

Ensino de Língua Portuguesa E suas Tecnologias



*Renata Barbosa Vicente
Cristina Lopomo Defendi
Mônica Maria Soares Santos*

**VIII SIMELP
III SINTEL
Volume I**



2023

VIII SIMPÓSIO MUNDIAL DE
ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
2022

III SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
2022

VOLUME I
2023

ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
& TECNOLOGIAS

VOLUME I
2023

ORGANIZADORAS:

Renata Barbosa VICENTE

Cristina Lopomo DEFENDI

Mônica Maria Soares SANTOS

ENSINO DE

LÍNGUA PORTUGUESA

& TECNOLOGIAS

VOLUME I

2023

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS
Copyright© 2023 by VIII SIMELP e III SINTEL [2023]

Todos os direitos desta edição são reservados a:
VIII SIMELP e III SINTEL 2022
<http://www.simelp.com>

Estige Editorial Ltda
Rua Marujal, 09
05879-460 – São Paulo – SP – Brasil
E-mail: estigeeditorial@gmail.com

DIRETORIA EDITORIAL:

Gabriel Banqueri Casemiro
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Charles Borges Casemiro

REVISÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro
Charles Borges Casemiro



2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

VICENTE, Renata Barbosa

Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologias / Renata Barbosa Vicente,
Cristina Lopomo Defendi, Mônica Maria Soares Santos – São Paulo: Estige
Editorial, 2023.

361 p.

ISBN: 978-65-996775-7-1

1. Ensino. 2. Formação de Professores. 3. Linguagem e Língua. 4. Tecnologia.
I. Defendi, Cristina Lopomo; II. Santos, Mônica Maria Soares; III. Título.

EE
Estige Editorial

2023

VIII SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA
III SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA
LINGUAGEM
Brasil / Angola, 2022
EDIÇÃO ESPECIAL HÍBRIDA



APOIO:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq)

Realização:



**VIII
SIMELP** *Edição Especial Híbrida*
Angola-África
**SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**
 **III SINTEL**
**SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM**
04 a 07 de outubro de 2022
São Paulo - Brasil 

REALIZAÇÃO:

Universidade de São Paulo – FFLCH/USP
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Universidade de Évora (Portugal) – EU

PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SIMELP

Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

DIRETORIA EXECUTIVA DO SIMELP

Cristina Lopomo Defendi (Instituto Federal de São Paulo)
Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo)

PRESIDÊNCIA DO VIII SIMELP (Edição 2022)

Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo e Universidade
de Santiago – Cabo Verde)

INSTITUIÇÃO PARCEIRA ANGOLANA (Edição 2022)

Paulino Soma Adriano (Instituto Superior de Ciências da Educação –
Huíla – Angola)

COMISSÃO TÉCNICA DE ORGANIZAÇÃO

Alicia Auxiliadora Nunes Arruda
Paula Korey da Silva
Sálvia de Medeiros Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)
Alexandre António Timbane (UNILAB)
Amanda Heiderich Marchon (UFES)
Ana Alexandra Silva (UE)
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMA)

Ana Luísa Vilela (UE)
Ana Paula Mendes Alves De Carvalho (IFMG)
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Andreia da Silva Santos (FIS)
Antonio Donizeti da Cruz (UNIOESTE)
Aparecida Negri Isquerdo (UFSM)
Atilio Butturi Junior (UFSC)
Beatriz Daruj Gil (USP)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Charles Borges Casemiro (IFSP)
Cilene Margarete Pereira (UNIFAL)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Claudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
Clotildes Farias (UFS)
Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Cristina Becker Lopes Perna (PUC-RS)
Daniel Marra (IFTO)
Daniela Palma (UNICAMP)
Darcilia Simões (UERJ)
Denise Giarola Maia (IFMG)
Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Fábio Marques de Souza (UEPB)
Fabióla Silva de Oliveira Vilas Boas (UEFS)
Fabrício da Silva Amorim (IFBA)
Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)
Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL)
Flaviane Romani Fernandes Svartman (USP)
Gabriela da Silva Bulla (UFRG)
Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)
Gian Luigi de Rosa (UniRoma 3)

Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Gorete Marques (IP Leiria)
Hélvio Frank (UEG)
Hugo Lenes Menezes (UFPI)
Ieda Maria Alves (USP)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabel Roboredo Seara (UAb)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)
Janderson Lemos de Souza (UNIFESP)
João Paulo Rodrigues Balula (IPV)
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)
Josane Moreira de Oliveira (UEFS/UFBA)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Leandro Tafuri (UniGuairacá)
Lídia Spaziani (FaSouza)
Lilásia Chaves de Area Leão Reinaldo (IFMA)
Liliane Santos (UNIV-LILLE)
Luciana Fracassi Stefaniu (UNICENTRO)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNINCOR)
Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
Luísa Marinho Antunes Paolinelli (FAH/Uma)
Marcela Ferreira (IFG)
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Marcello Ribeiro (UniDrummond)
Marcelo Módolo (USP)
Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Maria Carolina de Godoy (UEL)

Maria Célia Dias de Castro (UEMA)
Maria Cláudia Teixeira (UNICENTRO)
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-GO)
Maria de Fatima do Nascimento (UFPA)
Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)
Maria Helena de Araújo e Sá (UA)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM)
Maria João Marçalo (UE)
Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF)
Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Teixeira (UA)
Maria Mercedes Saraiva (USP)
Mariangela Rios de Oliveira (UFF)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
Marileia Reis (UNILA)
Marilúcia Domingos dos Santos Striquer (UENP)
Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnhe (UNESP)
Marli Quadros Leite (USP)
Marta Lúcia Cabrera Kfourri (UNESP)
Mayra Pinto (IFSP)
Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)
Neusa Bastos (PUC-SP/UPM)
Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
Nilza Barrozo Dias (UFF)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Paulo Osório (UBI)
Phellipe Marcel Da Silva Esteves (UFF)
Regina Pires de Brito (UPM)
Renata Ferreira Costa (UFS)

Ricardo Yamashita Santos (UNP)
Roberval Teixeira e Silva (UM)
Roselene de Fátima Coito (UEM)
Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (UNILAB)
Sílvia Melo-Pfeifer (UNI-HAMBURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Tânia Ferreira Rezende (UFG)
Thaís de Araujo da Costa (UERJ)
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Thomas Johnen (FH-ZWICKAU)
Úrsula Cunha Anecleto (UNEB)
Valéria Gil Condé (USP)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vanise Medeiros (UFF)
Verena Kewitz (USP)
Verli Petri (UFSM)
Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação ► 16 ◀

▲ Comissão Organizadora

CONFERÊNCIAS DE ABERTURA

Ensaio 1 ► 20 ◀

POLÍTICA LINGUÍSTICA E IMAGINÁRIO SOCIAL: Buscando a pauta
para a visão dos usos

▲ Maria Helena de Moura NEVES

Ensaio 2 ► 27 ◀

LÍNGUA E CULTURA: Uma análise da norma linguística gramatical brasileira

▲ Marli Quadros LEITE

SIMPÓSIOS

Capítulo 1 ► 44 ◀

O LUGAR DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS NA BNCC

▲ Sarah Temponi Soares SOARES

Capítulo 2 ► 61 ◀

O EIXO 'ALS' NA BNCC E CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: Pontos de
contato (ou não) entre os documentos de ensino

▲ Carlos Eduardo B. ALVES

Capítulo 3 ► 82 ◀

AVALIAÇÃO EM LEITURA: Estudo das habilidades da BNCC no âmbito
do ensino fundamental

▲ Marcela Moura Torres PAIM / Wagner Barros TEIXEIRA

Capítulo 4 ► 99 ◄

O CURRÍCULO OCULTO: *A Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o ensino da língua portuguesa – prioridades em questão

▲ Moacir dos Santos da SILVA / Sérgio Arruda de MOURA

Capítulo 5 ► 119 ◄

ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS PARA A ESCRITA COLABORATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: Ações e percepções docentes

▲ Karen Alves de ANDRADE

Capítulo 6 ► 135 ◄

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: Um relato de experiência com a plataforma *WordWall*

▲ Jackeline Sousa SILVA

Capítulo 7 ► 150 ◄

O PROTÓTIPO DIGITAL DE ENSINO *FIGURAS DE LINGUAGEM* DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA ERGÓDICA

▲ Fernanda Victória Cruz ADEGAS / Vinícius Oliveira de OLIVEIRA

Capítulo 8 ► 166 ◄

LITERATURA E *GAMIFICAÇÃO*: Em busca de estratégias metodológicas ativas para educação literária na cultura digital

▲ Laíse Manuelle Tenório de VASCONCELOS / Muriel Prado de MELO JÚNIOR / Ivanda Maria Martins SILVA

Capítulo 9 ► 185 ◄

CONVERSAS DE PÉ DE MOURÃO: Língua e cultura do vaqueiro na sala de aula

▲ Gilmar C. S. FREITAS

Capítulo 10 ▶ 199 ◀

O FENÔMENO DOS *BOOKTUBERS* NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: Proposição didático-pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio

▲ Muriel Prado MELO JUNIOR / Raquel Figueredo de Souza Melo
FERREIRA / Ivanda Maria Martins SILVA

Capítulo 11 ▶ 216 ◀

POESIA, LUDICIDADE E ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: Uma viagem pelas trilhas do aplicativo *Crianceiras*

▲ Maria Sousa SANTOS / Ana Patrícia Sampaio PEREIRA / Ana
Cristina Teixeira de Brito CARVALHO

Capítulo 12 ▶ 234 ◀

ANÁLISE DE FORMAÇÕES NEOLÓGICAS PELO PROCESSO DE CRUZAMENTO VOCABULAR EM TEXTOS DA MÍDIA VIRTUAL: Uma abordagem didática

▲ Nágila Sabrina Dos Reis SANTOS / Aderlande Pereira FERRAZ

Capítulo 13 ▶ 253 ◀

FORMAÇÃO DE LEITORES: Estratégias aliadas aos círculos de leitura e metodologias ativas

▲ Ana Cristina Teixeira de Brito CARVALHO / Laira de Cássia B. Ferreira
MALDADER

Capítulo 14 ▶ 270 ◀

(NOVOS) OLHARES PARA O TEXTO LITERÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE: Reflexões sobre o *Instagram* como suporte de leitura no Ensino Médio

▲ Duana Ravena dos Santos VIEIRA / Ana Cristina Teixeira de Brito
CARVALHO

Capítulo 15 ► 285 ◀

TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS: Proposta de engenharia didática para estudantes do ensino médio

▲ Aurélio Takao Vieira KUBO / Jean Cássio LIMA / Romerito Valeriano da SILVA

Capítulo 16 ► 306 ◀

O USO DO *TELEGRAM* NA APRENDIZAGEM DE RESENHA CRÍTICA NO ENSINO HÍBRIDO

▲ Carla Patrícia Vasconcelos SEIXAS / Aira Suzana Ribeiro MARTINS

Capítulo 17 ► 326 ◀

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A LEITURA EM PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO: Cartografias das regularidades e deslizamentos enunciativos

▲ Luana Alves LUTERMAN

Capítulo 18 ► 343 ◀

A DIMENSÃO SOCIAL DE NOTÍCIA ON-LINE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA:
Uma proposta de atividade pedagógica

▲ Taisa Marla Bettelli BENTO / Lilian Cristina Buzato RITTER

APRESENTAÇÃO

O *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (SIMELP) nasceu, em 2007, a partir da constatação de uma demanda de linguistas que sentiam que havia poucos espaços democráticos para a discussão de trabalhos de abordagens distintas. Naquele momento, havia um número considerável de produção formalista, cujos organizadores, invariavelmente, fechavam-se cada vez mais ao diálogo com outras teorias e métodos.

O I SIMELP (2008) chegou com a proposta de criar esse espaço interdisciplinar e acolhedor de distintas abordagens de modo a que os estudos pudessem se beneficiar de outros olhares. Uma das ideias surgidas, então, foi a instituição de espaços em que pesquisadores de vários níveis de formação, de vários países e de diversas abordagens teórico-metodológicas buscassem juntos a construção de projetos e parcerias. Vimos, então, nascerem projetos maravilhosos, cujos frutos foram, edição após edição, sendo burilados, aprofundados e divulgados. Surgiram com essa ação as redes de pesquisadores em torno de temas de interesse afim, com representação em cada um dos continentes. O ambiente era de cordialidade, de generosidade e humildade, principalmente. A humildade de aprender com o outro sobre realidades, antes fragmentadas em pequenos congressos regionais.

