

<sup>14</sup> Os dados gerados para esta pesquisa foram decorrentes do projeto de iniciação científica desenvolvido ao longo de um ano em uma universidade pública no Sul do Maranhão.



pragmáticas explicitam o como fazer. Os excertos que destacam tais modalizações foram selecionados nas seções destinadas ao ensino de Língua Portuguesa na BNCC (2018). São elas: “4.1. Língua Portuguesa” e “4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, tópicos destinados ao Ensino Fundamental; e “5.1. A área de Linguagens e suas Tecnologias”, “5.1.1. Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades” e “5.1.2.1. Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”, seções destinadas ao Ensino Médio. A partir do estudo das modalizações, compreendemos os excertos apontam para prefigurações, prescrições ou procedimentos, conforme estabelecido por Filliettaz (2004).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **O letramento digital e a BNCC**

As novas formas de leitura e escrita presentes nos textos da cultura digital levam-nos a pensar no papel que a escola deverá assumir para letrar adequadamente seus alunos, de modo a prepará-los para essas novas demandas. Esses letramentos digitais são definidos por Dudeney et al (2016, p. 23) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY, 2016, p. 17). Os autores defendem que para que o ensino de língua continue tendo relevância, as aulas devem incorporar uma ampla gama de letramentos, que vão muito além do letramento impresso tradicional. Corroborando com esse pensamento, Rojo (2017, p. 4) afirma que é insuficiente a ênfase da escola em letramentos da letra e do impresso, com gêneros discursivos da tradição e do cânone, pois a escola precisa também aderir aos novos letramentos presentes na vida contemporânea dos alunos. A BNCC (2018) entende tal necessidade e, na primeira seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, assinala que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica



etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. [...]

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2018. p. 69-70)

Percebemos a preocupação da Base em aliar esses novos letramentos às práticas escolares, de forma a preparar os estudantes para suas práticas letradas, permeadas por diversas linguagens. Rojo (2012, p. 13) esclarece o conceito de multiletramentos, o qual aponta para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Assim, conforme o excerto acima, compreendemos que a Base confirma esta definição e propõe um ensino que inclua não só a diversidade de gêneros e estilos, mas também a diversidade cultural presente nos textos.

Embora saibamos que os estudantes estão adaptados a essas novas práticas e que em seu cotidiano já lidam com gêneros multimodais e multissemióticos presentes na cultura digital, o papel do professor continua a ser indispensável. A Base entende que os alunos estão inseridos na cultura digital são leitores, produtores e editores de gêneros multimodais e multissemióticos, utilizam as redes sociais etc., mas que, muitas vezes, não têm uma postura crítica e reflexiva frente a esses processos. Segundo o documento,

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BNCC, 2028, p. 68)

Para Soares (2005 apud VALE, 2015), o ideal para o ensino da língua seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever de acordo com as práticas sociais de cada indivíduo, para que este fosse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Além disso, a autora ressalta que, no atual contexto, não é possível ficar alheio às mudanças

causadas pelas novas formas de comunicação digital, e dessa forma as pessoas devem ser letradas digitalmente por conta dos usos da escrita no computador conectado à *Internet*.

Desse modo, torna-se essencial que a escola se adapte às novas práticas e repense seu ensino e métodos de aprendizagem. Rojo (2017, p. 9-10), citando Cope e Kalantzis (2006[2000]) afirma que uma “pedagogia dos multiletramentos” consiste em estudantes que precisam apropriar-se de designs digitais disponíveis, ou seja, precisam ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas precisam ir além e ser um leitor crítico, um analista crítico desses designs disponíveis. Ainda segundo Rojo (2017, p. 10), essa mudança na aprendizagem impacta o currículo “que deixa de ser uma lista de conteúdos a serem ensinados e que se julga que contribuirão para a vida no trabalho, na vida pessoal e na vida cidadã (currículo estabelecido)”, e passa a ser uma série de projetos com finalidades efetivas, que exigem colaboração, produção própria e circulação dos resultados úteis ao objetivo visado.

### **O Interacionismo Sociodiscursivo e a Análise do Trabalho docente**

O ISD, através de seu quadro teórico-metodológico, busca compreender o funcionamento e o comportamento humano, propondo problemas, objetos, análises e metodologia específicos. O ponto que distingue essa de outras vertentes interacionistas sociais é o destaque que dá ao papel da linguagem no desenvolvimento humano. De acordo com Machado (2011), “assumir esses pressupostos significa considerar que o desenvolvimento dos trabalhadores se realiza pelo confronto mútuo entre as representações que os textos de cada um constroem sobre o seu próprio agir ou sobre o agir do outro e também pelo confronto com os textos produzidos por avaliações externas” (MACHADO, 2011, p. 20).

Tendo em vista que o ISD é uma das correntes do interacionismo social, o agir é, nessa perspectiva, a unidade de análise do funcionamento humano. Porém, segundo Bronckart (2004, 2006 apud LOUSADA; BARICELLI, 2011), o agir não pode ser analisado a partir das condutas observáveis dos trabalhadores, mas sim a partir das reconfigurações dele construídas nos textos orais ou escritos.

Segundo Lousada e Barricelli (2011, p. 228), “[...] a partir do desenvolvimento dos estudos sobre o trabalho a necessidade de compreensão das prescrições, como parte da

análise do trabalho, se evidenciou, pois espera-se que o trabalhador tenha espaço para realizar a atividade prescrita, mas também consiga atingir a realização de objetivos pessoais [...]”. Ainda segundo os autores, a prescrição aponta para todo documento elaborado previamente que, assim como a BNCC, busca regulamentar determinado trabalho. Análises e discussões acerca dos textos prescritivos possibilitam tanto uma compreensão do trabalho docente quanto da própria prescrição. Segundo Machado e Bronckart (2005, apud Barricelli 2011, p. 230), o texto prescritivo “é inacabado e está em constante transformação, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar e de seus protagonistas (professores, alunos, família e outros)”.

A BNCC é um documento que busca nortear o que deve ser ensinado nas escolas públicas e particulares durante todos os anos da Educação Básica, conforme informações disponíveis no site oficial do Ministério da Educação (MEC). Segundo Machado (2011, p. 20-21), para o ISD só é possível interpretar a ação, e conseqüentemente o sujeito que age, a partir de uma metodologia compreensiva/interpretativa de textos produzidos sobre o trabalho.

Machado e Bronckart (2009) explicitam os três grandes grupos dos procedimentos de entrada no texto de sua análise e de sua interpretação. São eles: nível organizacional, que apresenta o plano geral do texto; o nível enunciativo, que permite a verificação dos tipos de modalizações, das vozes e dos índices de pessoa; e, por último, temos o nível semântico, que permite um levantamento das figuras de ação, das intenções das motivações, dos recursos e dos tipos de agir.

Com base nos níveis expostos acima, realizamos nossa pesquisa, mas focalizaremos no nível enunciativo proposto por Bronckart (2009). Dentre os mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (1999), terão destaque em nossa pesquisa as modalizações que, conforme Bronckart (1999 apud KLAUTAU, 2011, p. 193), têm “como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Dessa forma, buscaremos entender de que forma a presença de modalizações no texto da BNCC (2018) direciona a interpretação do professor com relação ao uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa. Bronckart (1999 apud BARRICELLI, 2011, p. 235) classifica as modalizações em quatro tipos:

- *Lógicas*: apresenta os fatos do ponto de vista de suas condições de verdade. Por exemplo: é possível, é certo, é provável etc.

- *Deônticas*: apresenta os fatos como sendo do domínio do direito, da obrigação, etc. Por exemplo: é preciso, deve-se, é importante, é permitido, entre outros.

- *Pragmáticas*: atribuem ao agente intenções, razões ou capacidades de ação. Por exemplo: queria ter feito, quis fazer, etc.

- *Apreciativas*: apresenta os fatos como benéficos, felizes, infelizes, entre outros. Por exemplo: é interessante, felizmente, etc.

Tendo em vista que neste trabalho objetivamos compreender o que é prescrito ao professor de Língua Portuguesa e Literatura, quanto à didatização de artefatos tecnológicos, é necessário delinear o que estamos entendendo como artefatos, conforme o ISD. De acordo com Machado e Bronckart (2009 apud RICIOLLI, 2015, p. 80), o artefato é tomado como toda coisa finalizada de origem humana (material, imaterial ou simbólica) presente no processo operatório, enquanto o *instrumento* só existe se houver uma apropriação por parte do usuário. Um programa de computador, por exemplo, é um artefato, que para tornar-se um instrumento precisa necessariamente atender às necessidades do professor, da mesma forma que o professor precisa de capacidades e habilidades para utilizar esta ferramenta em suas aulas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nosso tópico de análise está dividido em duas seções, de modo que a primeira destina-se à pré-análise da BNCC (2018), conforme o nível organizacional (BRONCKART, 2009). Na segunda seção, analisaremos, conforme o nível enunciativo (BRONCKART, 2009), excertos destacados das seções destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, visando a analisar a presença de modalizações relacionadas ao uso de tecnologias digitais pelo professor.

### **Contexto sociointeracional da BNCC**

A partir de informações disponibilizadas no site oficial do MEC, entendemos que, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das escolas públicas e privadas em todo o Brasil, estabelecendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. No artigo 210 da Constituição de 1988 e no artigo 210 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, está prevista a elaboração de uma base nacional comum.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas para a discussão sobre o documento para as etapas referentes à Educação Infantil e ao ensino Fundamental e, em 2018, para a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Além disso, o CNE coletou contribuições enviadas por instituições de todo o país que geraram o aprimoramento da Base. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, enquanto o documento para o Ensino Médio, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Por meio das informações no site oficial, foi possível entender os objetivos principais da Base, além disso, é possível baixar o texto completo em formato PDF, planilha ou ainda navegar on line pelo documento.

O documento está estruturado em:

- Textos introdutórios (geral, por etapa e por área);
- Competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;
- Direitos de Aprendizagem ou Habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na base, a área de Linguagens é composta, além da disciplina de Língua Portuguesa, pelas disciplinas de Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Quanto à incorporação das tecnologias digitais às práticas escolares, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das TDICs nas diversas práticas sociais dos

alunos. Segundo Rojo (2017, p. 4), os letramentos da letra e do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea e assim, não bastam para compor os currículos das escolas. A autora afirma que os cenários futuros para as escolas devem incluir a leitura e a escrita de gêneros discursivos multissemióticos e os novos letramentos requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos.

### Estudo das modalizações

Nesta seção, daremos início às discussões acerca das modalizações, conforme o nível enunciativo (BRONCKART, 2009). Para sistematização dos dados, utilizamos quadros que estão organizados de acordo com cada seção, contendo exemplos de modalizações deônticas e pragmáticas.

As modalizações deônticas estão relacionadas à obrigatoriedade ou necessidade dos fatos. Assim, buscaremos através desse mecanismo enunciativo, identificar que gêneros, ações e métodos são colocados pela Base como essenciais ao ensino de Língua Portuguesa mediado pelas tecnologias. Já as modalizações pragmáticas, estão ligadas a ações que giram em torno de uma intenção, ou seja, explicitam um *como fazer*. Por meio desse tipo de modalização, investigaremos que atividades e procedimentos são apontados pela Base e que podem ser desempenhados pelo professor em suas aulas, tendo em vista os objetivos propostos.

#### QUADRO 01 – Modalizações na seção Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

<b>Modalizações deônticas</b>	“Ao componente Língua Portuguesa <i>cab</i> e, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (p. 65-66) “[...] Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circular, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, <i>compete à escola garantir</i> o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (p.66)
<b>Modalizações pragmáticas</b>	“[...] <i>Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades.</i> [...]” (p. 68)

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

Os excertos acima foram retirados da primeira seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. São apresentados os objetivos e as práticas de linguagem considerados pelo documento. A Base enfatiza que, ainda que alguns conceitos, concepções e orientações curriculares sejam os mesmos presentes em outros documentos, considera práticas contemporâneas de linguagem como as relacionadas às TDICs, por exemplo.