O SIMELP chegou integrando essas regiões diversas. Muitos foram os pesquisadores que se tornaram *habitués* das edições e um público fiel ao modo de conduzir as dinâmicas foi crescendo cada vez mais. Reencontramo-nos em Évora (II SIMELP – 2009), em Macau (III SIMELP – 2011), em Goiânia (IV SIMELP – 2013), em Lecce (V SIMELP – 2015), em Santarém (VI SIMELP – 2017) e em Porto de Galinhas (VII SIMELP – 2019).

Uma dessas ilustres pesquisadoras que acolheu o SIMELP como espaço de cocriação foi a Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Moura Neves, a quem prestamos, em cada um dos dez volumes publicados com trabalhos do VIII SIMELP, mais uma homenagem, agora póstuma. Unimo-nos a todos que puderam conosco acompanhar a Conferência de abertura da professora Maria Helena, pesquisadora tão aplaudida em todas as edições. Na verdade, em todas as edições do SIMELP sempre guardamos um espaço carinhoso para a Professora, que respondia com uma humildade enorme, talvez do tamanho de sua vontade de arregaçar as mangas e trabalhar, ensinar, escrever, fazer a diferença no mundo e na vida de cada um de nós. Ela era incansável. Brindou-nos com lições em vários aspectos de nossa profissão, desde a conduta, o cuidado no trato com o outro, o carinho com que retribuía entre sorrisos e a candura nas respostas sempre generosas às nossas questões. Diante dela nossa sede por conhecimento e explicações logo se evidenciava. E ela conseguia cativar a todos com sua simplicidade, empatia e carisma, sem considerar o tem-

po do relógio; priorizava o tempo da troca, da oxigenação das mentes.

Todos os autores, cujos textos encontram-se neste volume, publicados, materializam a homenagem que fazemos a uma das maiores linguistas que o Brasil já teve. Sua magnífica obra continuará ecoando sua sapiência e dignidade científica, dando-nos orgulho imenso de ter podido conviver, dialogar e acolhê-la em São Paulo, em Évora, em Macau, em Goiânia, em Lecce, em Santarém, em Porto de Galinhas e, fechando o ciclo simelpiano dos dez anos de fundação, novamente em São Paulo.

Nesta VIII edição do SIMELP, ainda tivemos algumas barreiras para realizar o evento fora do Brasil, em especial em Angola, lugar idealizado para esta edição. Estávamos já há algum tempo coorganizando o evento e as Olimpíadas em parceria com o Prof. Paulino Soma Adriano envolvendo os alunos de ensino básico da parceria Brasil-Angola. Infelizmente, as barreiras de controle do covid19 nos impediram de levar o SIMELP fisicamente para aquele país. Resolvemos realizá-lo na USP, em que poderíamos acolher os congressistas tanto local quanto virtualmente, e este último espaço daria a possibilidade de aproximar pesquisadores de várias partes do mundo, mediados pelas tecnologias brasileiras. Foi também graças a esse novo arranjo que pudemos realizar a contento as II Olimpíadas de Culturas de Língua Portuguesa do SIMELP, com o tema “Diversidade e Identidade: o que aprendi

de sua cultura”. Se não fosse assim, não teríamos tido acesso ao primoroso trabalho de alunos de Angola e do Brasil, apresentados durante a abertura do SIMELP a todo o público participante e, depois, premiados no último dia do evento. Ainda uma última decisão tomada pela equipe organizadora foi reunir os esforços com a equipe do III Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL, decisão que propiciou esta produção tão importante no campo interdisciplinar dos estudos da linguagem distribuída em dez volumes.

Neste volume I, os autores apresentam suas pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, a interface com os documentos oficiais e uso de tecnologias digitais e metodologias de ensino diversas. Que os textos aqui incluídos sejam a mais justa homenagem a uma mulher forte, inteligente, gentil e dedicada à Linguística brasileira, como foi nossa querida Maria Helena.

Comissão Organizadora

CONFERÊNCIAS DE ABERTURA

ENSAIO 1 (Transcrição)

POLÍTICA LINGUÍSTICA E IMAGINÁRIO SOCIAL: Buscando a pauta para a visão dos usos

Maria Helena de Moura **NEVES**
UNESP-UPM

(In memoriam)

Eu quero agradecer muito. Tenho muito prazer em estar aqui porque tenho estado em todos os SIMELPs. E tenho um carinho muito especial e uma admiração muito especial pela direção que os eventos têm tomado. E quero agradecer muito, então, este convite aqui. Eu procurei colocar essa minha fala dentro da proposta do evento quando me fizeram o convite. E, como o tempo é curto, eu tomo a liberdade de ler primeiro o resumo que eu entreguei porque aí dá para ver qual é a proposta das minhas indicações aqui, não é?

Em todas as minhas reflexões, vou retomar algo que a Marli [Quadros Leite] disse, que é a história de termos um sistema – que considero que temos um sistema. Em todas as minhas reflexões, defendo que temos um sistema de língua portuguesa, o que é cientificamente provado. E um sistema que floresce cheio de vida e de criações

nas nossas diferentes comunidades de fala: América, Ásia, África, Europa. Pelo menos nos quatro, não é? Então, “Política linguística e imaginário social”.

Aliás, eu disse, quando me convidaram, que não era especialista nisso, que eu ia falar sobre isso a partir da minha experiência de lida com os usos e a pauta dos usos. Então: “Política Linguística e imaginário social – buscando a pauta para a visão dos usos”. E o resumo é este. Depois eu vou desenvolver um pouco só.

A hipótese nestas reflexões é que, para falar-se, embasadamente, sobre distinções, semelhanças e diferenças entre línguas vigentes em diferentes comunidades e sobre o contato entre elas, é necessário buscar levantar, de um lado, pela teoria linguística e, de outro lado, pela prática da descrição dos usos – a Gramática – os fatos gramaticais operantes em cada sistema de língua, que eu considero único.

Defendo, pois, que, para essa empreitada, o estudioso depende da existência de material que ofereça a explanação gramatical dos usos em cada situação comunitária, ou seja, ele depende da disponibilização de estudos gramaticais do uso efetivo das línguas. Isso implica que, nas análises que se empreendem – e nós aqui, que empreendemos, o ponto de partida sejam os processos de constituição dos enunciados, os processos vivos – porque aí está o uso efetivo, o que permite analisarem-se funcionalmente os fatos gramaticais – sempre e só por aí – chegando-se às categorizações que configuram o sistema.

Então, desenvolvendo um pouco esse resumo: Como analista da linguagem que sou, que somos, eu digo sempre que sou estudiosa de linguagem e professora de

linguagem, o que faço é falar sempre dos usos linguísticos para neles ver todos os componentes que se conjugam na produção de significados e de efeitos que se montam na linguagem.

Falando-se dessa tarefa, seja qual for a finalidade de cada análise, de cada comentário, não se pode perder de vista que todo enunciado real que alguém analisa está necessariamente pautado por um determinado sistema de língua porque a linguagem, no seu nascedouro, tem a produção absolutamente regrada por um sistema. Ora, do lado do analista, então, ou seja, no retorno, na contraparte, na outra face do uso, a tarefa só se cumpre mediante o suporte de uma visão segura que ele tenha daquele sistema de língua no qual foi ativada a produção linguística em questão.

Isto é, sua tarefa, a do analista, só se cumpre se ele tiver a chave da organização gramatical dos enunciados daquela língua. A linguagem não está em uma folha de papel ou em uma simples audição de fala, ela se produz em interação. Aí vamos à comunidade: toda pessoa que usa a linguagem, usa-a numa determinada situação de interlocução e usa-a para falar ou escrever de alguma coisa para alguém – parece banal, não é? – mas esse quase truísmo está na base da questão, ficando naturalmente envolvido sempre um propósito para aquilo que se enuncia. Propósito que está no íntimo de cada indivíduo constitui o próprio móvel do enunciado e até da enunciação do indivíduo em uma comunidade. Fica implicado um constructo linguístico – a organização da linguagem em si – que se produz absolutamente naquele uso em comunidade e que se faz, por outro lado, segun-

do as determinações do sistema daquela língua comum entre os interagentes.

Tem-se aí a visão da linguagem humana exatamente na sua naturalidade e na sua mais ampla significação, a qual podemos definir como a linguagem do conhecimento e da apreciação do mundo em vivência comunitária. Mas as pessoas – como nós aqui – também usam a linguagem não só nessas enunciações de interação para falar da própria linguagem que é o que fazemos nós profissionalmente e até em dedicação de vida. Bom para falar da própria linguagem, do seu funcionamento, ou seja, para falar exatamente da organização das peças, da organização gramatical, da gramática que governa a tecedura, o tecimento dos textos para a produção de suas significações e de seus efeitos. E nessa atividade, elas também estarão – como nós estamos – mergulhando no mecanismo que rege o mundo da linguagem, – vou novamente à ciência, ao sistema – rege suas entidades, rege suas relações. Tem-se agora, então, o que denominamos *metalinguagem*, que é a linguagem do conhecimento e da apreciação, que tem um mundo por trás, mas que é da própria linguagem, a qual em si e naturalmente já representa filtrados o conhecimento e a apreciação do mundo.

Obviamente, como está em um livro meu – que agora vou passar a me pautar por ele – que é *A gramática passada a limpo*, obviamente como está em textos que eu já escrevi e aos quais recorro, cada momento dessa atividade metalinguística, dessa fala sobre a linguagem que nós profissionais temos, cada momento representa uma paralisação consentida da interação verbal

efetiva, o congelamento em algum recorte da produção e recepção das expressões linguísticas que estão lá sendo analisadas. Entretanto, tal atividade de análise – não de produção – se reflexivamente tratada, conduzida, não é artifício; é instrumento metodológico que permite penetrar na complexidade da produção de sentido pela linguagem verbal. Trata-se de tarefa complexa, mas que só ela permite, de um lado, construir um imaginário social que abranja a visão efetiva das diversas línguas em linguagem e, de outro lado, alicerçar as políticas linguísticas de lida com os usos que se produzem em comunidade em diferentes comunidades e no contato das comunidades.

Quando se valoriza aqui, quando eu valorizo aqui o estudo da gramática ancorado na reflexão sobre a linguagem a partir de textos, fica claro que não proponho usar o texto para análise de simples aspectos taxonômicos. Visa-se, nessa proposta, verificar exatamente nos variados (que são sempre os usos) tudo e em diferentes comunidades tudo o que é possível fazer com a linguagem e obter com a linguagem, na própria visão da política linguística, o que é que se faz e se obtém? exatidão ou inexatidão (quando essa for a intenção), elevação ou banalização (quando essa for a relevância), redundâncias ou inacabamentos (quando essa for a necessidade) etc. Não se finalizaria.

No centro está a noção do quê? A parte, o núcleo duro de uma língua, tudo no uso linguístico são escolhas, os diferentes gêneros abrigam diferentes inserções das possibilidades de produção linguística em uma língua, embora seja inatingível a lida com as to-

das as possibilidades, a simples visão de que é assim que a linguagem funciona já constitui abertura para uma percepção reflexiva da gramática da língua. Chega-se por aí a uma indicação fundamental sobre a linguagem, absolutamente relacionada a essa complexidade: a linguagem é extremamente variável, e a variação linguística implica consideração de variáveis socioculturais, implicado aí o imaginário social do ambiente e do momento, ou seja, é na natural ambiência sociocultural de uma língua natural, politicamente inserida em uma comunidade, que se vai encontrar o parâmetro de maior relevância na apreciação de uns pelos outros quanto ao desempenho da linguagem. Como ocorre em todos os campos de vida em sociedade, comunitariamente criam-se expectativas de modos de falar que são considerados, por exemplo, elevados, cultos, por isso edificantes, mas considerados fora da exata funcionalidade que deve prevalecer, se nisso se fixar a atenção. Tidos gratuitamente como modelares, às vezes por inércia, eles nem sempre deixam ver pautas de regramento legítimas, cientificamente buscadas e perseguidas. Esse é o caminho que leva muito frequentemente a ações que rompem uma política linguística equilibrada, ações, então, sempre a serem evitadas, especialmente pelos analistas, ou seja, por nós, porque elas representam total desconhecimento da natureza da linguagem e do seu modo de funcionamento, que é sempre vivo e sempre fluido.

Conclusão: nossa tarefa de pesquisadores da linguagem é de extrema responsabilidade. Temos uma incumbência política pautada pelo imaginário social e disso temos de dar conta na nossa busca de uma pauta

legítima para a visão dos usos. E este evento nos vem lembrar e nos vem cobrar isso.

Obrigada.

CONFERÊNCIAS DE ABERTURA

ENSAIO 2

LÍNGUA E CULTURA: Uma análise da norma linguística gramatical brasileira

Marli Quadros LEITE
USP – mqlite@usp.br

INTRODUÇÃO

Tratarei de língua e cultura para lembrar e enfatizar que a relação língua/ sociedade é de inerência e que, portanto, o que vivemos na realidade social é também o que e do que dizemos. Não digo que a língua determina a realidade nem que a realidade determina a língua, digo que a relação entre ambas é de *inerência* e de vivência, logo, a relação não é de determinação, mas de construção mutual e simultânea, pela existência dos dois fatos. Mas é preciso entender bem essa relação, porque a língua assim como a realidade que construímos a cada momento é *fato social* e, se social, é antes normal, em seguida normalizado e, depois, normativo ou normatizado.¹

Disso decorre a premissa de que *a língua é norma* porque “não há fato social sem normatividade”. Logo, sendo a língua um fato social, um objeto cultural, é por natureza normatizada, no sentido de sua atualização ser, obrigatoriamente, do modo esperado,

ou seja, do modo como todos os falantes a realizam historicamente. As variações e as mudanças ocorrem dentro desse quadro do “socialmente obrigatório”, em escala crescente, isto é, da variação para a mudança, de acordo com a imposição do grupo de falantes, para cada fenômeno linguístico.

Isso nos leva à consideração de que a língua, no que concerne à sua realidade ôntica, ou seja, à sua essência é, antes de tudo, um objeto cultural e, por isso, também um “dever ser”, um obrigatório, pois, como disse Herculano de Carvalho (1973), em sua *Teoria da linguagem*, “falamos como os outros falam”, assim, beneficiando-me das lições do Direito lembro que “o objeto cultural não se encontra totalmente em um ou outro desses campos (ser/dever-ser), mas *nesses campos*. E o que neles observamos é uma dualidade e não uma antinomia”.

Desse modo, sendo a língua resultado do uso que dela fazem seus utentes, *normaliza-se*, e esse processo origina outro mais lento, pois decorrente da deliberação de estudiosos, gramáticos-linguistas ou linguistas-gramáticos, sistematizadores de um dos usos que vem a ser o preferido em eventos de fala e de escrita formais. Então, se para o Direito “o normativo refere-se ao mundo do dever-ser jurídico”, a língua constrói *o normativo referente ao mundo do dever-ser linguístico*. Isso tem sentido no domínio da língua, porque toda descrição linguística se faz a partir de um texto efetivamente enunciado e não a partir de uma abstração, o que vale dizer: a língua é porque já foi.

A pergunta que nos chega à mente diante do que expus é: então não existe novidade na língua? A resposta não é difícil: sim, existe, apesar de a novidade respeitar regras sistêmicas preexistentes, de natureza fonológica, morfológica e sintática, níveis esses que conformam a GRAMÁTICA da língua, são possíveis de sofrer alterações embora percorram longa e demorada estrada da variação à mudança. O léxico e a semântica, ao contrário, são os mais flexíveis e os que mais aceitam inovações.

Todo esse movimento é CULTURAL. A sociedade produz cultura e a língua expressa essa cultura como é adequado a cada situação. *Nada de novo sob o sol*, porém, de tempos em tempos, como agora, a expressão de algumas inovações culturais tornam-se objeto de muitas discussões acaloradas. Temos vivido com muita força e dinamicidade o movimento político, cultural e linguístico de inclusão da presença e importância das mulheres na sociedade, assim como, também, o de inclusão e pertencimento das pessoas que não se reconhecem por um gênero biológico preciso. Por força política, tal *práxis* é enunciada linguisticamente, razão por que as regras tradicionais de uso do léxico e, mais raramente, da gramática, no caso de certas categorias linguísticas, como a da criação de forma neutra para expressar o gênero biológico das pessoas nos substantivos e adjetivos, pela tentativa de incluir o morfema [-e], ao lado de [-a] e [-o], e dos artigos e pronomes que não representam mais parte das pessoas. Vamos ao exemplo.

Por exemplo, sobre pronomes indefinidos, Maria Helena de Moura Neves (2018) ensina, particularmente sobre “todo”, que “[ele] *no singular ou no plural, invoca, em primeiro lugar, a ideia de ‘universalidade’ e de ‘totalidade’*”. Então, o sentido do pronome é, por si, inclusivo, todavia, a norma gramatical deixou de ser significativa para parte do corpo social. Esse movimento cultural e político criou o que se denomina *linguagem inclusiva* que, é bom lembrar, já vem de muito tempo e explodiu agora com a “mexida” feita agora no sistema dos pronomes indefinidos, pelo acréscimo de mais uma forma, levando o sistema diádico “todos e todas” ao triádico “todos, todas e todes”.

Somente para lembrar alguns fatos, de grande repercussão no Brasil, relativos à linguagem inclusiva, recorro aos seguintes exemplos:



"Brasileiras e brasileiros, bom-dia.
Aqui estamos outra vez. Fala-vos o presidente José Sarney.

Esta foi mais uma semana de muito trabalho e de muitas iniciativas em favor de nosso país, sobretudo no que se refere à prioridade que adotamos pelos mais pobres. Vou lembrar algumas delas.

O ex-presidente José Sarney (mandato de 1985 a 1990) apresentava toda sexta-feira o programa "Conversa ao Pé do Rádio" que estreou em outubro de 85, sete meses após sua posse e durou todo o tempo de seu mandato. O destaque que nos cabe fazer é a saudação que foi regra em todas as edições de seus discursos, de modo a incluir as mulheres "Brasileiras e brasileiros", sempre dirigindo-se primeiro às mulheres. Es-

se uso, no entanto, não foi adotado pela população e logo desapareceu. O jornal Folha de S. P., em matéria de 29 de abril de 1995, afirma que os discursos do então presidente não eram ouvidos ao pé do rádio por 91,2 % da população.

Outro exemplo é o do uso da *forma de tratamento* “presidenta” usado para as pessoas referirem-se à Dilma Rousseff, no período em que ela foi presidente do Brasil. Nesse caso, também, o uso não pegou. Hoje as pessoas, salvo aquelas que têm mais ligação política com o Partido dos Trabalhadores e outros afins, ainda usam a forma no feminino.

Diferentemente, outro exemplo, referente ao uso que estava ainda flutuante, é aquele da flexão de gênero gramatical para corresponder ao sexo da pessoa foi regulamentado por Lei Federal. Trata-se do emprego do gênero masculino ou feminino de substantivos e adjetivos de acordo com o sexo da pessoa diplomada, prescrito na Lei 12.605 de 2012, que teve origem em projeto (2005) da lavra da então senadora Serys Slhessanko (PT – MT).

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – o As instituições de ensino públicas e privadas expedirão diplomas e certificados com a flexão de gênero correspondente ao sexo da pessoa diplomada, ao designar a profissão e o grau obtido.

Art. 2º – As pessoas já diplomadas poderão requerer das instituições referidas no art. 1º o a reemissão gratuita dos diplomas, com a de-

vida correção, segundo regulamento do respectivo sistema de ensino.

Art. 3º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 3 de abril de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF [Aloizio Mercadante | Eleonora Menicucci de Oliveira]

Assim, todos os diplomas brasileiros, por força de lei, tiveram de usar o feminino nos diplomas concedidos às mulheres. A UNICAMP, que já vinha assim procedendo, teve de adaptar-se apenas quanto ao emprego das designações bacharel, mestre e doutor e anunciou o seguinte no dia 05/11/2012:

A Diretoria Acadêmica da UNICAMP (DAC), conforme determina a Lei nº 12605 da 03/04/2012 da Presidência da República, passou a emitir os diplomas e certificados com flexão de gênero para nomear a profissão ou grau obtidos pelas alunas da Unicamp. As alterações nas denominações são as seguintes:

- Na Graduação, o título de Bacharel, passou a ser *Bacharela*.

- Na Pós-Graduação, os títulos de Mestre e Doutor, passaram a ser *Mestra* e *Doutora*, respectivamente.

Com o tempo, a política de inclusão evoluiu, levando o legislativo e o judiciário brasileiro a emitir outras instruções normativas para regulamenta-

ção de usos linguísticos. Assim, o CNJ editou a Resolução 376 de 2021 que determina a flexão obrigatória de gênero nas designações do Poder Judiciário.



NOTÍCIA

Resolução 376/2021 do CNJ determina flexão obrigatória de gênero nas designações do Poder Judiciário

A determinação, de autoria do ministro Luiz Fux, passou a valer para todos os integrantes, incluindo-se desembargadoras e desembargadores, juízas e juízes, servidoras e servidores, assessoras e assessores, terceirizadas e terceirizados, estagiárias e estagiários. A instrução normativa abrange também documentos como carteiras de identidade funcionais, documentos oficiais, placas de identificação de setores e postagens nas redes sociais. A designação distintiva também considera a identidade de gênero, bem como a utilização dos nomes sociais das pessoas trans.

Quando da divulgação dessa Resolução, o ministro Fux ressaltou que a norma atende aos princípios

constitucionais da igualdade e da isonomia, além da necessidade de construção de espaços democráticos com tratamento igualitário entre mulheres e homens. “É premente e conveniente a adoção de ações com vistas à reafirmação da igualdade de gênero, na linguagem no âmbito profissional, em detrimento da utilização do masculino genérico nas situações de gênero”, apontou Fux. Não obstante a importância dessa ação, o ministro lembra que a paridade estabelecida na Constituição Federal ainda não foi completamente efetivada.

Vimos, então, situações diferentes: usos que não pegaram ou somente ficaram vigentes na época em que foram introduzidos (“brasileiros e brasileiras” e “presidenta”) e outros que, em decorrência de sua importância cultural (social e política) foram impulsionados e fixados por lei (o uso do feminino nos diplomas e nas designações profissionais do judiciário).

As saudações no feminino e no masculino são hoje predominantes: todas e todos, senhoras e senhores, amigas e amigos, alunas e alunos e outras tantas, sempre trazendo em primeiro lugar a forma feminina. No contexto dos estudos gramaticais tem-se que o gênero é uma categoria fechada e em português há apenas dois: o feminino e o masculino, contudo, com um resquício do neutro latino apenas nos demonstrativos isso, isto e aquilo. O emprego do gênero é flutuante em variedades diatópicas, diafásicas e diacrônicas, e o uso de uma forma em lugar de outra não desperta a atenção de ninguém. Lembre-se de *grama* (unidade de medida de massa) que a norma da tradição manda ser empregado no masculino e, na norma de uso, ocorre

predominantemente o feminino (Quero duzentas gramas de presunto, por favor”; Coloque uma grama de sal para acentuar o sabor da torta.”.); também *dó* (sentimento de pena, compaixão), que a tradição manda usar no masculino, mas no uso é quase imperativo o feminino “tenho uma dó danada dela”.

Outras alterações fonéticas, gráficas e gramaticais típicas da linguagem inclusiva, entretanto, não fazem parte do uso corrente e ainda levantam muitas discordâncias. As formas *todxs tod@s, todes, amigues* e *menines* e *elu* (como pronome pessoal neutro), por exemplo, são empregadas ainda por grupos delimitados, que constituem pequena parte da população, para incluir pessoas que se consideram não binárias ou de intersexo, e ainda não têm ampla aceitação social. Por isso essa, por enquanto, ainda constitui o que se pode denominar como linguagem de grupo.

Vejamos, por fim, uma matéria publicada no jornal Valor Econômico, no dia 08/09/2022.