Como destacado no quadro, as modalizações deônticas estão relacionadas ao compromisso, tanto da escola quanto do componente de Língua Portuguesa, de oferecer/proporcionar aos estudantes oportunidades para a ampliação dos letramentos, para participar de forma significativa e crítica nas práticas permeadas por diversas linguagens e para lidar com a diversidade de opiniões e ideias. As modalizações deônticas identificadas podem ser relacionadas ao nível prescritivo estabelecido por Filliettaz (2004). Tal nível “[...] equivale às formas de prefiguração, mas em tom diretivo, podendo variar da sugestão à ordem, sendo de certa forma incitativos [...]” (BARRICELLI, 2007, p. 97)

Com relação ao uso de modalizações pragmáticas, identificamos ações que podem ser realizadas pelos alunos, as quais estão ligas à dinâmica das redes sociais e à edição de gêneros da cultura digital. Assim, podem ser associadas ao nível procedimental estabelecido por Filliettaz (2004), já que segundo Lousada (2006) “seriam textos que apresentam um conjunto organizado de operações que realizam a transformação de um estado inicial em um novo estado, que explicam **como** fazer” (LOUSADA, 2006, p. 56, grifo da autora).



**QUADRO 02** – Modalizações na seção destinada à disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

<b>Modalizações deônticas</b>	<i>“Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras [...] devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.” (p. 157).</i>
<b>Modalizações pragmáticas</b>	<i>“[...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.” (p. 141)</i>

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

O Quadro 02 traz exemplos de modalizações encontradas na seção destinada ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo o documento, devem ser aprofundados conhecimentos sobre gêneros do campo jornalístico-midiático e levadas em conta práticas que envolvem as ferramentas das redes sociais.

Pudemos identificar as modalizações deônticas, dentre outros índices linguísticos, através do verbo *dever*, o qual enfatiza a necessidade da diversidade frente aos gêneros, autores e estilos que precisam ter destaque nas aulas. Notamos que a Base considera importante o estudo de gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, ainda que reforce o privilégio do letramento da letra. Assim como na seção anterior, a presença desse tipo de modalização pode ser ligada ao nível prescritivo (FILLIETTAZ, 2004)

A modalização pragmática do Quadro 02, relacionada ao nível procedimental (FILLIETTAZ, 2004), destaca uma orientação que deve ser adotada pelos professores em todos os anos: *a contemplação de gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis*. É perceptível também o interesse com relação aos recursos presentes nas redes sociais, que são aqui colocados como alternativas para uso em aula.

**QUADRO 03** – Modalizações no tópico referente à área de Linguagens no Ensino Médio

<b>Modalizações deônticas</b>	“Assim, <i>propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas</i> , já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.” (p. 487)
<b>Modalizações pragmáticas</b>	“[...] Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação.” (p. 488)

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

O Quadro 03 é referente à área de Linguagens no Ensino Médio, a qual abrange as disciplinas de Arte, Educação Física Língua Inglesa e Língua Portuguesa e tem como objetivo principal consolidar e ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Com relação à utilização de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, a Base assinala que “[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem [...]” (BNCC, 2018, p. 487).

As modalizações deônticas desta seção, ligadas ao nível prescritivo (FILLIETTAZ, 2004), destacam as propostas de trabalho que devem ser priorizadas pelos professores. Têm destaque propostas ligadas às práticas da cultura digital, presentes no cotidiano dos alunos. O excerto ainda traz uma justificativa quando afirma que tais metodologias seriam determinantes para garantir uma *aprendizagem significativa e autônoma* pelos estudantes.

As modalizações pragmáticas estão associadas às operações que podem ser realizadas por qualquer indivíduo, tendo em vista as possibilidades que surgiram a partir das TDICs. Neste excerto, é possível perceber também que as operações sugeridas giram em torno de um propósito, que é *potencializar a participação dos alunos* no mundo digital. Assim como nas outras seções, tal modalização pode ser associada ao nível procedimental, conforme sugerido por Filliettaz (2004).

**QUADRO 04** – Modalizações na seção de competências e habilidades referentes à área de Linguagens no Ensino Médio

<b>Modalizações deônticas</b>	<i>“[...] durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.” (p. 491)</i>
-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

A quarta seção em análise corresponde à seção de competências e habilidades da área de Linguagens na BNCC. São definidas sete competências, sendo três delas relativas a saberes acerca das Línguas, da Educação Física e da arte, enquanto as demais atravessam os componentes da área.

As modalizações do tipo deônticas apontaram, mais uma vez, para o que *deve ser feito, desenvolvido, explorado e percebido pelos estudantes*. Esse tipo de modalização evidenciou também o modo como esses processos devem ser realizados: de maneira aprofundada e sistemática.

Embora não tenhamos destacado a presença de modalizações pragmáticas no Quadro 04, elas podem ser percebidas no excerto acima. Quando o documento menciona os processos que devem ser desenvolvidos pelos alunos e o modo como devem ser feitos, temos ações que explicitam um *como fazer* e que culminam em um efeito: *a ampliação das possibilidades de aprendizagem, atuação social, explicação e interpretação crítica dos atos da linguagem*.

As modalizações deônticas podem ser associadas ao nível prescritivo, enquanto as pragmáticas podem ser ligadas ao nível procedimental, conforme Filliettaz (2004).

**QUADRO 05 – Modalizações na seção destinada ao componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio**

<b>Modalizações deônticas</b>	<p><i>“Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos [...]” (p. 490)</i></p>
<b>Modalizações pragmáticas</b>	<p><i>“Considerar produções que envolvam diferentes mídias, [...] e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar [...]” (p. 520)</i></p> <p><i>“• Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas.</i></p> <p><i>• Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais [...], escritos [...]</i></p> <p><i>e multissemióticos [...]</i></p> <p><i>• Diversificar o tipo de recurso de apoio: apresentações multissemióticas com uso de slides, apresentações não lineares, apresentações só com uso imagens (com número e tempo de exposição determinados), que contem com o uso de vários tipos de imagens, animações, áudios e vídeos (produzidos e de terceiros) etc.” (p. 507)</i></p> <p><i>“Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos, buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apreciativos, entre os mais complexos (documentários, reportagem multimidiática, ensaio etc.) e os menos complexos.” (p. 514)</i></p> <p><i>“Considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar [...]” (p. 511)</i></p>

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

Chegamos à última seção analisada neste trabalho, a qual é destinada ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Com relação às práticas contemporâneas de linguagem, o documento determina que “[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor) [...]” (BNCC, 2018, p. 498)

Como observado no Quadro 05, pudemos identificar com predominância modalizações do tipo pragmática. Assim como nas demais seções, tais modalizações destacam o *como fazer*, então evidenciam que o professor precisa *diversificar os gêneros, suportes e recursos de apoio; considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais; e considerar produções que envolvam diferentes mídias, explorando*

*elementos e características das diferentes linguagens*. Esses exemplos apontam para ações que giram em torno de uma intenção e dessa forma, pertencem ao nível procedimental (FILLIETTAZ, 2004).

Já as modalizações deônticas atribuem ao Ensino Médio a função de *aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos*, objetivando a formação de um leitor/produtor crítico e analítico de textos verbais e multissemióticos. Tais exemplos podem ser relacionados ao nível prescritivo, estabelecido por Filliettaz (2004).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após leitura e análise da BNCC (2018), notamos a preocupação que o documento tem de incorporar os recursos da tecnologia digital no ambiente escolar, mais precisamente no ensino de Língua Portuguesa. São destacados os conhecimentos e as competências que os alunos devem adquirir e os objetivos que devem alcançar. Dessa forma, são apresentados gêneros, estilos, suportes etc., próprios do letramento impresso e do letramento digital, com foco no aprofundamento e análise crítica das diferentes linguagens presentes nos textos.

Quanto às prescrições, o documento considera o professor como um mediador que vai conduzir os estudantes a uma leitura, escrita e produção de gêneros multimodais e multissemióticos de maneira crítica, analítica e reflexiva. Para isso, segundo a Base, o professor deve diversificar gêneros, priorizar propostas que se relacionem com o cotidiano dos alunos, explorar as diversas linguagens presentes nos textos da hipermídia, contemplar recursos presentes nas redes sociais, entre outros.

Embora saibamos que os documentos prescritivos como a BNCC (2018) por si só não são capazes de mudar a realidade escolar, entendemos e enfatizamos que são fundamentais para direcionar o ensino, estabelecer conteúdos, conhecimentos e competências e, principalmente, conduzir o professor sobre o caminho a ser percorrido durante a sua prática docente. Ademais, salientamos que as prescrições não devem ser tomadas como inalteráveis, pelo contrário, o professor precisa adaptar essas prescrições à sua realidade, levando em conta o perfil de seus alunos, os recursos disponíveis e as práticas nas quais, tanto alunos quanto professores, estão inseridos.

A partir dos resultados obtidos com nossas análises, ficou claro que a Base defende a relevância e a pertinência do ensino mediado pelas tecnologias, visto que traz propostas que incluem gêneros multimodais e multissemióticos e enfatiza que a escola não pode ficar alheia às mudanças causadas pela presença dos recursos tecnológicos nas práticas letradas de professores e alunos. Percebemos os comportamentos e ações que o documento assinala como sendo adequados aos professores, como explorar vários gêneros, linguagens, suportes etc., pertencentes ao letramento da letra e ao letramento digital. Identificamos também os conhecimentos, competências e habilidades considerados como essenciais aos alunos, uma vez que um dos objetivos principais é a formação de um leitor crítico e reflexivo frente aos textos da cultura digital.

Salientamos que, por meio deste estudo, foi possível entender como os novos letramentos são apresentados e qualificados pelo documento e como isso é direcionado ao trabalho do professor. Além disso, concordamos com Barricelli (2011) quando diz que “as discussões acerca dos textos de prescrição contribuem para se conhecer melhor o trabalho docente, além de se compreender melhor a própria prescrição, como subsídio para a realização do trabalho docente, pois sua utilização não é consequência direta de uma simples leitura” (BARRICELLI, 2011, p. 230). Dessa forma, reforçamos a necessidade de estudos sobre o letramento digital bem como sobre o trabalho docente, visto que são temas relevantes e que carecem de mais atenção.

## **REFERÊNCIAS**

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação de Mestrado, LAEL/PUC SP, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 11 de julho de 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Por que e como analisar o trabalho do professor*. IN: MACHADO, Anna Raquel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.p. 203-231.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



FILLIETTAZ, Laurent. *As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula*. In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-235

KLAUTAU, E. L. G. *Mecanismos enunciativos: um traço da hierarquia organizacional nos escritos de trabalho*. In: ReVEL, v. 9, n. 16, 2011, pp. 186-200. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_16\\_mecanismos\\_enunciativos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_mecanismos_enunciativos.pdf)>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, Ermelinda. *Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições*. Eutomia (Recife), v. 1, p. 224-246, 2011.

MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, 1. Ed, Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático- digitais*. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 20 de julho de 2020

MORAES, Letícia Aparecida Nunes; MARTINS, Ana Patrícia Sá. *Letramento digital na formação inicial de professores de língua materna: o trabalho prescrito na Base Nacional Comum Curricular*. In: A pesquisa e a iniciação científica no sul do Maranhão. Coleção Dizeres Sul-Maranhenses. 2020, vol. 2. Curitiba: CRV. p. 171-172

RICIOLLI, Ana Maria Barbosa Varanda. *Artefatos ou instrumentos no Métier do professor de língua inglesa da rede pública: recursos tecnológicos e o agir docente nos textos de instrução ao sócio*. 2015. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126513>>. Acesso em 11 de julho de 2020.