Linguagem neutra começa a ser usada nas empresas

Proposta abarca novos pronomes e substitui vogais “o” e “a” por “e”, como em “todes”

Por Adriana Fonseca — Para o Valor, de São Paulo
08|09|2022 05h03 - Atualizado

Em primeiro lugar, vale lembrar o que explicou Maria Helena Moura Neves na entrevista concedida ao portal UOL (março de 2022), sobre o equívoco de se denominar a *linguagem inclusiva* como “lingua-

gem neutra”, pois tal expressão é restritiva, já que referente a um grupo de pessoas, aqueles que não se identificam com nenhum dos sexos. Disse ela:

"Considero um equívoco o uso desse termo 'linguagem neutra' para a proposta que ele representa. Na verdade, esse movimento visa a inclusão social, sem discriminações, de todos os grupos da sociedade, tratando-se, pois, da proposta de uma 'linguagem inclusiva', ou 'língua inclusiva', o que é extremamente louvável", diz Maria Helena.

"Quando alguém usa, nas suas produções linguísticas, orais ou escritas, as marcas linguísticas que têm sido propostas com essa finalidade, ele está exercendo um papel social, marcado e importante, de condenação das discriminações", diz a decana.

"Entretanto, não se pode supor que, em um determinado momento da vida da sociedade, algum falante de uma língua, ou algum contingente de falantes, impelido pela motivação de uma conduta desejável, terá sucesso propondo uma alteração do 'sistema' da língua."

Segundo a professora, toda e qualquer língua se rege por um sistema, dentro do qual seus falantes constroem linguagem naturalmente, sem necessidade de nenhum aprendizado.

"Se recuperarmos historicamente as alterações de sistemas linguísticos, até com extinção de línguas e com criação de novas línguas, veremos que as mudanças, em cada sistema, fizeram-se a partir do uso natural da língua por uma comunidade."

A matéria do Valor é baseada na entrevista dada pelo cocriador e CEO da empresa Diversity Bbox, especializada em letramento e soluções de diversidade e inclusão. Entre alguns exemplos de empresas que não somente usam mas também estimulam a aprendi-

zagem da “linguagem neutra”, como defendem, o jornal ouviu uma professora de língua portuguesa, Nai Monteiro “professora de língua portuguesa que se identifica como uma travesti não binária e realiza estudos sobre interface entre linguagem, gênero, sexualidade e educação, mestranda em Estudos da Linguagem, na UFRGS”, entende que a expressão “linguagem neutra” não é a mais adequada, mas “linguagem não binária”, pois, é essa que representa o grupo a que se refere. Além dessa professora dois linguistas foram ouvidos, Luis Carlos Schwind, professor do Departamento de Linguística, Filosofia e Teoria Literária da UFRGS, diz que: “há muitas formas de incluir por meio da linguagem e que o “e” neutro é uma delas”, mas também que “prescrever usos linguísticos, sejam excludentes ou inclusivos, é sempre algo estranho à ciência”. Também Ana Cristina Bentes da Silva (UNICAMP) faz uma declaração esclarecedora, pois mostra problemas inerentes à tese da linguagem neutra. Questiona Ana Cristina: “São certos grupos sociais que estão debatendo e incorporando essa discussão, enquanto outros grupos são refratários, e as empresas acham que usar essa mudança na linguagem melhora a imagem delas. Mas elas resolveram o problema da equidade? De salários? De ascensão nas carreiras a todos os grupos e minorias?”

Se uma questão de linguagem ainda é assunto de discussões sobre sua legitimidade, significa que ainda não é *normal* à sociedade em geral e, portanto, pode não se fixar. Sobre o texto em questão, por exemplo, o jornal recebeu vinte e oito comentários, sendo a maioria deles contrários ao uso da “linguagem neutra”,

especificamente a que altera bruscamente o sistema da língua portuguesa. Vejamos alguns deles:

Jose Roberto há 3 semanas

Se o consultor usar "letramento" em propostas de melhorias, preste bem atenção. Pode ser um novo bug do milênio.

th Curtir 1 re Responder fl Denunciar

Jose Roberto há 3 semanas

Torturando títulos de matéria até achar um que sirva ao movimento "cultural" da inclusão com marretadas e marteladas nas almas. E assim iludem-se todos, mas em primeiro lugar es (is, os ou as) jornalistas.

th Curtir 1 re Responder fl Denunciar

Bárbara Couto Cançado Santos há 3 semanas

Impossível as empresas se responsabilizarem por algo imposto por minorias, sendo que alguns municípios, como Belo Horizonte por exemplo, já proibiram a chamada "linguagem neutra". Título inadequado para uma reportagem tendenciosa. Não combina com o Valor Econômico.

th Curtir 6 re Responder fl Denunciar

Felipe Hepp há 3 semanas

Sugerir o uso de "pessoas engenheiras" ao invés de "engenheiros" (o que lhe incluiria) não tem nada de mais.

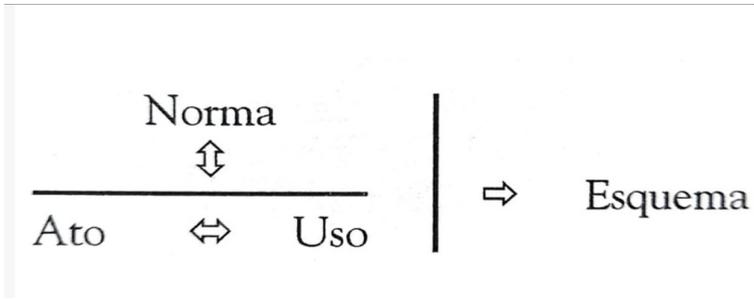
th Curtir 1 re Responder fl Denunciar

Os comentários mostram que a sociedade não somente *não* aceita a nova proposta linguística como também fica muito irritada por sua prática.

Acresça-se que, por enquanto, esse uso ainda não é adequado em certas situações, como nos vestibulares e na literatura oficial e administrativa do país. Pode ser que, se assimilado pelo corpo social, venha a ser praticado normalmente sem as restrições que existem hoje.

Vejamos um pouco de teoria que pode vir a explicar esse fenômeno linguístico e, portanto, cultural. A pesquisa linguística que opera com a língua efetivamente praticada (e não com abstração) trata sem restrições usos como os citados. O fenômeno da mudança linguística, por exemplo, mostra como o *ser língua* sofre alterações impostas pelo *dever-ser*, quando se ob-

serva que a norma atinge e altera o sistema. A tese de Hjelmslev (1943), por exemplo, comprova tal fato, pois consiste na afirmação de que o ato, o uso, e a norma condicionam o esquema (sistema), já que todos estão interrelacionados, como mostra a figura:



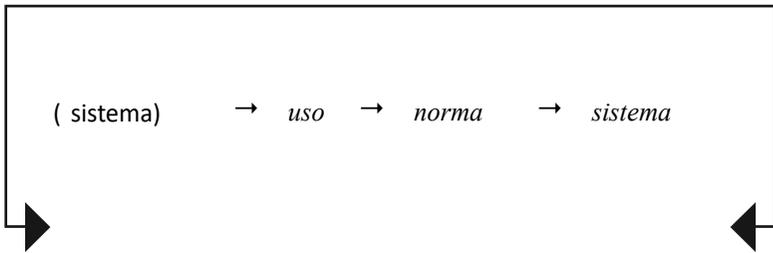
Fonte: LEITE, 2007, p. 25

O gráfico indica a relação de interdependência entre uso, ato e norma e entre esses e o esquema. Isso quer dizer que do mesmo modo que a norma mantém relação de determinação com o uso, o esquema (sistema) mantém com a norma, que, por sua vez, já está influenciada pelo uso. Disso se conclui que, se o ato de falar que promove o uso concreto atinge e muda a norma (o esquema da língua na terminologia do autor citado) a língua se transforma.

Coseriu (1987), por sua vez, tratou desse assunto pela relação tripartida sistema / norma / fala, do que se depreende que a norma e o sistema existem no mesmo nível, pois não é possível determinar com precisão qual desses elementos origina o outro, porque ambos emergem do falar concreto, o que podemos, nós, chamar “uso”. Diz Coseriu (1980, p. 120), nas *Lições de linguística geral*: “A norma e o sistema da língua correspondem, juntos, aproximadamente à *langue* saussuriana.”. A norma, dizemos nós, funciona co-

mo filtro social do sistema, e este, naturalmente, é mais amplo que a norma, pois essa se realiza a partir das possibilidades por ele [sistema] oferecidas. De certo modo, então, o sistema, precede o uso e contém a norma.

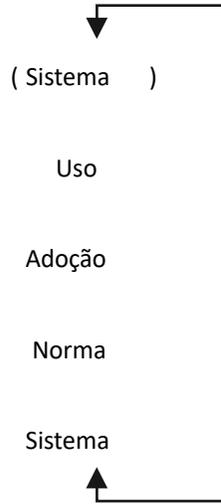
Coseriu (1987) adverte, todavia, que, a depender do ponto de vista adotado para a análise, o sistema pode ser atingido pela norma, quando, portanto, essa é mais ampla que ele; nesse caso, o sistema, ao mesmo tempo que preside ao uso/norma, está nela contido. A mudança linguística é a comprovação desse tipo de relação. Na figura vemos essa possibilidade:



Fonte: LEITE, 2007, p. 26

A passagem, contudo, de um nível para o outro, não é automática. Entre o uso, que pode ser individual ou restrito a um grupo de falantes, mas que é, nesse nível, fluente, não obrigatório, e a norma que, assim considerada, já é obrigatória a um grupo de falantes, de qualquer extensão, deve haver, necessariamente, uma fase de acomodação, denominada adoção.

Estabelecida a norma, abrangente aos falantes de uma língua histórica, então, o sistema pode ser alcançado e mudado, se for o caso. A seguinte figura mostra essa relação:



Fonte: LEITE, 2007, p. 26.

Em outras palavras e para terminar, a língua e a cultura existem em relação de inerência e suas transformações são simultâneas. As pessoas abertas às mudanças sociais podem compreender isso e aceitar, sem intolerância, as constantes mudanças que a evolução do conhecimento e do progresso social constroem. Sob o ponto de vista linguístico, as inovações sempre são originadas na boca (ou no teclado) de um ou de uma falante individual que pode, ou não, ter prestígio social. Caso tenha, esse sujeito falante pode disseminar o novo uso, que se adotado pode começar a ser normalizado e, derradeiramente, normatizado. E lembre-se que uma das “leis” consideradas pétreas das línguas é a da economia, se ela não é respeitada muitas das inovações são logo desconsideradas ou descartadas pelo corpo social.

Espero que fique bem presente para todos a seguinte ordem que a dinâmica socio-linguístico-cultural segue: o uso de uma inovação linguística, se adotado soci-

al e amplamente se transforma ao longo do tempo em norma e sistema (que pode ser primeiro apenas comum na oralidade e, muito tempo depois, na literatura escrita, até ser agasalhada nos instrumentos linguísticos). Depois, a roda da cultura pode girar e tudo recomeça.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem-natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*. Tomo I. Coimbra: Atlântida, 1970.

DICIONÁRIO DIGITAL CALDAS AULETE. *Aulete digital*. Consultado em outubro de 2022.

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Trad. do italiano por Agostinho Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e linguística geral – cinco estudos*. Trad. do espanhol por Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

FUX, Luís. CNJ determina flexão obrigatória de gênero nas designações do Poder Judiciário. *A Gazeta*, 06. jun. 2021. <https://agazetadoamapa.com.br/noticia/21502/cnj-determina-flexao-obrigatoria-de-genero-nas-designacoes-do-poder-judiciario>

HELMSLEV, Louis. *Langue et parole*. Essays linguistiques. Les Éditions de Minuit. (Arguments).

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITE, Marli Quadros. *O Nascimento da gramática portuguesa*. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2007

Neves, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: UNESP, 2018.

Portal UOL. Professora e linguista com 70 anos no serviço público vê equívoco em termo 'linguagem neutra'. 31. mar. 2022.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/professora-e-linguista-com-70-anos-no-servico-publico-ve-equivoco-em-termo-linguagem-neutra.shtml>

SARNEY, José. Conversa ao pé do rádio. *O Estado de São Paulo*, 21. jun. 1986.

SIMPÓSIOS

CAPÍTULO 1

O LUGAR DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS ARGUMENTATIVAS NA BNCC

Sarah Temponi Soares **SOARES**
PUC-MG – sarinhatss@hotmail.com

RESUMO: Esta pesquisa visa refletir seções, capítulos da BNCC, documento nacional de parametrização, com vistas a apreender e problematizar perspectivas, princípios e concepções acerca das práticas discursivas argumentativas. A argumentação é aqui assumida como constitutiva do discurso. Compreende-se que assim como não há discurso sem enunciação e sem dialogismo (conforme Bakhtin, a palavra é sempre uma resposta à palavra do outro), também nenhum discurso se constrói sem argumentatividade. (ROSSI, 2021). Desse modo, reconhece-se que, para além dos gêneros argumentativos comumente estudados na educação básica, tais como artigo de opinião, carta argumentativa, editorial; a argumentação está presente também em gêneros em que ela é menos estudada (ao menos nas escolas), como nas notícias e nas produções científicas, uma vez que está inscrita no funcionamento da linguagem (DUCROT, 88). Nesse sentido, este trabalho buscou realizar análise crítica da BNCC, no que concerne ao tratamento da argumentação. Três hipóteses nortearam esta pesquisa: a) A BNCC não assume a argumentação como inerente à lingua-

gem; b) As proposições sobre o ensino da argumentação presentes na BNCC encontram-se restritas a determinados gêneros discursivos; c) Há nas proposições relativas à argumentação presentes na BNCC a manutenção do mito da transparência e da imparcialidade. Os resultados alcançados por meio da investigação realizada do documento mostraram que a BNCC não assume a argumentação como intrínseca à linguagem e a restringe aos gêneros argumentativos prototípicos, além de reforçar a noção ilusória de neutralidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; análise discursiva; bncc.

INTRODUÇÃO

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento criado pelo Ministério da Educação, tem como o objetivo regularizar a aprendizagem básica ofertada nas escolas públicas e particulares divididas em Ensino Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

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 Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Para alcançar o seu propósito, ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

No Ensino Médio, a *Área De Linguagens E Suas Tecnologias* tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens. A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em diversos campos de atuação social, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

Concernente à argumentação, ela é aqui assumida como uma ação que faz parte da vida humana e assume importante papel social, em vista dos efeitos produzidos por ela em diferentes esferas da vida humana. Atualmente, o Brasil vivencia um cenário bastante desafiador que é fruto, dentre outros fatores, de falhas na educação do país no que concerne à prática de leituras da argumentação. O meio digital e as redes sociais constituem hoje um espaço privilegiado para que os indivíduos atuem discursivamente sobre os outros por meio da argumentação em suas múltiplas faces. A formação de sujeitos leitores capazes de reconhecer estratégias argumentativas as mais diversas em gêneros discursivos que são instrumentos sociais de impacto à vida humana é primordial para que o sujeito possua condições de se posicionar diante do que lê e também do que escreve, reconhecendo os modos de argumentar e seus efeitos de sentido.

Reconhece-se que, para além dos gêneros argumentativos comumente estudados na educação básica, tais como artigo de opinião, carta argumentati-

va, editorial, a argumentação está presente também em gêneros em que ela é menos estudada (ao menos nas escolas), como nas notícias e nas produções científicas, uma vez que a argumentação está inscrita no funcionamento da linguagem. O não reconhecimento destes gêneros enquanto enunciados subjetivos e que fazem uso de recursos argumentativos contribui para uma manutenção do mito da transparência e da objetividade, o qual já se apresenta inclusive como uma estratégia argumentativa dessas escritas, visto que a posição que assumem frente a sociedade é ainda de detenção de um determinado poder e lugar de fala de uma verdade, tido por muitos como inquestionável.

Ao utilizar a língua nas diversas situações comunicativas, o enunciador escolhe elementos linguísticos que lhe permitem orientar seu discurso em razão de determinado objetivo. Desse modo, ao enunciar, o indivíduo está argumentando, uma vez que a argumentação é uma atividade inerente à natureza humana. Nesse sentido, a argumentação é um fenômeno que se materializa nos diferentes enunciados produzidos, por meio, por exemplo, do repertório linguístico escolhido pelo enunciador.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de sujeito aqui empregada é a compreendida e apresentada por Volóchinov (2017) em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Nessa concepção, o sujeito é visto como atravessado pelas marcas sociais e históricas que o constituem. Fruto de interações, esse sujeito é sempre ideológico, nunca

neutro. Não há, nessa perspectiva, a possibilidade de se falar então em consciência individual, uma vez que toda consciência é coletiva, pois dela ecoam muitas vozes que podemos reafirmar, confrontar ou, até mesmo, tentar ignorar (FARACO, 2007).

A concepção de um sujeito atravessado e sempre social parece contrapor-se à noção de indivíduo único e subjetivo, mas não o faz. É justamente o atravessamento que faz de cada indivíduo único. Cada um de nós será construído e constituído de uma travessia que nos é particular.

Desse modo, se cada um dos sujeitos é oriundo de atravessamentos próprios das suas experiências, é ilusão pensar na ideia de possibilidade de seu apagamento e de construção de uma escrita em que se tenha objetividade. Essa concepção de sujeito nos auxilia a compreender a subjetividade como intrínseca ao enunciado, ainda que haja neles uma intencionalidade de produzir um efeito de objetividade. Assim, ao se trabalhar com a argumentação, é preciso reconhecê-la como pertencente a todo enunciado.

De acordo com Amorim (2004), “[...] quando alguém se enuncia como locutor, ele se mostra e fala também, necessariamente, de si próprio, pois é precisamente ao dirigir a palavra a alguém que se exprime e reafirma a subjetividade.”. Nesse sentido, é necessário reafirmar que o sujeito em sua subjetividade aparece em todo e qualquer gênero textual, na medida em que ele, enquanto indivíduo único e atravessado por suas experiências sociais e históricas, está sempre implicado em seu enunciado. Assim, por mais que as suas

marcas sejam menos facilmente reconhecíveis, devido a tentativas de ofuscamento, ele se mantém o tempo todo presente.

Assim, compreendendo que não existe neutralidade discursiva e que toda interação subjaz uma intenção, entende-se que a argumentatividade é intrínseca à língua e que toda interação possui uma direção argumentativa.

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin afirma que toda compreensão de fala viva, todo enunciado é de natureza ativamente responsiva. Essa ideia vai ao encontro da percepção da argumentação como inerente ao discurso, uma vez que argumentar é agir sobre o outro, e isso se dá, em graus diferentes, e até mesmo de modo retardado em toda produção discursiva. A atitude responsiva produzida pelo enunciado é a comprovação de que este produziu um agir sobre o outro, sendo assim, de natureza argumentativa.

Ao analisar seções, capítulos da BNCC e materiais didáticos, é importante que nos questionemos: Por que este enunciado e não outro? Qual a relação destes enunciados com outros? Desse modo, enquanto analisistas, poderemos buscar compreender esses acontecimentos discursivos dentro de um contexto sócio-histórico, dentro de um conjunto de memória de sentido.

ANÁLISE BNCC

Reflexões sobre seções, capítulos da BNCC, documento nacional de parametrização, com vistas a apreender e problematizar perspectivas, princípios e

concepções acerca das práticas discursivas argumentativas e referenciais teóricos assumidos no projeto de pesquisa.

ALGUNS PONTOS DE CONCORDÂNCIAS

Há uma estreita relação entre os conceitos em estudo e as proposições apresentadas pelo BNCC. Nas *Competências Específicas De Linguagens Para O Ensino Fundamental*, lemos: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” Identificamos aqui um olhar sobre a linguagem que assume, assim como os autores lidos, uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual se busca sempre relacionar os enunciados ao seu contexto de uso. No entanto, destaca-se, na BNCC, a ausência de atribuição autoral às noções propostas.

Verificamos uma visão aberta da argumentação no sentido de que se procura estudar gêneros antes vistos como “imparciais”, “objetivos”, considerando sua subjetividade intrínseca.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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.

4.1.1.2. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, *boxes* ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que” ...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às

marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

5.1.2.1. LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

PROBLEMATIZAÇÕES

a) As proposições sobre a argumentação encontram-se restritas a determinados gêneros discursivos.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.

b) A BNCC distingue, dentre os gêneros jornalísticos, os informativos (notícia) dos opinativos (artigo de opinião, editorial).

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias, da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

c) Argumentação não é vista como intrínseca. Diferencia textos argumentativos dos noticiosos (considerando que há ali marcas de subjetividade). As notícias são abordadas com destaque para o problema das *fake news* (visando comparar notícia manipuladora da «real»/ boa x ruim). Reforça-se aqui o ideal de objetividade esperado desse gênero.

(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, compa-

rando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.

d) Reforça-se, ao se tratar da argumentação, uma estrutura composicional em que a argumentação se restringe à tese, argumentos, operadores argumentativos, etc.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marcam as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

BREVE ANÁLISE SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

A fim de ilustrar parte desta reflexão, seguem abaixo exemplos retirados do livro didático “Estações Língua Portuguesa Rotas de Atuação Social” escrito por Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmi-

la Coimbra, Lyvia Barros, Camila Sequetto Pereira, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho e Luiza Santana Chaves. Editora Ática (2020). Este livro didático é destinado a alunos do Ensino Médio (volume único) da Escola Estadual Elpidio Aristides de Freitas.

Na página 23, um fórum de discussão é apresentado enquanto gênero em que “predomina o discurso argumentativo” Assim como vimos na BNCC, identificamos aqui o pressuposto de que há gêneros não argumentativos. Pode-se dizer que ela não é vista como intrínseca à linguagem.

Na página 30, ao se falar sobre a carta aberta, determinados aspectos linguísticos, tais como uso de 3ª pessoa, são elencados como responsáveis por ampliar a “força persuasiva” de um texto. Aqui se verifica um ponto de concordância com a percepção de que algumas construções linguísticas e alguns gêneros são usados para manter um efeito de verdade. No entanto, esse apontamento se dá sobre um gênero tipicamente encaixado na categoria argumentativa. É importante que isso seja mostrado em outros gêneros também.

Na página 82, lemos “[...] há diferentes graus de parcialidade/imparcialidade nessas manchetes.”. Verifica-se aqui o intuito de manter o uso do termo imparcialidade e a busca por dividir textos jornalísticos em categorias, segundo as quais o jornal confiável é mais imparcial e o não confiável mais parcial.

Na página 84, encontramos: “O artigo de opinião é um gênero jornalístico argumentativo”. Inference aqui a existência de gêneros jornalísticos não argu-

mentativos, o que contraria a nossa defesa de argumentação inscrita no funcionamento da linguagem.

Na página 126, localizamos um ponto de concordância ao se apresentar o texto de divulgação científica. Há um apontamento sobre o valor argumentativo trazido por meio do uso dos dados e de infográficos que agregam credibilidade ao texto.

Nesse mesmo sentido, encontramos na página 146, o apontamento sobre os diferentes efeitos de sentidos produzidos pelas escolhas de imagem que acompanham uma notícia, evidenciando a impossibilidade de que ela seja considerada neutra. Volta-se a usar a expressão “grau de imparcialidade”.

Na página 165, um quadro apresenta a divisão dos textos em diferentes sequências linguísticas (narrativa, descritiva, dialogal, explicativa, argumentativa e injuntiva).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação aparece em discussão em gêneros não considerados predominantemente argumentativos. (principalmente nos jornalísticos). Todavia isso é visto como “defeito” ou como algo que deveria se aproximar de um grau de imparcialidade, que às vezes não é possível alcançar, portanto devemos desconfiar.

Há a manutenção da noção de que essa argumentação deveria se restringir aos gêneros argumentativos, que ali é o real lugar dela. Nesses gêneros, reforça-se sempre a percepção de que ali ocorre uma tese, a defesa de uma ideia sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Enunciado Científico e texto polifônico. In: AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências da Linguagem*. São Paulo: Musa, 2004. p. 92-146.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Linguística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Versão Final*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_site.pdf. Acesso em: 27. abr. 2022

CAMPOS, C. M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 2, 22 maio 2017.

CORACINI, M. J. A heterogeneidade como recurso argumentativo. In: CORACINI, M. J. *Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo, Pontes, 1991. p. 147-171.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

GOMES, L. L. Z.; RABELO, B. H. Direcionamento argumentativo em notícias on-line. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 11, p. 36-54, jan/jun.2016.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso e interpretação. In: *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas – SP: Pontes, 2005, p. 19-29.

AMOOSY, R. *L'argumentation dans le discours*. 4. ed. Malakoff-FR: Armand Colin, 2021.