ROJO, R. H. R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

VALE, R. A. L.; STRIQUER, Marilúcia Dos Santos Domingos. *Letramento digital, práticas sociais e implicações pedagógicas*. Uniletras, v. 36, p. 211-222, 2015.



## **AS FANFICTIONS E O LETRAMENTO DIGITAL: INCENTIVO À LEITURA E À PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

Rian Lucas da Silva

Graduando no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, [rian.pd2013@email.com](mailto:rian.pd2013@email.com)

Benedita Vieira de Andrade

Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [benedita.andrade@ifpb.edu.br](mailto:benedita.andrade@ifpb.edu.br)

O mundo globalizado na era digital permanece em constantes adaptações e, em virtude desse fato, ensinamentos educacionais remotos se fazem presentes nas mais variadas esferas das práticas de educação. Nesse contexto, emergem novos gêneros textuais, oportunizando inúmeras possibilidades de análises sob diferentes enfoques. Sendo assim, novas discussões em torno dos gêneros textuais ganham cada vez mais notoriedade perante a cultura e o contexto digital em que o aluno se encontra inserido. Sob essa perspectiva, este trabalho objetiva conceber o gênero digital fanfiction como um meio desenvolvedor das práticas de produção textual e leitura em aulas de Língua Portuguesa ao colocar o discente como um letrado digital frente à inserção das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's). Para tanto, propõe-se utilizar o gênero textual digital fanfiction como uma possibilidade para os discentes desenvolverem capacidades de leitura e escrita, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Entende-se que a utilização desse gênero pode trazer resultados bastante significativos no que tange ao aprendizado dos alunos em leitura e produção textual, tendo em vista que promove práticas de letramento digital e resulta em mais motivação no que se refere ao incentivo de práticas de leitura e escrita de textos. O suporte teórico-metodológico apoia-se nos trabalhos recentes de Santos (2012), Carneiro (2012), Teixeira e Gomes (2019) e Rocha (2019), que contribuem com visões que remetem ao ensino dos gêneros textuais digitais, focalizando-os sob o viés do letramento digital.

**Palavras-chave:** TDIC's, Letramento digital, Gênero textual, Fanfiction.

### **INTRODUÇÃO**

Sabe-se que o advento da tecnologia trouxe consigo diversas mudanças no cenário atual e, por causa disso, faz-se necessário um maior debate acerca dessa temática. Na esfera da educação, muito se tem falado sobre os novos métodos e abordagens de ensino que inserem ferramentas digitais no contexto pedagógico a fim de proporcionar aprendizagens modernas e, sobretudo, atrativas ao aluno.

Devido às constantes transformações no uso de tecnologias, novas práticas de letramento surgem, tornando indivíduos letrados e conscientes de suas práticas sociais e culturais de uso da língua, pois é sabido que ela permanece em constante uso e

modificação. Assim, tornam-se necessários estudos urgentes que interseccionem tanto as novas formas de uso das tecnologias digitais, quanto as abordagens utilizadas em torno da língua sobre os gêneros textuais.

Esse artigo, portanto, objetiva compreender as fanfictions como um gênero capaz de contribuir para melhores práticas de leitura e produção de textos em sala de aula, além de buscar entender o atual contexto do letramento digital ao inserir o discente como um ser letrado em face da inserção das chamadas “Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC’s)”. Com o fito de cumprir essa meta, esse trabalho concebe o gênero textual digital fanfiction como um recurso que os professores de Língua Portuguesa podem adotar em suas aulas, no intuito de que os alunos desenvolvam capacidades de leitura e produção textual. Acredita-se que adoção desse recurso pode colaborar significativamente para o processo de ensino e aprendizagem de cada discente, pois “a escola e o professor podem ser compreendidos como agentes fomentadores do letramento digital. (ROCHA, 2019, p. 28)”.

De acordo com Teixeira e Gomes (2019), é preciso repensar assuntos relacionados às práticas de letramentos que percorrem o cotidiano dos jovens, pois muitos deles já produzem novos gêneros em ambientes virtuais, mas tal prática não tem sido valorizada pela escola, haja vista que “São gêneros digitais desconhecidos por alguns professores de Língua Portuguesa e, portanto, não são explorados durante o trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. (TEIXEIRA; GOMES, 2019, p. 335)”.

Devido a esse suposto “desconhecimento” em torno dos gêneros digitais pela maioria dos docentes de língua, é que se fazem necessários estudos relevantes sobre essa temática, a fim de lhes proporcionar visibilidade e utilizá-los como ferramentas eficazes que podem e, sobretudo, devem fazer parte das aulas de Língua Portuguesa.

Sob esse viés, este artigo apresenta conceitos principais que estão diretamente associados, como: as TDIC’s, o letramento digital e os gêneros tido como digitais. Tais temas apresentam características similares e peculiares que compreendem o estudo acerca dos gêneros como práticas modernas e inovadoras ao colocar as fanfiction’s como capacitadoras de desenvolvimento tanto em produção de texto, quanto em leitura.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada ao longo de todo o desenvolvimento desse trabalho se deu mediante uma pesquisa exploratória qualitativa, na qual foram realizadas pesquisas acerca de diversos temas como: as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's); algumas concepções relevantes acerca da temática do letramento digital e, conseqüentemente, sua utilização por intermédio dos gêneros textuais digitais e, por fim, algumas pesquisas relevantes relacionadas ao estudo prático e teórico do gênero digital fanfiction enquanto aliado às práticas de produção textual e leitura em sala de aula.

Assim, compreende-se que a metodologia seguida ao longo desse projeto contribui significativamente com reflexões sobre a temática para a agenda de estudos da Linguística textual, especificamente para as pesquisas sobre os gêneros digitais. É importante destacar também que estudos sobre os gêneros textuais e letramento digital se fundem a fim de proporcionar um maior aprofundamento acerca desse gênero que, infelizmente, ainda permanece à margem nos ensino de Língua Portuguesa, além de ser quase desconhecido pela maioria dos docentes de língua e, também, pelos discentes. Portanto, trata-se um trabalho com temática inovadora e que pode ser bastante profícuo para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A fundamentação teórica-metodológica utilizada para a progressão do desenvolvimento desse artigo baseia-se nos trabalhos recentes de Carneiro (2012), Teixeira e Gomes, Rocha (2019) e Santos (2012), os quais contribuem com estudos relevantes acerca do ensino dos gêneros textuais digitais, focalizando-os sob a perspectiva do letramento digital.

Primordialmente, vale ressaltar que esse trabalho priorizou, a grosso modo, três temas principais que, de certa forma, sintetizam a continuidade desse artigo, sendo eles: as TDIC's, o letramento digital e, por fim, os gêneros digitais. Logo, a escolha dos autores vai ao encontro das três temáticas aqui supracitadas, em que cada autor, sob sua perspectiva de estudo, demonstra visões objetivas e concisas sobre tais temas.

A respeito das TDIC's, Teixeira e Gomes (2019, p. 332) pontuam que:

Com o advento da pós-modernidade, a sociedade contemporânea tem vivenciado o desenvolvimento tecnológico, a disseminação da internet e novas formas de utilização da linguagem. Em função disso, surgem novos meios de comunicação proporcionados pelo uso de aparatos tecnológicos: computadores, tablets, ipods, smartphones, entre outros. A partir de então, os sujeitos se deparam com maior velocidade e rapidez nas informações cotidianas, proporcionadas pela inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Para as autoras, o advento da modernidade trouxe consigo o desenvolvimento tecnológico e, em virtude desse fato, surgiram novas formas de utilização da linguagem. Graças às TDIC's, por exemplo, não há mais distância entre os sujeitos para que haja comunicação, tendo em vista que apenas um toque em um aparelho eletrônico qualquer é capaz de enviar mensagens a quaisquer pessoas e em diversos lugares do mundo.

Além disso, as estudiosas alertam ainda para o fato de que as formas de ler e escrever se modificaram, pois os indivíduos passam a empregar a língua em contextos diferentes dos que eram usados antigamente, como é o caso da folha de papel.

Hodiernamente, esse cenário muda de aspecto devido às inserções das novas tecnologias digitais e, por causa disso, as possibilidades de se usar a língua se renovam, abrindo espaço para a chamada "cibercultura", em que tanto a escrita quanto a fala são, agora, realizadas em telas digitais, ou melhor, nos intitulados ambientes virtuais.

Essas transformações no modo de usar a língua faz com que indivíduos adquiram e, sobretudo, desenvolvam novas práticas de letramento em face da era digital, conhecidas como letramento digital. De acordo com Rocha (2019, p. 27):

Com o advento do avanço tecnológico, a expressão letramento digital passou a fazer parte do cotidiano social, tendo uma interpretação muito mais abrangente, uma vez que exige algumas transformações nos modos de ler e escrever do usuário digital.

O autor faz uma associação entre o termo letramento digital e o avanço tecnológico à medida que tal prática começou a fazer parte do cotidiano das pessoas, todavia alerta que essa nova prática de letramento apresenta uma compreensão muito mais abrangente por exigir novas transformações acerca dos modos de leitura e escrita do usuário digital. Sobre essa ideia de que o letramento digital apresenta uma

interpretação bastante abrangente, Santos (2012) corrobora a afirmação de Rocha (2019) ao afirmar que:

O letramento digital ocorre a partir do uso e práticas sociais da língua no contexto virtual, fazendo com que o indivíduo não tenha apenas conhecimento sobre o uso da língua oral ou escrita e sim saiba relacionar estes aspectos a uma infinidade de itens apresentados na linguagem como imagens digitais e semióticas. (SANTOS, 2012, p. 678)

O letramento digital, portanto, vai muito além de simplesmente colocar o indivíduo como um ser capaz de entender conhecimentos diversos a respeito do uso da língua, seja ela oral ou escrita, mas, além disso, possibilita ao indivíduo que também consiga compreender uma infinidade de aspectos e práticas sociais da língua em contextos totalmente virtuais, em que aspectos semióticos e não verbais se façam presentes nas mais variadas esferas digitais.

Sob esse contexto virtual e, conseqüentemente, digital, surgem os chamados gêneros textuais virtuais, que, na visão de Santos (2012, p. 674) podem ser definidos como:

[...] textos ou enunciados providos de nossos discursos de modo virtual, digitalizado disponibilizados na internet. Assim como os gêneros textuais, os digitais são uma exposição da língua e o modo de como visualizamos o mundo, o contexto em que vivemos seja de forma oral ou escrita.

Assim como os gêneros textuais, os digitais são criados e aprimorados constantemente. Chat, e-mail, fóruns, blogs, redes sociais e tantos outros são apenas alguns dos mais variados exemplos de gêneros digitais. O ambiente educacional digital, portanto, deve ser um espaço que promova práticas de letramento digital a fim de proporcionar à comunidade em geral o direito de se tornar um cidadão letrado e digital.

Na perspectiva de Carneiro (2012, p. 244-245) o texto digital é um

[...] documento de circulação social via Internet. Uma vez lançado na rede mundial de computadores conectados pelo universo virtual (World Wide Web – WWW), torna-se uma publicação, pronta para ser lida, discutida, alterada. Os textos digitais, nos seus mais variados formatos, misturam oralidade e escritura, o que implica diversos gêneros de discurso; de exposição argumentativa, crítica, opinativa, narrativa, descritiva, etc., o que, por sua vez, implica diversos gêneros de texto.

Infere-se das palavras da autora que os gêneros digitais, assim como os textuais, misturam oralidade e escritura nos seus mais diversos formatos, destacando-se assim como ferramentas dinâmicas, ou seja, não são gêneros estagnados, muito menos estruturas rígidas, uma vez que permitem uma maior fluidez e dinamicidade.

Dentro desse contexto variado de gêneros digitais, esse trabalho, por sua vez, focaliza o gênero textual digital fanfiction como um aliado às práticas de escrita e leitura em aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Teixeira e Gomes (2019) esse gênero diz respeito ao texto escrito e produzido por fãs a partir da leitura de livros, escolha de personalidades famosas preferidas, visualização de vídeos, animes, entre outros, que, na atualidade, têm circulado nos ambientes virtuais de leitura e escrita (colaborativa).