TUTIN, A. Neste artigo desejamos mostrar que... léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de ciências humanas. *In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS J. A. (Org.). Letramento e formação universitária. Formar para a escrita e pela escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2015, p. 97-128.*

VOLÓCHINOV, V. N. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. *In: Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017, p. 91-102.*

VOLÓCHINOV, V. N. O problema da relação entre a base e a superestrutura. *In: Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017, p. 103-114.*

VOLÓCHINOV, V. N. Língua, linguagem e enunciado. *In: Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 173-200.*

VOLÓCHINOV, V. N. A interação discursiva. *In: Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 201-226.*

CAPÍTULO 2

O EIXO 'ALS' NA BNCC E CURRÍCULO DE PERNAMBUCO: Pontos de contato (ou não) entre os documentos de ensino

Carlos Eduardo B. ALVES

UFAPE – *eduardox2811@yahoo.com.br*

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral realizar uma análise da natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS constantes na BNCC e no Currículo de Pernambuco observando como as práticas pedagógicas referentes a esse eixo se materializam em sala de aula. A base teórica e conceitual deste estudo parte das discussões sobre currículo e suas três grandes vertentes; os aspectos legais e prescritivos constantes na BNCC de Língua Portuguesa e as contribuições teórico-metodológicas sobre Análise Linguística e Semiótica. Os procedimentos metodológicos se referendam em pesquisas documentais, ocorrendo uma revisão bibliográfica. Pretende-se, por fim, suscitar uma reflexão crítica que possa contribuir para a formação dos educadores, a partir das novas orientações nacionais para o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: análise linguística e semiótica; bncc; ensino de língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre currículo sempre estiveram em voga ao longo de toda a história da educação e

com o advento das chamadas teorias pós-críticas, o mesmo ganha cada vez mais relevo por se relacionar de modo intrínseco com as relações de poder presentes na sociedade. Assim, o currículo foi alcançando a condição de estar a serviço da construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Um ideal de sociedade que já viveu avanços na cultura política, social e, também, pedagógica.

Diante do ideal almejado na construção dessa sociedade, é possível perceber que o contexto histórico do currículo e do pensamento pedagógico está permeado de ideologias, valores e concepções diversas em relação ao processo educacional como um todo. Logo, pode-se notar a importância de não se dissociar o currículo da constituição histórica e social, uma vez que os documentos curriculares não emergem simplesmente. Tanto é que os curriculistas indicam que o termo currículo como polissêmico (LLAVADOR, 1994), por conjugar influências de tendências, objetivos e interesses diferentes que se inter-relacionam. Rapidamente, vejamos alguns conceitos. Para Sacristán (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pe-

dagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Para o autor, as inquietações relacionadas ao currículo revelam que este é uma prática na qual se institui uma relação de diálogo entre agentes sociais, aspectos técnicos e alunos e professores que reagem e modelam o currículo.

No Brasil, a *Constituição Federal de 1988* prevê uma proposta de política curricular com vistas à garantia de um currículo nacional mínimo. A *Lei de Diretrizes e Bases nº9394/96* reforça esse ideário determinando a todos os níveis do ensino “[...] uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (LDB, 1996, Art. 26). Já em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram elaborados com a intenção de normatizar e orientar os professores sobre fatores fundamentais das disciplinas que integram o currículo. Embora não tenham força de lei, os PCNs visavam garantir uma educação de qualidade por meio da especificação dos objetivos a serem alcançados com cada componente curricular.

Entretanto, amparando-se legalmente nas indicações da LDB, iniciou-se a discussão sobre currículos, ensejando a elaboração de uma base de referência em âmbito nacional: a *Base Nacional Comum Curri-*

cular (BNCC). O documento foi gestado em três versões preliminares que foram submetidas à apreciação não apenas do público de interesse – professores, estudantes e pesquisadores – mas da sociedade em geral, tendo a versão final aprovada em dezembro de 2017, constituindo-se em:

[...] um documento normativo que deverá servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais, para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (CURY *et al.*, 2018, p. 8)

Com a homologação desse novo documento norteador, inicia-se um trabalho de reconfiguração dos currículos e propostas pedagógicas, atualizando-os e qualificando-os à luz da BNCC. Em Pernambuco, esse trabalho iniciou-se no ano de 2018 com a construção de um currículo para a Educação Infantil (até então inexistente) e a atualização do currículo do Ensino Fundamental baseando-se nos pilares definidos pela BNCC. Esse processo teve como resultado o Currículo de Pernambuco: documento oficial da Rede cuja finalidade é orientar a partir do ano de 2019 a ação pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes públicas do Estado (PERNAMBUCO, 2019).

Partindo das mudanças ensejadas pela homologação do novo documento curricular, as práticas pedagógicas precisam ser requalificadas à luz das novas perspectivas teórico-metodológicas. O ensino de língua materna também se adequa às alterações, atentan-

do as suas peculiaridades e refletindo sobre percursos de ensino que serão desenvolvidos. Tanto na BNCC, quanto no Currículo de Pernambuco, a organização do ensino de Língua Portuguesa deu-se através de Eixos estruturantes/de integração que 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 (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. (BRASIL, 2017, p. 73)

No que concerne ao Eixo Análise Linguística, o mesmo já figurava entre documentos curriculares anteriores (PCNs (1997, 1998) e *Parâmetros Curriculares de Pernambuco* (2012)). Por si só, o Eixo já evoca um entendimento que desvia o foco da abordagem metalinguística, tão somente, para encampar um trabalho que se propõe a refletir sobre a língua e seus modos de funcionamento. Entretanto, a BNCC trouxe ao Eixo o acréscimo do termo *semiótica*, coadunando seu teor original com as contribuições da área de Semiótica, que:

[...] envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão-, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. (BRASIL, 2017, p. 80)

Face ao exposto e priorizando as questões referentes ao eixo Análise Linguística/Semiótica (ALS), emergiu o interesse em pesquisar sobre a organização do referido eixo em objetos de conhecimentos e suas habilidades constantes na BNCC, procurando estabelecer pontos de contato e de distanciamento com o Currículo de Pernambuco. Consideramos também relevante que o eixo em tela, além de perpassar entre os demais eixos, apresentou uma inovação com a integração da semiótica, evidenciando a necessidade de se trabalhar com textos constitutivos de mais de uma modalidade da linguagem, fato que consideramos um avanço significativo para o ensino de língua materna.

METODOLOGIA

É de extrema importância que o trabalho de pesquisa:

[...] seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados. (ANDRÉ, 2001, p. 57)

Dessa maneira, como o objetivo dessa pesquisa é analisar a natureza dos objetos de conhecimento do eixo ALS, constantes na BNCC e no Currículo Pernambuco, o tom investigativo deste trabalho estará centrado num estudo de natureza exploratória, descri-

tiva e, sobretudo, qualitativa que, entendemos, melhor condiz para a consecução dos objetivos propostos, uma vez que se pretende descrever e analisar documentos curriculares de teor normativo.

Procederemos, de início, com uma revisão bibliográfica, tendo como referencial leituras de cunho teórico-metodológico, de pesquisadores e estudiosos da área em questão e fichamento do material lido. Quanto ao tratamento dos dados, a pesquisa é de natureza descritiva e documental (GIL, 1999). Enquanto esta se estabelece a partir de um exame de materiais diversos e que não receberam um olhar analítico ou que podem ser reexaminados, aquela parte do princípio de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas, aperfeiçoadas por meio de observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Passaremos então a expor as referências teóricas que trarão luz às questões que foram levantadas, bem como auxiliarão no desenvolvimento da investigação. Esclarecemos previamente que a interlocução desse estudo com os autores e ideias destacados a seguir marcam a nossa posição em relação ao objeto de pesquisa, por considerarmos que eles melhor se adequam à natureza do trabalho. Entretanto, isso não invalida, nem torna menor, outros teóricos e suas análises.

CURRÍCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com Lopes e Macedo, (2011) o currículo é definido como:

As experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 12)

No dizer de Moreira e Candau (2007), o currículo se configura como uma construção e seleção de conhecimentos e de práticas que foram produzidas em variados contextos reais e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, incidindo, pois, numa concepção diversa de currículo por diferentes teóricos ligados às diferentes teorias. Desse modo, o currículo pode ser abordado como um artefato social numa perspectiva histórica, já que perpassa por processos dinâmicos e plurais.

Ao longo de sua trajetória, a educação brasileira foi profundamente influenciada por distintas orientações curriculares, cada qual com suas percepções de sociedade, ser humano, educação, escola, professor, aluno, ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, percebe-se que os currículos estão ancorados em teorias que os influenciam e também, os explicam em determinados períodos históricos, espelhando aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos.

Silva (*op.cit*) sistematiza as teorias de currículo em três grandes blocos: tradicional, crítica e pós-crítica. Vejamos uma síntese de cada um deles:

A – Teorias tradicionais – Surgidas nos Estados Unidos, preocupam-se com o modelo econômico no qual vive a maioria dos países. Suas ideias foram difundidas, sobretudo, por Bobbit, que associava as disciplinas curriculares a questões mecânicas, simplesmente. Sua proposta era envolver a educação das massas para que a escola funcionasse como uma empresa comercial ou industrial. Então, o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2017, pp. 147,148).

B – Teorias críticas – Desenvolveram-se no século XX, a partir da década de 1960 sob um período de intensas transformações e protestos estudantis em diversos países, trazendo inovações a partir de questionamentos e transformações radicais. Segundo Silva (2017), ganha relevo a adoção de uma perspectiva fenomenológica, rompendo com a epistemologia tradicional e deslocando o currículo para o campo do questionamento e experiência. A base teórica dessa teoria esteve vinculada a concepções marxistas e a autores como Max Horkheimer e Theodor Adorno. Essa perspectiva teórica se opunha à tecnicidade do ensino e à cultura de massa assumindo importância significativa para a disseminação de pensamentos e atitudes críticas.

C – Teorias pós-crítica – As teorias curriculares pós-críticas emergiram durante a década de 1970. Mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso, também, compreender elementos como raça, gênero, sexualidade e demais elementos constitutivos das diferenças entre pessoas. O currículo abrange, pois, a multiculturalidade e torna a escola um espaço mais democrático para a formação cidadã, da qual é

produtora de conhecimento e se engaja com as relações ideológicas e de poder (SILVA, 2017). Pelo viés pós-crítico, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, se transformando nos diferentes tempos e espaços.

Assim, nessa ordem de ideias, focamos nossa pesquisa nos estudos correspondentes às teorias tradicionais, tomando como base a definição de currículo como:

O que prescreve previamente a organização dos conteúdos e dos materiais didáticos a serem utilizados, estando pautados em questões políticas, sociais e científicas. Essa organização se dá em função das determinações legais para o ensino no país. (SACRISTÁN, 2000, p. 6)

Ou seja, como um aparato documental que normatiza o ensino e é sistematizador dos planejamentos e práticas educacionais, perpassando toda a ação docente. A BNCC e o Currículo de Pernambuco, objetos de nossa investigação, por suas características de gradação e listagem dos objetos de conhecimento, habilidades e competências, vinculam-se, à primeira vista, a uma acepção tradicional de currículo.

TECENDO ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE A BNCC

A *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* de 1996, no seu artigo 26, estipula a elaboração de uma Base Naci-

onal Comum que explicita os parâmetros básicos a serem seguidos na construção dos currículos das Redes estaduais e municipais de ensino. De saída, foram lançados os PCNs (1997,1998) que ensejavam apontar sugestões para os planejamentos de ensino e redirecionamento dos conteúdos curriculares. Sua função era, como o próprio termo sugere, parametrizar as ações de ensino, estabelecendo diretrizes que asseguram, através de conteúdos/procedimentos mínimos exigidos por disciplina escolar (BRASIL, 1997).

Tempos depois, o MEC envidou esforços para a construção dessa base prevista na LDB, obtendo como resultado a primeira versão da BNCC, em 2015. Em meio a um contexto sociopolítico tenso, a BNCC recebe contribuições no seu texto original que retumba numa segunda versão bastante controversa e que, também, passou por apreciação pública, no ano de 2016. Em 2017, uma terceira versão do documento é submetida à apreciação pública e, ao final de 2017, após idas e vindas, temos a publicação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em sua organização, a BNCC se estruturou em torno de um processo de aprendizagem em cada série, tendo como princípio a progressão dessas aprendizagens, numa tentativa de deixar mais evidente o que os alunos devem aprender ao longo das diferentes etapas da educação básica, estabelecendo um processo contínuo, supostamente sem rupturas (BRASIL, 2017).

Vale destacar que a BNCC adota um posicionamento teórico com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, mantendo consonância

com a LDB, cuja proposição de ensino também é baseada em competências e habilidades (BRASIL, 1996). Perrenoud (1999, p. 7) define competência como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.”.

Assim, a BNCC elenca 10 competências gerais para a educação básica e define competência como sendo:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 7)

Seguindo essa perspectiva, os egressos da educação básica devem ter construído seus conhecimentos considerando aspectos sociais, históricos e culturais, bem como sua relevância social para aplicá-los em situações práticas do cotidiano.

O OLHAR DA BNCC PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E O EIXO DE ALS

O ensino de língua materna, na BNCC, toma por base as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva, com os contornos da teoria das competências. Assim, é possível notar a influência dos estudos linguísticos mais recentes, que consideram a língua na sua dimensão enunciativa e discursiva.

O texto assume o espaço central do ensino, relacionando-se com seus contextos de produção em semioses e mídias diversas, como vemos que o trabalho com textos:

[...] pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p. 59)

Assim, entender a linguagem e seus modos de organização e circulação na sociedade, bem como saber utilizá-la de modo adequado nas diversas situações comunicativas, mobilizando conhecimentos sobre gêneros, língua, etc.

O ensino de gramática, exclusivamente dirigido por um viés de cunho normativista, e que durante muitas décadas predominou nas salas de aula. Nos últimos anos, entretanto, tem-se percebido, graças às pesquisas na área da linguística, por exemplo, uma diminuição na abordagem estritamente prescritivista dos fenômenos linguísticos, trazendo à tona a perspectiva da prática de ALS.

Pormenorizando as indicações curriculares, quanto ao ensino de gramática, a BNCC se apoia no trabalho com a ALS e sobre esta, já sinalizam que:

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 82)

Entretanto, embora a prática de Análise Linguística já esteja indicada nos PCN (1997) e reiterada/redimensionada na BNCC (2017), desenvolver metodologias e estratégias capazes de efetivá-la ainda é um grande desafio. Vale destacar que as proposições sobre AL remontam aos anos 1980, tendo origem nos estudos de Geraldi (1984). Para ele, esse eixo de ensino trata da análise e reflexão sobre a língua, ao lado da leitura e da produção de textos. (GERALDI, 1997 [1984]).

Mendonça (2006), tematizando sobre AL, salienta que a mesma:

[...] é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e

de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (2006, p. 208)

Nesse sentido, a AL se propõe à reflexão sobre a língua, considerando seus usos efetivos em dada situação de interação, ensejando que essa reflexão ocorra dentro de uma situação didática visando ao levantamento de regularidades de aspectos da língua, à sistematização de suas características específicas e às implicações semânticas que essas ocorrências podem gerar.

Além desses e outros princípios que norteiam a prática de AL, é preciso atentar para a nova nomenclatura utilizada pela BNCC: análise linguística / semiótica. Assim, o documento propõe a integração de aspectos que vão além do eixo verbal, expressando a multiplicidade de linguagens que integram os textos.

Rutiquewiski *et al.* (2020) nos lembram que “[...] diante do avanço tecnológico que permite a simbiose de recursos (imagens, som, diagramação, etc.) são exigidas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica.” (RUTIQUEWISKI *et al.*, 2020, p. 164). Essas novas exigências tocam diretamente nos aspectos ligados às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e aos estudos do multiletramento. Logo, verificam-se na BNCC indicações quanto ao uso de textos multiculturais e multissemióticos que estão presentes na sociedade hodierna.

A inclusão explícita da semiótica com a análise linguística gera um efeito positivo no processo de ensino já que a BNCC reconhece a necessidade de desenvolver as competências de integração do aluno na soci-

idade cada vez mais mediatizadas (RUTIQUEWISKI, *op. cit.*). Esse é um aspecto muito importante já que estamos numa era plena de gêneros constituídos por combinações de semioses e que estão materializados em textos ligados às práticas sociais.

Ao tratarmos da ALS, percebemos avanços e conquistas advindas dos princípios norteadores de uma concepção interacionista, ratificada num documento orientador do ensino. Isso revela mais um passo em direção à reflexão, à indução e à construção dos conhecimentos linguísticos, mas também, ressignifica os desafios da docência de língua materna.

CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

O estudo científico sobre a maneira como os conteúdos de língua portuguesa são orientados para o desenvolvimento em sala de aula é pertinente e relevante, uma vez que há uma necessidade de se alinhar as diversas concepções linguísticas prescritas nos documentos oficiais com a prática docente. Nesse sentido, vemos que o documento curricular pernambucano encampa as contribuições concernentes ao ensino de ALS evidenciados pela BNCC. Também, aposta em possíveis caminhos metodológicos partindo de um viés produtivo e contextualizado que concorrem para minimizar as assimetrias entre as teorias e a aplicação do ensino de língua materna por meio dos professores. Face ao exposto, sinalizamos alguns aspectos que foram eleitos para serem observados em ambos os documentos, a saber:

- a – Concepção de Língua;

- b – Concepção de Texto;
- c – Modos de Organização;
- d – Presença das Habilidades a serem trabalhadas.

No quadro a seguir, apresentamos os desdobramentos desses aspectos e faremos uma apreciação inicial sobre os mesmos.

Quadro 1 – Procedimento analítico

ASPECTOS PERCEBIDOS	BNCC	CURRÍCULO – PE	CONSIDERAÇÃO
Concepção de Língua	X	X	Perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.
Lugar do Texto	X	X	Centralidade do texto como unidade trabalho.
Organização por Eixos	X	X	Organização das práticas de linguagem e campos de atuação
Campos de atuação	X	X	Contextualização dos campos diversos
Apresentação das habilidades referentes ao Eixo ALS	X	---	Articulação com outros eixos
Organizador curricular	---	X	Progressão das habilidades de modo geral

Fonte: Dados do Autor.

A concepção de Linguagem posta nos documentos é a língua como lugar de interação, cuja perspectiva enunciativo-discursiva já figurava entre os do-

cumentos anteriores e considera que as práticas de linguagem se realizam em interações sociais em diferentes espaços e contextos. Por conseguinte, o texto é concebido como o centro do trabalho com a língua, considerando sempre seus contextos de produção, suas formas de organização e recepção e favorecendo, pois, as atividades de leitura, escuta e produção de textos nas mais diferentes mídias e seminoses (BNCC, p. 69).

A organização por eixos se materializa nos dois documentos denotando um alinhamento das diretrizes legais e organizando as práticas de linguagem abrangidas pelo mote principal, por exemplo, o Eixo Leitura, o Eixo Análise Linguística/Semiótica. Os campos de atuação, uma novidade presente na BNCC também se inscreve no currículo pernambucano. De forma geral, os campos de atuação explicitam a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem considerando os seus quatro campos: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico/literário (BNCC, 2018).

O Eixo ALS é tratado em um e outro documento como sendo um eixo vinculado

[...] à perspectiva do uso-reflexão-uso da língua e a serviço das práticas propostas nos eixos de Oralidade, Leitura e Produção de Textos. (PERNAMBUCO, 2019, p. 82)

Logo, a intenção é que os estudantes reflitam sobre as diversas possibilidades e recursos da língua, tanto para uma melhor adequação ao contexto de interação quanto à produção de sentidos. A prática em sa-

la de aula da ALS mobiliza também conhecimentos ortográficos, sintáticos, discursivos, etc., guardando consonância entre as orientações da BNCC e do Currículo de Pernambuco.

Por fim, espera-se que este estudo, ainda que andamento, possa favorecer novas discussões entre os docentes de sala de aula e a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação a fim de construir propostas de trabalho que favoreçam uma ação pedagógica mais eficaz, já que os documentos curriculares oficializados incidem diretamente na prática da atividade docente. Logo, é necessário um conhecimento mais aprimorado sobre concepções de linguagem e suas implicações para o trabalho com análise linguística/semiótica. Momentos de formação continuada podem favorecer a reflexão não só no que tange à gramática e seus uso produtivo, mas também, acesso a experiências diversificadas de práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Caderno de Pesquisa* [online], n. 113, 2011, p. 51-64. Disponível em: duca.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742001000200003&lng=es&nrm=iso.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. SEB, MEC, 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB nº 9394/1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília SEB, MEC, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília SEB, MEC, 1998.

CURY, C. R. J; *et al.* *Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Cortez, 2018.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª edição, SP: Atlas, 1999.

LLAVADOR, F. B. Las determinaciones y el cambio del currículo. *In: ANGULO, J.; BLANCO, N. (Coord.). Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In: BAUER, M. W (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre o currículo*. Brasília: MEC – SEB, 2007.

PERNAMBUCO. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*. CAED, 2012.

PERNAMBUCO. *Currículo Pernambuco: Ensino Fundamental*. SEE. Recife, 2019.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Médicas, 1999.

RUTIQUEWISKI, A. *et al.* A prática de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: pontos e pre pontos. *In: SOUZA, S; e RUTIQUEWISKI, A. (Org.). Ensino de Língua Portuguesa e a BNCC*:

Propostas e desafios. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO EM LEITURA: Estudo das habilidades da BNCC no âmbito do Ensino Fundamental

Marcela Moura Torres **PAIM**
UFRPE – *marcelamtpaim@yahoo.com.br*

Wagner Barros **TEIXEIRA**
UNILA – *wagbarteixeira@hotmail.com*

RESUMO: Oriundo de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa ‘Avaliação em leitura: estudo das habilidades da BNCC a partir do recorte de estados brasileiros’, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), este artigo tem como objetivo analisar itens de Língua Portuguesa pertencentes ao banco da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a responder ao seguinte questionamento: de que formas as habilidades da BNCC se traduzem nos itens das avaliações estaduais? Dessa forma, entendemos ser possível contribuir com insumos para a proposta de modelos inovadores para a avaliação da área de Linguagens (Língua Portuguesa), através de devolutivas da análise da qualidade técnico-pedagógica de questões. Fundamenta-se no modelo de Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura, apresentado por Carvalho (2014), cuja ênfase se encontra na reflexão das habilidades de leitura para o desenvolvimento da competência leitora.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; leitura; habilidades; bncc.

INTRODUÇÃO

Oriundo de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa ‘Avaliação em leitura: estudo das habilidades da BNCC a partir do recorte de estados brasileiros’, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), este artigo tem como objetivo analisar itens de Língua Portuguesa pertencentes ao banco da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a responder ao seguinte questionamento: de que formas as habilidades da BNCC se traduzem nos itens das avaliações estaduais? Dessa forma, entendemos ser possível contribuir com insumos para a proposta de modelos inovadores para a avaliação da área de Linguagens (Língua Portuguesa), através de devolutivas da análise da qualidade de técnico-pedagógica de questões.

Fundamenta-se no modelo de Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura, apresentado por Carvalho (2014), cuja ênfase se encontra na reflexão das habilidades de leitura para o desenvolvimento da competência leitora.

Além desta seção introdutória, neste artigo, apresentamos breve fundamentação teórica sobre a temática da formação de leitores na educação básica e sobre como a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa se relaciona a essa temática. Em seguida, apresentamos e analisamos dois itens pertencentes ao banco de itens da Fundação CAEd extraídos de uma prova de Língua Portuguesa do 9º ano do En-

sino Fundamental aplicada no estado da Bahia e, na sequência, as considerações finais.

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando a formação de leitores, Solé (1998) e Teixeira (2017) asseveram que o leitor autônomo constrói sentidos em textos diversos e, conseqüentemente, aprende com eles, relacionando diferentes conhecimentos durante o processo de leitura, entre os quais, seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, Kleiman (1998) expõe que o entendimento de um texto é um processo que abarca a ativação de conhecimentos prévios, sendo mediante a interação com distintos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Assim, entendemos que o processo de leitura precisa familiarizar o leitor com o texto a partir do estímulo aos conhecimentos prévios, englobando conhecimento linguístico, enciclopédico e discursivo. Além disso, entendemos ser igualmente importante o estímulo à criticidade durante o processo de leitura, relacionando o que já se sabe com o que se descobre durante o processo, questionando, ressignificando e construindo informações e sentidos.