Por fim, vale mencionar que o vocábulo “fanfiction” tem origem na língua inglesa formada pela junção das palavras “fan” e “fiction”, que em uma tradução literal significa “ficção de fã”, sendo facilmente encontradas e veiculadas em sites da Internet, e conhecida popularmente aqui no Brasil simplesmente como fanfic.

Os termos até aqui abordados e exemplificados, portanto, surgem como norteadores no processo de desenvolvimento desse artigo, e as contribuições recentes dos autores citados proporcionam um maior detalhamento teórico e crítico acerca das temáticas supracitadas, revelando sua importância e qualidade para os estudos relacionados aos gêneros textuais digitais, bem como para as práticas do letramento digital impulsionadas pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como fora dito anteriormente, o principal objetivo deste artigo se pauta em conceber as fanfics como um gênero digital capaz de desenvolver práticas de leitura e escrita em sala de aula ao inserir o aluno como um letrado diante da inserção das TDIC's. Desse modo, esse artigo apresenta algumas propostas de como um professor de Língua Portuguesa pode utilizar o gênero textual digital fanfic em suas aulas, no intuito de desenvolver nos alunos capacidades de produção textual e leitura. A fim de cumprir esse objetivo, abaixo são listados alguns métodos e/ou abordagens de ensino que podem atingir significativamente a meta principal: desenvolver a leitura e escrita dos alunos.



A fanfic pode ser trabalhada em sala de aula por meio da utilização de livros digitais, por exemplo, em que o aluno teria a possibilidade de (re)escrever sob sua criatividade e imaginação. A utilização desses livros proporciona um contato próximo do aluno com a tecnologia do livro virtual, tornando os sujeitos, autor e leitor - significativamente mais próximos.

Outra possibilidade de exploração desse gênero diz respeito à escolha de celebridades famosas preferidas pelos alunos. O professor pode solicitar que os alunos criem uma fanfic a partir da vida de um ator, cantor, escritor, enfim, qualquer celebridade de sua preferência. Essa atividade oferece autonomia e liberdade para o aluno escrever sobre a vida de alguém de quem ele mais gosta sob o seu ponto de vista.

O terceiro exemplo diz respeito à utilização de filmes, séries, desenhos e afins. Talvez essa seja a possibilidade que mais chame a atenção do aluno para o desenvolvimento de fanfic's, uma vez que estão constantemente ligados ao contexto tecnológico e, sobretudo, ao famoso mundo das séries disponibilizadas pela plataforma de streaming "Netflix". A escolha de uma série, como por exemplo, "La casa de papel" - série espanhola de bastante sucesso entre os jovens - pode resultar em uma escrita de uma narrativa consideravelmente bem produzida. Ao criar uma fanfic dessa série, por exemplo, os alunos se sentem livres para narrar sua história sobre um ponto de vista divergente daquele que é mostrado na original, tendo em vista que o aluno pode: mudar o roteiro; acrescentar ou retirar personagens; mudar o desfecho; criar novas tensões em torno dos personagens; tornar um protagonista em antagonista ou vice versa; matar alguns personagens que eles não gostam em virtude de outros, etc.

Caso o aluno escolha filmes, o professor pode solicitar a mesma linha de raciocínio. Se um aluno optar por criar uma fanfic acerca da saga "Harry Potter", por exemplo, ele usará de sua criatividade e imaginação para criar sua própria história tomando como modelo a história original.

Ademais, o docente pode indicar aos alunos sites livres e gratuitos disponibilizados na internet, que oferecem oportunidade de leitura sobre diversas obras, bem como oferece aos discentes a possibilidade de escrever suas próprias fanfic's nesses sites, entre os quais se destacam: Wattpad, Quotev, Feedbooks, Fanfics Brasil, Fanfic Obsession, entre outros. Em alguns sites, os estudantes poderão fazer pesquisas sobre fanfic's já produzidas e ler sobre a obra que preferirem, bem como poderão



escrever narrativas e publicá-las, caracterizando-se assim como uma leitura e escrita colaborativa, e não individual.

A leitura e a escrita de fanfic's nesses sites se destaca como uma abordagem moderna que pode fazer com que os alunos sintam prazer ao desenvolver suas produções, tendo em vista que, por ser uma escrita/leitura colaborativa, a todo momento poderão discutir sobre o que gostam e sobre o que mudariam na história do outro, ocasionando, assim, uma maior aproximação dos sujeitos e ampliando os horizontes da conversa e do debate.

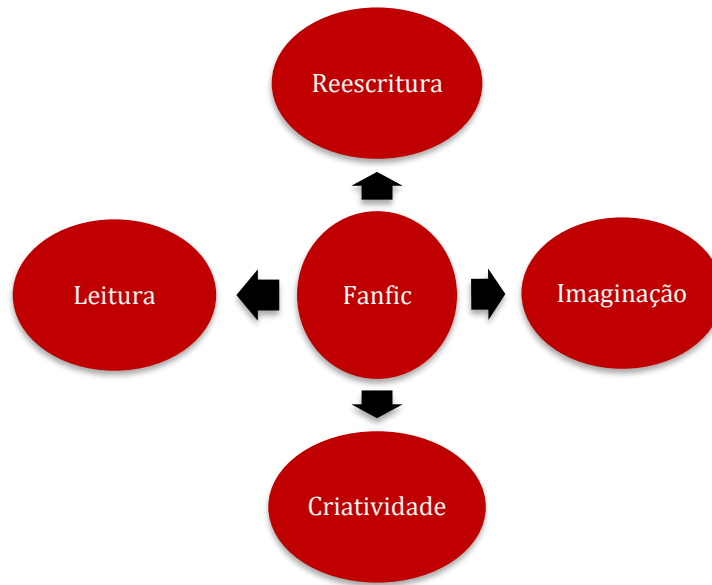
Vale ressaltar que, nas abordagens citadas acima, é de suma importância que o professor deixe o aluno livre para escolher qual obra será tomada como base para a produção da fanfic, a fim de que eles sintam prazer pela escrita e leitura. Essa liberdade de escolha deve ser privilegiada, até porque não há lógica solicitar, por exemplo, que a turma inteira leia e depois produza uma fanfic sobre um livro ou um filme que nunca leram ou assistiram.

Essa liberdade de escolha, sob uma perspectiva interacionista da escrita, o aluno deve ser considerado o foco das abordagens no processo de ensino-aprendizagem: seus interesses, seus conhecimentos, suas experiências, seus objetivos devem servir como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Isso significa, na esteira dessa concepção, planejar o ensino de modo a fazer os ajustes necessários para se estabelecer uma situação de comunicação que leve em conta a perspectiva do aluno: seus saberes, seus conhecimentos prévios, suas capacidades. Nesse sentido, o trabalho com as fanfictions pode atender muito bem a isso.

Desse modo, são várias as possibilidades de abordagens quando se fala no gênero textual digital fanfic, uma vez que é um gênero fluido, com uma linguagem acessível, moderna e altamente em voga no mundo juvenil.

Observe o esquema abaixo que demonstra a ligação de termos que integram o gênero digital fanfic:

**Figura 1 – Fanfic e termos relacionados – Elaborado pelo autor**

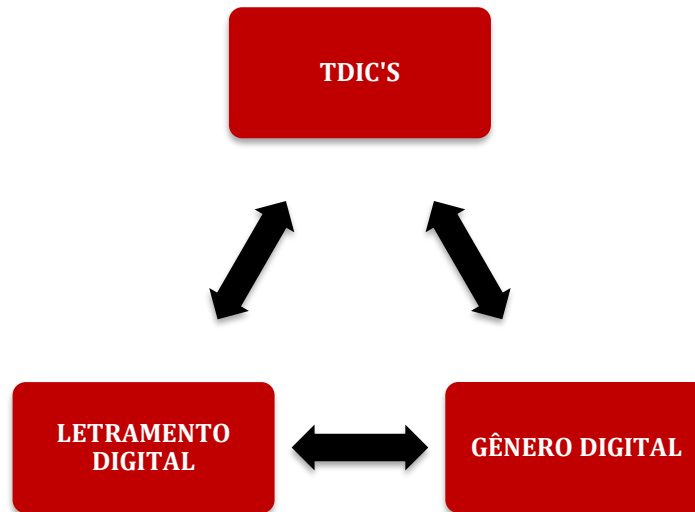


A imagem acima foi esquematizada a partir de uma concepção de fanfic como um gênero digital que propicia o desenvolvimento de duas das habilidades mais essenciais em Língua Portuguesa: a leitura e a escrita. A leitura, porque, para que um aluno possa produzir uma fanfic, é necessário que ele tenha lido sobre aquela obra a partir da qual ele pretende narrar; reescritura (que não deixa de ser uma forma de escrita), porque permite ao aluno desenvolver capacidade técnica de produzir um texto autoral com base em um original, tornando-o um leitor e produtor de textos competente. Além disso, tanto a leitura quanto a reescritura carecem de elementos que, graças a esse gênero, serão aprimoradas e desenvolvidas, que são a criatividade e a imaginação.

Durante o processo de reescritura de uma obra é que as capacidades criativas e imaginativas serão acionadas, pois, na produção de uma fanfic, o produtor será criativo ao mudar os rumos de uma história e os desfechos das trajetórias vividas pelos personagens. Assim, o leitor será imaginativo quando se auto-colocar em um contexto de reflexão crítica sobre quais serão as próximas tomadas de decisões a partir da história que deseja escrever.

No que se refere aos resultados esperados, o esquema abaixo ilustra esse processo:

Figura 2 – Processo de reescrita – Elaborado pelo autor



O processo acima demonstra que a utilização do gênero digital, mais especificamente o gênero fanfic, torna-se uma prática bastante positiva e exitosa porque se encontra intrinsecamente ligada à inserção das novas tecnologias digitais, uma vez que as fanfic's são gêneros veiculados na esfera midiática e, quando associados ao letramento digital e às práticas de letramento, tornam o indivíduo um letrado digital na perspectiva do cenário tecnológico. Logo, nota-se que os três termos mostrados acima funcionam de maneira interligada, de modo que um não existe sem o outro, caracterizando assim, uma tríade de elementos de suma importância quando se fala em tecnologias, letramento e gêneros digitais.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mundo atual permanece em constante adaptação e, com isso, indivíduos também se modificam a fim de permanecer alinhados às novas modificações que a era digital proporciona. No âmbito da educação, pensar essas modificações tecnológicas significa pensar novas práticas, métodos e abordagens de ensino que possam ir ao encontro dos alunos de forma moderna e, sobretudo, atrativa, pois, com o advento da tecnologia, vêm surgindo novas formas de ler e de escrever sob o contexto digital.

Desse modo, torna-se necessário que a escola como um todo cumpra o seu papel de transformação social ao inserir os alunos como seres letrados frente à inserção das novas Tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), no intuito de transformá-los

em formadores de opinião críticos, que consigam entender o funcionamento da língua a partir dos múltiplos letramentos que tais tecnologias impõem.

O letramento digital, por exemplo, surge como um espaço que deve ser explanado pelos professores de Língua Portuguesa por meio dos gêneros digitais. Tais gêneros representam uma inovação no ensino de língua e, apesar de serem esquecidos ou até desconhecidos por parte dos docentes, precisam ser vistos como ferramentas essenciais no que se refere às novas abordagens de ensino.

A fanfic, gênero digital aqui abordado, representa um excelente exemplo de gênero que surge como uma possibilidade para os professores desenvolverem capacidades de leitura e produção textual em seus alunos, além de se destacar devido à capacidade de despertar a criatividade e, conseqüentemente, a imaginação, promovendo assim o letramento digital e crítico.

Por fim, trabalhar com a tríade (TDIC's, letramento digital e gênero digital) implica concebê-los como recursos pedagógicos atuais, haja vista que, outrora, o livro didático surgia como o único modelo a ser seguido pelos professores. Com o surgimento desses novos artefatos, o professor pode inovar suas aulas e atrair a atenção dos alunos, pois os próprios alunos já possuem um domínio desses recursos. Logo, o docente pode se utilizar desses conhecimentos prévios que eles possuem e trabalhá-los da melhor forma possível, com o propósito de promover múltiplas práticas de letramento, seja ele crítico, digital, social ou de qualquer outro âmbito.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por permanecer sempre ao meu lado e me entender da melhor forma possível, e à Virgem Maria, mãe de Deus e minha, por me olhar com um amor maternal que sempre me acolhe e me acalma em momentos difíceis, muito obrigado!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), instituição da qual faço parte, por dispor de um quadro de docentes consideravelmente incríveis em tudo o que se propõem a fazer, em especial à professora doutora Benedita Vieira de Andrade, minha amiga, parceira e orientadora ao longo do desenvolvimento deste trabalho, que, desde o início, aceitou ser minha supervisora e conseguiu fazer com

que esse trabalho chegasse até o final por meio de dicas, sugestões de melhorias e críticas construtivas, muito obrigado!

## **REFERÊNCIAS**

CARNEIRO, J. S. **Os gêneros textuais digitais no ensino/aprendizagem da Webliteratura**: o caso dos weblogs. *Entreletras*, v. 3, n. 1, p. 243-253, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/940/496/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ROCHA, Anderson Nunes. **Juventude, gênero fanfiction e letramento digital**: um estudo das práticas de leitura e escrita no ensino médio. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

TEIXEIRA, Andreia; GOMES, Suzana dos Santos. **Letramento digital no ensino médio**: um estudo do gênero fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa. *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 24, p. 331-348, aug. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7014>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SANTOS, M. M. **Gêneros digitais e letramento**: uma multirrelação. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2012, Rio de Janeiro, 2012. v. XVI. p. 674-681.

## VERBO-VISUALIDADE E ENSINO: NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Júlia Vieira Correia

Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense - UFF, [vieirajulia@id.uff.br](mailto:vieirajulia@id.uff.br)

Este trabalho tem como tema a verbo-visualidade em textos trabalhados no espaço escolar – agora, virtual. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que textos de linguagem mista podem propor interpretações ricas, com humor e crítica, no ambiente digital de ensino. Pondera-se, além disso, o ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica, que costuma apresentar exercícios de interpretação com textos muitas vezes longos e literários – prática extremamente importante –, porém, isso parece ser um desafio em meio a uma pandemia, que exige a adaptação para o ensino remoto, muitas vezes com tempos de aula mais curtos e outros problemas. Logo, opta-se por gêneros mais sintéticos, como tirinhas, charges e *memes*, que desenvolvem, inclusive, a percepção imagética. O objetivo geral é, então, analisar construções humorísticas e críticas no *corpus* de análise, composto por exemplos trabalhados em aulas de Português do Ensino Básico. Como fundamentação teórica, para desenvolver esta pesquisa, tem-se uma revisão bibliográfica com base em Marchuschi (2008), Ramos (2012), Cardoso (2018), Roxo (2012), Dias (2012), Soares (2009) e outros. Como metodologia, este trabalho parte do estudo para a prática e apresentará, primeiramente, uma explanação teórica e, posteriormente, uma aplicação dessa no *corpus*, a fim de se comprovar a hipótese levantada. A partir disso, espera-se observar como os elementos verbais e visuais, em consonância, podem contribuir para o processo de construção do humor ou da crítica nos textos sintéticos e como isso está sendo abordado na sala de aula on-line, no momento, como uma possível solução para o (multi)letramento, inclusive digital.

**Palavras-chave:** Ensino, verbo-visualidade, multiletramentos, cultura digital.

### INTRODUÇÃO

Seres humanos são extremamente visuais, têm facilidade em desenvolver interpretações visuais e, por isso, sentem-se mais confortáveis para lidar com a linguagem imagética em detrimento da verbal. No entanto, juntamente por terem ciência disso, o desenvolvimento dessa leitura não é priorizado – no ambiente escolar e nas situações externas à escola. O olhar crítico e profundo não se volta para a imagem, que, assim como as palavras, permite tantas camadas textuais. Logo, a relação com o texto só é aguçada quando se trata da linguagem verbal.

Parte-se, então, da ideia de que a imagem e a verbo-visualidade carecem de espaço no Ensino Básico. Não se trata de preterir os contos clássicos e os romances literários, mas de compreender que, para formar um cidadão reflexivo e atuante na

sociedade, fora dos muros da escola (FREIRE, 2015), é preciso buscar o letramento (SOARES, 2009) e os multiletramentos (ROJO, 2012). Ademais, em pesquisas e materiais acadêmicos (DIAS, 2012), bem como em documentos oficiais do governo (PCNs, 1998; BNCC, 2018), há respaldo para o trabalho com a multiplicidade de linguagens e os diversos gêneros (MARCUSCHI, 2008), cada qual nas suas situações de comunicação e nos seus suportes específicos.

Junto do ímpeto de desenvolver ainda mais as interpretações do alunado nas aulas presenciais, surgiu um cenário complexo, no início do ano letivo de 2020, que exigiu o distanciamento social. Assim, a rede particular prontamente adaptou sua metodologia para a modalidade digital, criando novos impasses e acentuando ainda mais outros. Com a redução do tempo de aula para 25 minutos em uma escola particular da cidade de Niterói, professores se viram na necessidade de adaptar a forma de abordar os conteúdos e, muitas vezes, de modificar os conteúdos selecionados. Para somar, a necessidade de fazer chamada, a tolerância de 5 minutos para acessar o ambiente virtual de ensino, as inconsistências na plataforma digital, na internet, na luz e na tecnologia fazem o tempo de aula ser ínfimo para manter a mesma qualidade de outrora.

### **CAMINHOS PERCORRIDOS: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL**

Tendo em vista a necessidade de adaptação imposta em um momento tão delicado e a flexibilização no cumprimento de leis – já que em 2020 o ensino remoto foi possível à Educação Básica –, este trabalho apresentará uma abordagem teórico-prática acerca do uso de textos verbo-visuais sintéticos em aulas digitais de Língua Portuguesa. Parte-se de conceitos e documentos oficiais que dão orientações e suporte com o objetivo de apresentar, por fim, uma experiência pedagógica no ambiente digital de ensino.

Inicialmente, faz-se necessário discorrer sobre os parâmetros norteadores da abordagem pedagógica brasileira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

[...] a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica



que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 27)

Embora o documento date de 1998 e seja voltado especificamente para o Ensino Fundamental, a prática descrita nele prevaleceu nos últimos 20 anos e, de certa forma, ainda se mantém viva. Já se valorizavam os diversos níveis de leitura, as demandas sociais e as eventuais necessidades de adequação. Isso já indica a possibilidade de, por exemplo, utilizar o novo gênero *meme* na escola.

Para complementar, elenca-se um trecho de outro documento oficial, porém mais recente (BNCC, BRASIL, 2018), que converge com os postulados pelos PCNs (BRASIL, 1998): “Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 69). A oralidade, já vista no documento 20 anos mais antigo, é reafirmada novamente, e agora é ainda mais debatida no meio acadêmico. Para somar, tem-se outro parágrafo:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 68)

Fica claro que esse documento, que abrange toda a educação escolar de nível básico, vê as múltiplas linguagens e os incontáveis gêneros, inclusive digitais, como necessários e reconhecidos. Os gêneros deste trabalho circulam essencialmente na internet, pelas redes sociais e pelos aplicativos de mensagens instantâneas, então como não os abordar em aulas virtuais? Trata-se de adequar as aulas às necessidades atuais e ampliar o domínio de linguagens e tipos de texto.

Assim, chega-se ao conceito de “letramento”, que é “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” (SOARES, 2009, p. 18). Não é apenas aprender a ler e a escrever, mas dominar os códigos linguísticos e se apropriar deles, de seus usos, de seus contextos. É produzir, reproduzir,

significar, ressignificar e questionar, como seres autônomos. O cidadão formado pela escola atual deve ser letrado e multiletrado, para saber lidar com as muitas situações do mundo exterior aos muros da escola, como já pregava Freire (2015).

A respeito dos multiletramentos, mencionados anteriormente, pode-se afirmar que “textos contemporâneos exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). São essas semioses que enganam, pois crê-se, erroneamente, que são fáceis e maleáveis, ao passo que são opacas e rígidas. Para compreendê-las, é preciso ter um bom domínio dos códigos linguísticos envolvidos e uma aguçada leitura de mundo, envolvendo os contextos sociais. Para contribuir com a definição, há mais uma citação:

Os multiletramentos preparam os alunos para as 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. [...] Em cada uma das esferas circulam gêneros específicos que requerem conhecimentos, não só de sua função social, como também de sua estrutura formal. (DIAS, 2012, p. 96)

Os gêneros textuais, que são base para as aulas de Língua Portuguesa de todos os anos escolares, podem e devem ser ampliados de acordo com a contemporaneidade e suas demandas. Os próprios suportes – elementos característicos e composicionais dos gêneros – têm mudado, como se observa em HQs, tirinhas e charges. Habitualmente publicadas em revistas e jornais, hoje migram para o ambiente virtual e para as redes sociais – dos próprios autores/desenhistas/chargistas/cartunistas e do público em geral. Cada vez mais difundidas entre os jovens e mais críticas, merecem uma atenção especial nas aulas de Português do Ensino Básico.

## **EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA SALA DE AULA VIRTUAL**

Na tentativa de solucionar as diversas problemáticas enfrentadas no ambiente virtual de ensino (AVA), optou-se por trabalhar com três gêneros verbo-visuais sintéticos: tirinhas, charges e *memes*. As tiras cômicas são originadas do hipergênero histórias em quadrinhos (HQ), segundo Paulo Ramos (2011), assim como as charges

também seriam outro subgênero das HQs. Antigamente, questionava-se se esse seria um tipo de texto adequado para o ensino escolar, dados os aspectos, por exemplo, informais. Porém, “hoje, a questão a ser feita é [...]: de que modo se deve usar os quadrinhos em sala de aula. Isso porque os diferentes gêneros da área já foram oficialmente inseridos em diferentes textos de políticas educacionais” (RAMOS, 2011, p. 96). Inclusive, a respeito disso, parece ser clara a noção de que “as histórias em quadrinhos são riquíssimas de recursos de representação da oralidade” (RAMOS, 2011, p. 79), eixo tão valorizado pela literatura acadêmica mais recente e tão necessário nas instituições de ensino públicas e privadas do país.

Figura 1 – História em Quadrinho



Retirado de <https://app.estuda.com/questoes/?id=147079>. Acesso em jun/2020.

No exemplo anterior, verifica-se uma história em quadrinho/tirinha de Maurício de Sousa, com o famoso personagem Chico Bento, morador do interior. O conteúdo abordado nas aulas de Língua Portuguesa foi variação e preconceito linguístico, de forma a combatê-lo e conscientizar o corpo discente. Em consonância, são vistos também o eixo da oralidade, já comentado anteriormente, e a verbo-visualidade e seus múltiplos letramentos.

Relacionando-se tanto ao exemplo anterior, quanto ao posterior, destaca-se a fala de Charaudeau (2006, p. 32) sobre a convivência crítica dos atos de humor:

A convivência crítica propõe ao destinatário uma denúncia do falso semblante de virtude que esconde valores negativos. Ela é, portanto, polêmica (coisa que a convivência lúdica não é), como se houvesse uma contra-argumentação implícita, pois ela procura gerar um compartilhamento do ataque à ordem estabelecida, denunciando-lhe os falsos valores. Ao contrário da convivência lúdica, a crítica tem um alcance particularizante que pode tornar-se agressivo no lugar do alvo.<sup>15</sup>

A situação vivenciada por Chico Bento pode ser considerada uma crítica às atitudes de preconceito linguístico e desrespeito às variantes locais, principalmente interioranas. No entanto, caso não tenha sido esse o intuito de Mauricio de Souza, essa leitura crítica e reflexiva ainda é possível, especialmente em uma aula mediada. O mesmo ocorre na charge de Nando Motta:

Figura 2 - Charge



Retirado de <https://tvhortolandia.com/2020/04/09/e-ai-ja-baixou-o-aplicativo/>. Acesso em jun/2020.

A crítica se fundamenta no fato de, durante uma pandemia, tudo se resumir ao *download* de aplicativos, como se essa solução fosse viável e acessível a toda a população. Baixar aplicativos para estudar, pedir comida e solicitar o auxílio

<sup>15</sup> Em tradução livre. Original: "La connivence critique propose au destinataire une dénonciation du faux-semblant de vertu qui cache des valeurs négatives. Elle est donc polémique (ce que n'est pas la connivence ludique), comme s'il y avait une contre-argumentation implicite, car elle cherche à faire partager l'attaque d'un ordre établi en dénonçant de fausses valeurs. Contrairement à la connivence ludique, la critique a une portée particularisante pouvant devenir agressive à l'endroit de la cible" (CHARAUDEAU, 2006, p. 36).

emergencial do governo não é possível justamente para aqueles que mais necessitam de educação, alimento e suporte financeiro. Trabalhar com esse tipo de interpretação ampla e pautada na realidade vivenciada é extremamente importante, pois as aulas de Língua Portuguesa e a educação não se resumem apenas a uma formação conteudista.

Para isso tudo, a parcela imagética se torna primordial. Nesse âmbito, destaca-se que “a charge [...] é bem marcada temporalmente e tem no texto verbal, por vezes, o seu elemento acessório, ao passo que a linguagem imagética é a sua possibilidade maior de delírio e captação. É por meio da imagem que a charge desenha o seu enredo e dramatiza a realidade” (CARDOSO, 2018, p. 77).

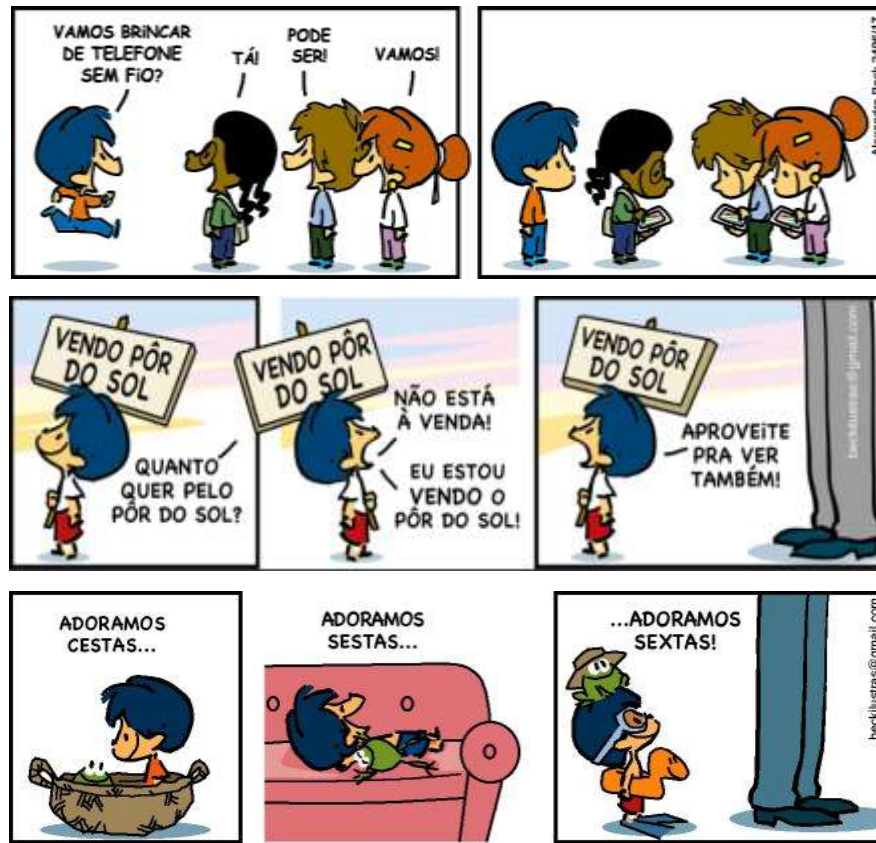
Em somatória, podera-se que o gênero charge, além de se apoiar na parte visual do texto, é extremamente factual. Cardoso propõe que

Fonseca define a charge como uma representação pictórica de caráter burlesco e caricatural, que satiriza um fato específico (ideia, acontecimento, situação ou pessoa), em geral, de caráter político e de conhecimento público (id., p. 26). Trata-se de um gênero marcadamente temporal e circunstancial, porquanto se prende a acontecimentos e sujeitos situados em determinado contexto, do qual é preciso ter conhecimento para que se consiga interpretar. (CARDOSO, 2018, p. 82)

Para abordar o conteúdo de ambiguidade, elegeram-se tirinhas do personagem Armandinho, cuja autoria é de Alexandre Beck. Em alguns momentos, apresentam humor crítico e, em outros, humor lúdico. No primeiro exemplo, através da expressão visual do protagonista de cabelo azul nos dois quadrinhos, verificam-se a sua decepção e a crítica. A expressão “telefone sem fio” origina-se de uma brincadeira, cujo sentido é metafórico. O sentido considerado literal é, na verdade, mais recente, pois a invenção dos celulares data de 1970, enquanto a brincadeira precede isso. Atualmente, as crianças não perpetuam os hábitos antigos e preferem se divertir com os *smartphones* e as telas. A reflexão suscitada visa a essa reflexão.



Figura 3 – Tiras cômicas



Retirado de <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em jun/2020.

Nos dois outros exemplos, apresentam-se mais ambiguidades, possivelmente com um humor lúdico, pois o segundo seria apenas um mal entendido e o terceiro apenas a ilustração e a definição de palavras tão parecidas. Contudo, em uma análise mais aprofundada, o segundo exemplo pode ser instigante. Os próprios alunos do Ensino Médio levantaram que pode haver uma crítica à tendência ao consumismo e à resolução de impasses sempre com dinheiro. Além disso, por que Armandinho estaria anunciando que estava a ver o pôr do sol? Poderia ser, segundo os estudantes, uma reflexão sobre o hábito de postar nas redes sociais tudo que se faz, inclusive pôres do sol costumam ser mais vistos pelas telas dos celulares que tiram as fotos que propriamente ao vivo, pois vê-se uma necessidade de “anunciar” tudo na internet.

Por fim, o último exemplo é com *memes*. São um produto recente, nascido na internet e com finalidade humorística. Suas aparições datam de menos de dez anos e, recentemente, passou-se a considerá-los como gênero, visto que são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características

sociocomunicativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 78). Assim, fica claro que se encaixam sim na definição de gênero textual.

Ainda acerca da constituição do gênero, seu suporte, sua materialidade e seu contexto são diferenciados. Não é possível, por exemplo, comprar um livro de *memes* em uma livraria. Sua propagação ocorre instantaneamente e na esfera digital. A respeito disso, Marcuschi e Xavier (2010, p. 22) dizem que, “à medida que surgem novas situações sociais de interação, os gêneros são constantemente renovados, de acordo com as dinâmicas sociais”. Essas dinâmicas sociais, naturalmente, são os avanços tecnológicos e a ampliação do acesso à internet.

Nesse sentido, destaca-se a fala de Batista e Cortes (2019, p. 35, com grifos no original): “Os *memes* são textos humorísticos específicos da *cybercultura* que, rapidamente, se propagam por meio de compartilhamentos nas redes sociais”. As redes sociais, logo, são um fator primordial. Esse gênero textual se adapta e se encaixa perfeitamente à situação virtual, devido ao dinamismo de leitura e ao seu humor lúdico, leve para os momentos de lazer. Hoje, já são vistos também exemplos críticos, que abordam polêmicas, política e temas sociais. Trazê-los para o AVA seria uma forma de aproximar mais os alunos das aulas de Português.

Figura 4 – Memes



Retirados de <https://imgflip.com/i/2k6893>; <http://geradormemes.com/>; <https://gramho.com/explore-hashtag/inutilismo>. Acesso em jun/2020.



As três imagens anteriores contêm ambiguidade e parecem ser lúdicas. A primeira se constrói com a quebra de expectativas criadas para o vocábulo “gato”, possibilitando, inclusive, uma crítica sobre a desigualdade social. Enquanto alguns têm animais de estimação, outros precisam ligações clandestinas de fios. Inclusive, muitos alunos se identificaram com a situação retratada.

Os outros dois apresentam especificamente a ambiguidade estrutural (CANÇADO, 2008), que não se pauta em uma palavra ou expressão específica, mas na organização da frase. Esse tipo de ambiguidade é mais difícil e mais raro, entretanto, foi encontrado em *memes*. Isso garantiu que o conteúdo pudesse ser visto no AVA, de forma dinâmica, lúdica e cativante para os discentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir do exposto, constata-se que o ensino remoto sem planejamento apresenta muitas falhas. Na tentativa de mitigá-las, professores adaptaram-se, modificaram sua abordagem didática e alteraram os conteúdos pedagógicos. Como privilegiar um ensino conteudista enquanto o cenário de pandemia só cresce? Como não abordar textos críticos acerca do contexto social?

Os textos verbo-visuais sintéticos são necessários não somente na EAD, mas também na escola presencial. Cabe ressaltar, porém, que o uso deles no AVA foi de suma relevância para um maior envolvimento dos alunos, desmotivados e desinteressados diante da situação vivenciada e, principalmente, atados à tecnologia e ao acesso à internet, muitas vezes escasso. Manter a atenção e a conexão virtual é um desafio, uma vez que as falhas ocorrem constantemente e dos dois lados: ora por parte dos alunos, ora por parte dos professores. Assim, o dinamismo das tiras, das charges e dos *memes* foi imprescindível para melhorar a qualidade do ensino a distância.

## **REFERÊNCIAS**

BATISTA, Geisa de Andrade; CORTES; Gerenice Ribeiro de Oliveira. Os memes políticos na trama discursiva: imaginário, metáfora e efeitos de sentido. **Letras em Revista**, Teresina, v. 10, n. 01, jan./jun. 2019, p. 34-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, Marcia. **Manual de semântica:** noções básicas e exercícios. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARDOSO, Eveline Coelho. **A escola no túnel do tempo:** Imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentido em charges contemporâneas sobre a educação de ontem e de hoje. 2018. 381 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Des catégories pour l'humour? **Revue Questions de communication** n°10, Presses Universitaires de Nancy, Nancy, 2006. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour,93.html>> Acesso em novembro de 2019.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos multissemióticos para a promoção dos multiletramentos. In: Roxane Rojo & Eduardo Moura (Eds.), **Multiletramentos na escola** (pp. 95-122). São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda (org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola. In: Roxane Rojo & Eduardo Moura (Eds.), **Multiletramentos na escola** (pp. 11-31). São Paulo: Párbola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

## O TRABALHO COM A VIDEOANIMAÇÃO “VIDA MARIA” NA SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL EM TEXTOS MULTIMODAIS

Vanilda Aparecida Belizário

Mestranda do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação - na Universidade Federal de Lavras;  
Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: vanilda.marques@estudante.ufla.br

Taísa Rita Ragi

Graduanda em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras; Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: taisaragi@gmail.com

Os estudos relativos à interação das semioses presentes em textos que levam em consideração palavra e imagem com o intuito de produzir sentidos são inúmeros. Contudo, a presente análise se resguarda na teoria da Gramática do Design Visual - GDV, proposta por Kress e Van Leeuwen, em 1996. De acordo com os autores elencados, todo texto visual é criado a partir de uma gramática, assim como os textos verbais são escritos a partir de uma teoria gramatical. Dessa forma, a Gramática do Design Visual assume importante papel na formação dos sujeitos que têm acesso ou contato com textos visuais, preparando-os para melhor compreenderem o sentido que os autores ou produtores desejam transmitir com a sua produção textual visual. Visto que na atualidade constata-se a presença de textos multissemióticos, que são construídos a partir de imagem, som, cores, posicionamentos de câmera e outros elementos, nota-se a necessidade de que a escola, como ambiente formador, possibilite aos alunos um contato crítico e consciente com os textos multimodais, com o intuito de realizar uma formação continuada. Desse modo, o trabalho com textos multimodais na sala se faz importante, de forma consciente e fundamentada, utilizando-se de gêneros presentes no cotidiano dos alunos. Para complementar esse estudo, será realizada uma análise da videoanimação “Vida Maria”, nas perspectivas da GDV e da temática social apresentada pelo curta-metragem.

**Palavras-chave:** Gramática do Design Visual; Multissemiose; Videoanimação.

### INTRODUÇÃO

A atualidade é marcada pela presença constante de textos multimodais que fazem uso de elementos verbais e não verbais em suas estruturas, o acesso a esses textos se dão de várias de formas: *notebook*, *televisão*, *tablet*, *smartfone*, *outdoors*, anúncios publicitários, entre outros canais de informação. Desse modo, ao sair na rua ou permanecendo em casa em um momento de lazer, o indivíduo aluno estará em contato com textos multissemióticos que abordam mais de uma linguagem semiótica.

Assim, se vê a necessidade de que o componente curricular língua portuguesa adote o uso desses gêneros no desenvolvimento de suas respectivas aulas, a fim de que contribua para a formação integral do aluno, utilizando-se de elementos da sua realidade como meios facilitadores da aprendizagem. O uso de recursos textuais presentes no cotidiano dos alunos dentro do ambiente escolar é de extrema relevância, uma vez que é por meio deles que os alunos poderão desenvolver o seu posicionamento crítico, tendo um novo olhar para os gêneros textuais inseridos na sociedade, ou seja, toda a informação que chegar ao aluno, que teve contato e orientação para analisar os gêneros multissemióticos na sala de aula, será processada e analisada, fazendo com que os textos que se utilizam da linguagem semiótica não irão passar despercebidos apenas como elementos normais da atual sociedade.

Nesse contexto, o presente estudo elegeu o gênero videoanimação para propor seu desenvolvimento na sala de aula, uma vez que o trabalho com esse gênero representa possibilidade de os alunos ampliarem “a curiosidade para buscar dados, trocar informações, atizar-lhes o desejo de enriquecer seu diálogo” (ALMEIDA; ALMEIDA, 1998, p.50). Visto isso, temos que o trabalho com videoanimação, assim com recursos audiovisuais, possibilitam a compreensão, reflexão e a construção de conhecimento por meio das mídias.

Desse modo, o presente trabalho irá desenvolver com a inserção da videoanimação na sala de aula, através das aulas de língua portuguesa, como elemento formador e de construção da criticidade dos alunos. Para tanto, a análise do presente gênero será embasada na Gramática do *Design Visual* – GDV, proposta por Kress e van Leeuwen em 1996. O trabalho será organizado em três partes: no primeiro momento, será realizada uma pesquisa bibliográfica expondo a teoria da Gramática do Design Visual - GVD, no segundo momento, será trabalhada a videoanimação “Vida Maria” e como a sua inserção na sala de aula contribuir para o ensino de língua portuguesa e para a construção social dos alunos e, por fim, as considerações finais sobre o estudo apresentado.

### **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL- GDV**

Maranha e Ferreira (2018) realizam uma discussão sobre a Gramática do Design Visual (GVD), apoiando-se na análise das imagens. Segundo os autores, a Gramática do

Design Visual (GVD) se divide em três metafunções: representacional, interativa e composicional. As funções da linguagem verbal apresentadas “foram descritas por Halliday (1994) e Halliday e Mathiessen (2004) e adaptadas por Kress e Van Leeuwen (2006) para a linguagem visual, com vistas a informar a análise de textos multimodais” que serão apresentados a seguir. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 533).

**Quadro** – Definição de Metafunções ou funções a partir da Gramática do Design Visual

<b>METAFUNÇÕES</b>	
<b>Metafunção representacional ou Função de representação</b>	É responsável pelas estruturas que constroem a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Essa metafunção utiliza como objeto de análise os elementos constituintes das imagens, que podem ser objetos, lugares, pessoas em suas respectivas posições. Plano da representação: relaciona-se com construção da experiência, ou seja, a linguagem como uma teoria da realidade, como um recurso para refletir sobre o mundo. A linguagem é usada para representar, falar sobre as experiências no mundo físico e mental, para descrever eventos e estados, para além das entidades neles envolvidos. Os recursos semânticos ideacionais constroem o mundo circundante e o mundo interior.
<b>Metafunção interativa ou Função de interação</b>	Contempla recursos visuais, que constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto. A linguagem é concebida como práxis da intersubjetividade, ou seja, a linguagem é vista como recurso para interagir com os outros, para estabelecer e manter relações com as pessoas, influenciar o seu comportamento, expressar o nosso ponto de vista sobre o mundo, provocá-las ou mudá-las.
<b>Metafunção composicional ou Função de composição</b>	Refere-se aos significados obtidos por meio da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem. A metafunção composicional está ligada aos modos de organização das mensagens de forma a fazer sentido. Desta forma, a linguagem é vista como um recurso semiótico da realidade entendida como um processo (discurso) ou como um produto (texto). Essa metafunção é responsável pela relação dos elementos constituintes da imagem exercem, fazendo com que a imagem produza sentido.

Fonte: Adaptado de Maranhã e Ferreira (2018, p. 109-111)

Essas metafunções possuem características ou subdivisões específicas que as tornam mais significativas para o entendimento do professor leitor que se proponha a

explorá-las. Desse modo, a metafunção representacional tem como características fundamentais os personagens que compõem as imagens, os quais possuem denominações definidas pelos autores: participante interativo, aquele que observa, produz ou lê a imagem e o participante representado, aquele que faz parte da composição da imagem. Este último pode ser subdividido em: a) ator, quando dele partir o vetor e b) meta, quando o vetor apontar para ele.

Esses vetores podem ser caracterizados como indicativos de ação e linguisticamente são representados pelos “verbos”. Nas imagens, os vetores são identificados a partir de linhas visíveis ou imaginárias formadas pelos corpos, ou membros, ou ferramentas em ação, e que indicam processos. Estes processos podem ser de dois tipos: narrativo e conceitual. (MARANHA; FERREIRA, 2018, p.109).

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 534) destacam que as representações narrativas têm como proposta a construção da experiência como acontecimento que ocorre no tempo e no espaço. As representações conceituais, por sua vez, têm como proposta descrever ou classificar os participantes na imagem a partir de suas características individuais, destacando sua identidade, “ou os traços compartilhados com outros participantes”. (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 534).

Segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 535), existem quatro tipos de processos de representações narrativas: processos de ação, processo de ação não-transacional, processos de reação, processos mentais e processos verbais. Há também, dentro da metafunção representacional, as representações conceituais que, de acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 536-537), apresentam um tipo de análise diferenciada. As representações conceituais são realizadas a partir de processos denominados classificatórios, analíticos ou simbólicos.

A segunda metafunção encontrada na Gramática do *Design Visual* é a metafunção interativa, que possui como elementos característicos as representações de interação, que podem ocorrer por meio: do olhar, marca uma maior ou menor interação com o leitor, podendo se classificar como demanda. A interação também pode ocorrer através do enquadramento/distância entre os participantes interativos e os participantes representados: indicação de proximidade. Ou, então, através da perspectiva, que é demonstrada a partir da escolha do ângulo ou ponto de vista dos qual os participantes representados são retratados. Desse modo, temos a representação do ângulo frontal,



ângulo oblíquo e o ângulo vertical. Cada um desses ângulos possuem uma relação entre a proximidade da imagem com relação ao seu leitor. Por fim, temos a modalidade, que se refere à credibilidade das mensagens, ou seja, o conteúdo é verdadeiro, efetivo, real, ou é incoerente sendo observada sob quatro dimensões: naturalística, abstrata, tecnológica e a sensorial. (MARANHA; FERREIRA, 2028).

A metafunção interativa é dividida através de quatro elementos fundamentais para a sua construção: o contanto, que é um recurso utilizado para expor o nível de relação entre o leitor e o participante humano ou personificado. Analisando se essa relação é mais ou menos impessoal ou pessoal. Outro elemento que destacamos na metafunção interativa é o distanciamento social. A distância social, segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 540) está diretamente ligada à colocação ou posicionamento do participante, que “representado como próximo ou distante do leitor pode criar uma relação que varia entre níveis de maior intimidade, de vínculo apenas social ou de maior impessoalidade”.

A posição do corpo do participante representado na imagem “em relação ao leitor pode projetar maior ou menor envolvimento ou distanciamento”. Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 540-541) destacam que “a atitude é realizada através do ângulo em que o participante é captado na imagem”, como se houvesse a possibilidade de “girá-lo em torno de um eixo vertical, tendo, assim, três posicionamentos de referência: de frente, de lado ou de costas”.

A última metafunção que compõe a GDV é a metafunção composicional, caracterizada através de uma subdivisão em três elementos, sendo eles: valor da informação, o enquadre e a saliência.

O valor da informação diz respeito à forma como os elementos constitutivos do texto se relacionam e como participam do processo de construção do sentido.

O segundo elemento da função composicional é o enquadre, que trata do elemento utilizado para fazer uma separação entre as imagens. Essa separação é marcada por linhas divisórias, descontinuidades no uso de cor ou forma e espaços vazios que fazem com que elementos pareçam estar separados, desconectados dos outros elementos composicionais.

Como último elemento da metafunção composicional, temos a saliência que evidencia a importância individual de cada elemento na constituição da imagem. Essa



saliência é marcada pelo uso de cores mais intensas ou mais suaves, do tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outros, uso de contraste, cores, nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem.” (MARANHA; FERREIRA, 2018, p.111-112).

## **ANÁLISE**

Os estudos relativos à interação das semioses presentes em textos que levam em consideração palavra e imagem com o intuito de produzir sentidos são diversos, mas, na presente análise, iremos nos resguardar na teoria da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e van Leeuwen (2006) e exemplificada no presente trabalho pelos pesquisadores Maranha e Ferreira (2018). De acordo com os autores elencados, todo texto visual é criado a partir de uma gramática, assim como os textos verbais são escritos a partir de uma teoria gramatical. Sendo assim, é importante que as pessoas que têm acesso ou contanto com textos visuais conheçam os fundamentos teóricos da GDV, para que possam compreender o sentido que os autores ou produtores desejam transmitir com a sua produção textual visual.

Visto que na atualidade há uma grande presença de textos multissemióticos (que são construídos a partir de imagem, som, cores, posicionamentos de câmera etc.), nota-se a necessidade de que a escola, como ambiente formador, possibilite aos alunos um contanto crítico e consciente com tais textos, com o intuito de realizar uma formação continuada por parte do professor e crítica com relação aos alunos.

Para tanto, trazemos para o corpo do texto a análise de uma videoanimação, que pode ser utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de trazer debates da atualidade com os alunos como: o papel da mulher na sociedade, a educação de crianças, a situação de pobreza no país. Outro elemento que pode ser elencado na videoanimação, é o machismo presente na sociedade que faz com que as mulheres, até mesmo as crianças do sexo feminino, sofram com o olhar e as ações que as inferiorizam diante dos homens.

Essas questões poderão ser utilizadas com a finalidade de realizar uma problematização e discussão na sala de aula, fazendo com que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico e consciente para questões relevantes e se tornem mais ativos não apenas no ambiente escolar, como também na sociedade em que vivem.

O curta-metragem selecionado para análise é “Vida Maria”, que foi produzido e escrito pelo animador gráfico Márcio Ramos, em 2006. A narrativa do curta se passa no interior do sertão do nordeste brasileiro e conta a história de três gerações de mulheres de uma mesma família, todas elas com o mesmo nome “Maria”.

Logo no início da videoanimação, nossa atenção é voltada para a trilha sonora instrumental, de início a melodia é calma e serena, contando apenas com o uso do violão e piano, nos envolvendo com uma música de ninar, pela sua calmaria, mas logo o violoncelo é utilizado trazendo a sonoridade do curta para um tom mais sóbrio e pesado. Depois, notamos a junção do violoncelo e do piano, ou seja, um tom grave com um alegre, e nesse momento do curta, temos a representação da criança trabalhando. A trilha sonora nos apresenta a perda da infância.

Assim, o curta é marcado por uma trilha sonora que conta apenas com o som instrumental, que possui momentos brandos e agressivos, de acordo com os acontecimentos que perpassam na narrativa.

**Figura 1 e 2:** “Maria de Lourdes desenhando o nome”



Fonte: “Vida Maria” – (1:00; 1:06)

As primeiras figuras elencadas para a análise, estão presentes logo no início da animação. Por meio das figuras 1 e 2, podemos constatar a presença da metafunção interacional, uma vez que não diz respeito aos elementos representados na imagem, mas na relação dos elementos presentes na imagem com os seus respectivos leitores.

O primeiro elemento a ser analisado nas figuras é o contato: um recurso utilizado com o intuito de expor um determinado nível de relação entre o leitor e o participante da imagem. Tal contato pode acontecer de maneira impessoal, por meio de um olhar de oferta, uma vez que os participantes representados na imagem não realizam contato direto com o leitor, ou seja, o participante é apenas sujeito do olhar do leitor.

Nas cenas (figuras 1 e 2), a personagem Maria de Lourdes que não realiza nenhum contato visual com o leitor, ela está interagindo visualmente com o caderno,

no qual ela escreve o seu nome. Sendo assim, constatamos que ambas as cenas elencadas possuem um contato de olhar de oferta.

Outro elemento da metafunção é a distância, que se atenta no posicionamento corporal dos participantes da cena e do leitor, ou seja, por meio desse elemento é possível compreender a relação que há entre personagem na imagem e leitor, criando assim uma relação em que o “leitor pode projetar maior ou menor envolvimento ou distanciamento”. Nas imagens apresentadas, nota-se, ainda, o uso de uma sequência de imagens que são representadas por meio de um ângulo *close-up*, demonstrando que o leitor possui proximidade com a personagem, mas, em seguida, o ângulo apresentado é o médio. Visto isso, podemos compreender que o leitor é um participante do curta que acompanha a narrativa de perto e se distancia em determinadas situações, conforme o movimento da câmera. Podemos supor que o leitor do vídeo pode ser apresentado pelo olhar de um irmão ou então de algum parente que está inserido no meio família e que acompanha o desenvolvimento da história.

Vale ressaltar que a videoanimação é marcada por um movimento 360º graus da câmera. A partir desse movimento, o leitor possui mais de um ponto de vista. Nessa perspectiva, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 540-541) destacam que “a atitude é realizada através do ângulo em que o participante é captado na imagem”, como se houvesse a possibilidade de “girá-lo em torno de um eixo vertical, tendo, assim, três posicionamentos de referência: de frente, de lado ou de costas”.

**Figura 3:** Diálogo entre mãe e filha



Fonte: “Vida Maria” - (1:17)

Na figura 3 do escopo da análise, temos a presença das três metafunções que constituem a gramática do *design* visual. A primeira metafunção que iremos discutir é a representacional e o seu elemento de processo de ação transacional, visto que se nota uma relação/interação entre os participantes da figura, ou seja, há um vetor que parte

da personagem mãe em direção a filha, mostrando que há uma ação acontecendo, como se a mãe estivesse passando orientações do que a filha deve fazer.

Em relação a metafunção interacional, destacamos a atitude representada na cena, devido as escolhas do diretor/editor do curta, onde temos, nesse momento, a formação de um ângulo vertical médio (no nível do olhar), como se o personagem estivesse olhando a narrativa como um participante, devido a essa escolha de ângulo a imagem se torna objetiva, pois é possível compreender a cena por mais de um ponto de vista. (MARANHA; FERREIRA, 2018). É possível destacar ainda que, em relação às personagens representadas na figura, a mãe tem um olhar alto em relação a filha, causando uma ideia de autoridade sobre ela, transpondo a ideia de que a mãe possui um olhar subjetivo, com apenas um ponto de vista, em relação a criança. A partir dessa análise podemos compreender que a criança é submissa e já possui a história da sua vida traçada.

Por fim, salientamos a metafunção composicional em relação ao enquadramento utilizado na cena em análise, uma vez que a imagem possui duas “molduras” que são as janelas que representam a liberdade e a vida pelas cores usadas (azul representando o céu) e uma moldura escura que é representada pela parede da casa em tom sombrio, representando uma prisão.

**Figura 4, 5 e 6:** A mudança temporal no curta-metragem



Fonte: “Vida Maria” (2:57; 3:21; 3:24)

A escolha por realizar o agrupamento das figuras 4, 5 e 6 se deu pelo fato de que elas representam um salto de tempo na videoanimação. Nos três recortes, encontramos a presença da metafunção representacional, devido ao uso de vetores para representar a interação entre os participantes da história. Na figura 4, temos a presença de um processo de ação transacional, visto que há o envolvimento de dois personagens, a personagem feminina lança um vetor em relação ao personagem masculino, criando assim uma comunicação verbal entre ambos. Nesse momento, podemos interpretar essa

ação como um momento romântico do casal o qual a esposa olha para seu marido e esse olhar está carregado de sentimentos e expectativas, presente na gravidez aparente.

Após esse momento, temos um recorte no tempo, novamente podemos perceber a presença da metafunção representacional, mas por meio dos processos de reação presentes na imagem, visto que, a personagem Maria Lourdes não olha para o marido; seu olhar vai além, além da pequena cerca que serve de prisão para ela e para todas as mulheres nascidas naquela família, a personagem em questão olha para a liberdade que é representada pelas montanhas e o céu azul ao fundo da cena, sendo assim de acordo com Maranhã e Ferreira (2018), o vetor é marcado pelo olhar do participante. Para tanto, a pessoa que olha é o vetor e o destino do seu olhar é o objeto do fenômeno. Esse olhar para a liberdade nos traz a ideia de que a personagem se casa para se ver livre da vida que tinha e poder sair da pequena cerca que a prende naquela casa, o olhar pode ser compreendido como a esperança de uma futura liberdade.

A figura 6 possui mais um recorte temporal, levando o enredo da animação para algum tempo no futuro e, novamente, encontramos o uso de elementos da metafunção representacional, por meio das representações conceituais. Nessa cena (Figura 6), a personagem possui o olhar parado, sem realizar a ação de construir um vetor e realiza movimentos repetitivos que o “pilão” necessita para o seu manuseio. A ação representada nos levar a compreender que o tempo passou e a vida da personagem continua a mesma, e o ciclo se repete, como aconteceu com a sua mãe, no início da videoanimação: o mesmo olhar duro, a face envelhecida, a história se repete. É notório que a personagem Maria de Lourdes sofre uma transformação, se tornando a sua própria mãe.

De acordo com Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 536-537) as representações conceituais apresentam um tipo diferenciado de análise uma vez que

[...] diferentemente das representações narrativas, nas quais os participantes são captados durante o curso de uma ação ou acontecimento, nas representações conceituais, o foco são os atributos e as identidades dos participantes. Algumas características específicas nos permitem identificar representações conceituais, quais sejam: a) disposição dos participantes em taxonomias, ou seja, agrupamentos por categoria; b) apresentação dos participantes em uma relação parte/todo; c) ausência de vetores; d) ausência ou menor detalhamento do pano de fundo, o que direciona o foco para os participantes e seus atributos.

**Figura 7:** Maria



**Figura 8:** Posicionamentos enunciativos



Fonte: “Vida Maria” (6:17) e (5:44)

A figura 7 é construída a partir de elementos da metafunção interacional da Gramática do *Design Visual*. Sendo assim, o primeiro elemento que nos chama a atenção é a atitude, a relação do leitor com o personagem é representada através de um enquadramento fechado (*close-up*), que causa ideia de proximidade, como que se o leitor estivesse caminhando atrás da personagem, a fim de ver qual será a sua próxima ação. Outro elemento que nos remete a essa ideia de proximidade é a escolha da atitude empregada através de um enquadramento médio (nível do olhar), causando a ideia de igualdade entre os envolvidos, ou seja, possuem a mesma experiência por meio de um olhar subjetivo, que mostra apenas um ponto de vista da situação que é narrada.

A figura 8 é construída através da metafunção composicional. Nessa imagem, o uso do valor informativo é responsável pela explicação das localizações utilizadas na imagem para a representação dos elementos que a compõem. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), as imagens devem ser divididas em quadrantes que possuem diferentes valores e importâncias para a interpretação da imagem. Visto isso, ao aplicarmos a ideia de quadrante nessa cena, notamos que as imagens de Nossa Senhora Aparecida e de Padre Cícero (Padim Ciço) estão posicionadas à esquerda da imagem, trazendo a ideia de elemento novo à história e mostrando que a fé é um importante traço cultural dos personagens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos elementos expostos na presente pesquisa, concluímos que todo texto audiovisual é construído com um propósito e a sua estrutura visual segue a Gramática do *Design Visual* com o intuito de apresentar uma organização que fará auxiliar na construção do sentido do texto pelo leitor, além de transmitir ideias e informações que



serão possíveis de serem compreendidas apenas por meio da análise e da interpretação, como é o caso da videoanimação “Vida Maria”.

O curta-metragem “Vida Maria”, aborda questões sociais de grande relevância, uma vez que fala da mulher e sua inserção na sociedade, uma inserção que passa por diversas dificuldades, devido ao olhar de inferioridade e o patriarcado que está enraizado na atual sociedade. Assim, o trabalho com o presente gênero é de grande relevância, uma vez que ele não trabalha apenas os recursos semióticos que há na imagem, mas levanta uma questão social muito discutida na atualidade que é a posição da mulher perante a sociedade.

Desse modo, fazer uso de textos audiovisuais na sala de aula pode contribuir para que os alunos possuam uma formação crítica, além de contribuir para a sua formação oral crítica e embasada, uma vez que o uso do presente gênero incentiva a discussão, o debate e o posicionamento dos alunos com relação as suas ideias. Dessa forma, a escola poderá contribuir para que os alunos tenham uma formação continuada e que eles se atentem a todos os gêneros textuais que estão inseridos na sociedade de maneira crítica e ativa, a fim de que sejam capazes de construir uma opinião com relação aos posicionamentos enunciativos que há em todo gênero comunicativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, F. J. de. **Uma zona de conflitos e muitos interesses**. TV e Informática na Educação. Salto para o Futuro. MEC, Brasília, p. 49-54, 1998.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Imagens: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARANHA, Tulio Lourençoni. FERREIRA, Helena Maria. **A leitura de textos multissemióticos à luz da gramática do design visual**. **Cadernos IL**, Porto Alegre, nº 56. p. 102-117. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>>. Acesso em: 02/05/2019.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do. BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. HEBERLE, Viviane Maria. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15403>>. Acesso em: 30/05/2019

RAMOS, Marcio. **VIDA MARIA**. Direção de Marcio Ramos. Ceará: Joelma Ramos, 2006. P&B. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)>. Acesso em: 20 jul. 2020.