Sobre isso, Kleiman (1998) focaliza a flexibilidade e a independência durante a leitura, haja vista que, segundo a investigadora, o leitor não possui um só procedimento para alcançar o que deseja durante o processo de leitura, acionando diferentes estratégias e tomando caminhos variados durante esse processo de construção de sentidos.

Lerner (2002), por sua vez, afirma que a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira espontânea, destacando a importância da recorrência a conhecimentos prévios durante o processo, como o contato com o sistema alfabético, uma condição necessária para a utilização da linguagem, para a interpretação e a produção de textos escritos relativos aos diferentes gêneros que circulam na sociedade.

No entanto, o fato de ter capacidade, habilidade e técnica de decodificação não se configuram como os únicos elementos que tornam um leitor competente e autônomo. Para Zilberman (2008), formar leitores envolve reflexão sobre um ensino que leve em consideração a importância do aprendizado da leitura de mais abrangente e crítica, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Nesse sentido, formar um leitor competente passa por diferentes caminhos, em que se acionam conhecimentos prévios e se utilizam estratégias diversificadas, procedimentos de leitura que, na BNCC, são chamados de habilidades.

A seguir, abordamos como o documento nacional orientador para a educação no país trata a questão da formação de leitores.

A BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Em 20 de dezembro de 2017, a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi sancionada, sendo complementada em 2018, com a homologação

da etapa do Ensino Médio. A despeito de polêmicas relacionadas a seu processo de elaboração e aos processos de sua implementação, a BNCC (BRASIL, 2018) é o atual documento orientador para a educação básica no país, expondo diretrizes para o ensino e apresentando competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Para a BNCC (*op. cit.*), a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, atitudes e valores é entendida como competência, sendo as práticas cognitivas e socioemocionais relacionadas às habilidades. Dessa forma, a noção de competência está relacionada mais diretamente à teoria. Já a noção de habilidade se conecta mais diretamente a questões práticas, no intuito de desenvolver as competências.

Considerando sua estrutura, a BNCC está organizada em eixos. No que concerne à Língua Portuguesa, os eixos contemplam leitura, produção de texto, oralidade e análise linguístico-semiótica. De acordo com o documento, no que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental,

[...] o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018. p. 136)

Considerando as ações humanas, entendemos que ocorrem nas práticas sociais, por meio de diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), em processos diversificados, proporcionando interações. Assim, no que concerne à área de Linguagens, a BNCC objetiva promover práticas de linguagem diversas, que possibilitam a ampliação da capacidade dos estudantes de se expressarem de forma artística, corporal e linguística, bem como a ampliação de seus conhecimentos acerca dessas linguagens. (BRASIL, 2018).

Segundo o documento, o objetivo central para Língua Portuguesa “[...] é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2018, p. 63), permitindo a construção de sentidos, adequados para os textos orais e escritos, a elaboração de textos adequados aos diferentes contextos de interação e apropriar-se de conhecimentos e ferramentas linguísticas que tragam contribuições para utilização adequada da língua oral e escrita.

No que diz respeito aos eixos relacionados às práticas de linguagem em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, neste trabalho, nosso foco recai sobre o eixo Leitura/Escrita. Segundo a BNCC (*op. Cit.*), nesse eixo, o foco central está na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos, escritos, orais ou multissemióticos. Para o desenvolvimento da capacidade leitora, é sugerido que atividades diversas de leitura, escuta e comentários de textos escritos sejam possibilitadas ao estudante.

Ao abordar a leitura em sentido amplo, a BNCC (*op. Cit.*) entende que a formação do leitor auxilia sua participação em práticas sociais da cultura letrada. No que concerne à formação do leitor, as habilidades variam, podendo ir, por exemplo, do estímulo ao prazer pela leitura à valorização de produções artístico-literárias. A seguir, apresentamos algumas delas:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, 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.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de

ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc),

semânticos (figuras de linguagem, por exemplo).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018. p. 157-158).

Mas como essas habilidades se materializam no processo avaliativo? Como elas aparecem nas avaliações? A seguir, analisamos brevemente dois itens de uma avaliação. Dessa forma, poderemos propor algumas respostas a essas perguntas.

ANALISANDO ITENS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para ilustrar como as habilidades de leitura podem ser trabalhadas para auxiliar em análises pedagógicas e revelar informações sobre o comportamento dos respondentes, a seguir, analisamos exemplos de itens de Língua Portuguesa, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, em avaliação aplicada no Estado da Bahia. Os itens compõem o banco de itens da Fundação CAEd.

Para organizar a análise, apresentamos o código do item, a habilidade da matriz da avaliação estadual a ele relacionada, o detalhamento da habilidade, o gabarito, e a imagem do item.

Na sequência, tecemos algumas considerações analíticas.

PRIMEIRO ITEM

CÓDIGO: P090597ES

HABILIDADE: reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

DETALHAMENTO: a habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema é importante, visto que visa capacitar os estudantes a analisarem criticamente os diferentes discursos, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos), reafirmando sua identidade pessoal e social. Graças ao desenvolvimento dessa habilidade, os estudantes podem se perceber como seres autônomos, dotados da capacidade de se posicionar e transformar a realidade.

GABARITO: A

Imagem do item:

Leia os textos abaixo.

O fim da redação

Texto 1	Texto 2
Já passou da hora de os professores tomarem consciência de que só uma proposta planejada e contextualizada é capaz de realmente ensinar os alunos a escrever (<i>Escrever de verdade</i> , janeiro/fevereiro).	É louvável que a reportagem vá além do aspecto da escrita, pois escrever de verdade implica ler de verdade! Ou será o contrário? Sim. Nesse caso, a ordem dos fatores não altera o resultado: para ser um bom escritor, é preciso, antes de tudo, ser um bom leitor.
Sabrina Gomes Ramos, Rio de Janeiro, RJ, via <i>site</i> .	Lucileide Vieira de Sousa, Belém, PA, via <i>site</i> .

Nova Escola, mar. 2009, p. 13. (P090597ES_SUP)

01) (P090597ES) Em relação à reportagem sobre redação, esses dois textos apresentam opiniões que se

- A) complementam.
- B) diferenciam.
- C) excluem.
- D) igualam.

Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS: o item em tela avalia a habilidade de reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. Trata-se de uma habilidade que integra o currículo nos anos finais do Ensino Fundamental. Seu desenvolvimento requer que os estudantes já tenham desenvolvido outras habilidades de leitura, como a de identificar o assunto em um texto. No caso do item, os textos oferecidos como suporte, que circulam no campo de atuação jornalístico-midiático, são depoimentos acerca do fim da redação, inseridos em uma reportagem publicada pela *Revista Nova Escola*. O item solicita que os estudantes identifiquem a relação existente entre as opiniões nos dois textos sobre a temática desenvolvida. Para a identificação dessa relação, a leitura atenta das opiniões expressas é necessária, uma vez que revelam ideias acerca da importância do planejamento da proposta (opinião de Sabrina) e do papel fundamen-

tal da leitura no processo de escrita (opinião de Lucileide). Com isso, a tarefa solicitada pelo item é facilitada. Os estudantes que selecionaram a alternativa A, o gabarito, demonstraram já ter desenvolvido a habilidade avaliada, ou seja, demonstraram que compreenderam que as duas opiniões se complementam. No entanto, aqueles que selecionaram as demais alternativas demonstram que ainda não desenvolveram a habilidade avaliada em sua plenitude, pois não conseguiram perceber a complementariedade das opiniões expressas nos textos.

SEGUNDO ITEM

CÓDIGO: Po90559ES

HABILIDADE: identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.

DETALHAMENTO: a habilidade de identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos diz respeito a uma atividade inferencial de leitura, considerando que o efeito de humor não é algo que esteja explícito nos textos, mas que deve ser inferido pelo leitor com base nas entrelinhas do texto, ou seja, com base naquilo que não está dito explicitamente. Tal reconhecimento demanda a articulação entre diferentes elementos do texto para produzir um sentido global. Em geral, reconhecer o efeito de humor é uma tarefa de leitura mais simples do que reconhecer o efeito de ironia, que pode ser mais sutil que o efeito de humor.

GABARITO: D

Imagem do Item:

Leia o texto abaixo.

Garfield – Natureza



Disponível em: <<http://comicsgarfield.blogspot.com/>>. Acesso em: 3 dez. 2010. (P090559ES_SUP)

07) (P090559ES) Nesse texto, o tom irônico está presente

- A) na primeira observação do rapaz.
- B) na expressão concentrada do gato.
- C) no que o rapaz acha da natureza.
- D) no que o gato pensou sobre os sapatos.

Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS: o item avalia a habilidade de se reconhecer o efeito de ironia e o efeito de humor em um texto, uma habilidade que integra o currículo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso do item em tela, o texto-base é multissemiótico, do campo jornalístico-midiático, possuindo um efeito irônico pelo fato de o gato, no último quadro, ao relacionar a presença da natureza “em toda parte” com a desorganização de seu dono que, segundo o pensamento do gato, guarda seus sapatos também em toda parte. Além disso, a quantidade de informações expostas no texto e a natureza dessas informações são fatores importantes para o nível de complexidade da tarefa. Esse viés de análise é desenvolvido pelas pesquisadoras Begma Tavares Barbosa, Hilda Linhares Micarello e Rosân-

gela Veiga Ferreira, e registrado no artigo “Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura” (2020), em recorte específico relativo à análise da complexidade dos suportes dos itens que avaliam o desempenho em leitura de estudantes do 5º ao 12º ano de escolarização. Retomando a análise, percebemos que os estudantes que marcaram a alternativa D, o gabarito, reconheceram o efeito de ironia e humor do texto, procedendo a uma leitura articulada entre o que se encontra no texto e seu conhecimento de mundo, demonstrando, assim, que já dominam a habilidade avaliada. No entanto, aqueles que marcaram qualquer uma das outras alternativas demonstraram que ainda não a dominam, haja vista não terem sido capazes de produzir as inferências e relações necessárias para perceber o efeito irônico e humorístico presente nos quadrinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo perseguido neste artigo, buscamos analisar itens de Língua Portuguesa pertencentes ao banco da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas a responder ao seguinte questionamento: de que formas as habilidades da BNCC se traduzem nos itens das avaliações estaduais?

Tendo em vista o recorte de dados analisados, verificamos que diferentes habilidades presentes na BNCC (op. Cit.) são traduzidas na avaliação de Língua

Portuguesa do estado da Bahia para o 9º ano do Ensino Fundamental.

No concernente à habilidade (EF69LP45) da BNCC, percebemos que é traduzida em diferentes habilidades na matriz da avaliação baiana. No tocante ao posicionamento crítico e à diferenciação entre descrição e avaliação, a avaliação estadual a traduz por meio da habilidade (EF69LP45), de reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema, presente no primeiro item analisado.

Com relação à habilidade (EF69LP47), em especial no tocante à percepção de efeitos de sentido decorrentes de palavras e expressões conotativas e processos figurativos, percebemos que está traduzida na avaliação da Bahia por meio da habilidade (EF69LP48), de identificação dos efeitos de humor e ironia em textos diversos por meio da atividade inferencial de leitura, presente no segundo item analisado.

Com base nos exemplos mencionados, considerando a complexidade das habilidades propostas pela BNCC (*op. Cit.*), as quais muitas vezes reúnem diferentes processos cognitivos em uma única habilidade, fica evidente que são traduzidas na avaliação da Bahia em habilidades mais objetivas e diretas. Esse fato pode ser justificado, provavelmente, por se tratar de um instrumento de avaliação de leitura que afere o desenvolvimento das habilidades de forma mais simplificada, sendo necessário transformar uma habilidade mais complexa da BNCC em várias habilidades mais simples na matriz estadual para que possam ser avaliadas.

Diante dessa constatação, acreditamos ser pertinente levantar novos questionamentos: até que ponto habilidades tão complexas possuem significado para o professor que atua na ponta do processo? De que maneiras pode ser orientado o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades na sala de aula? A tradução para habilidades mais simples e diretas seria uma estratégia adequada, haja vista que decompõe o todo? Essa tradução simplificada reflete a realidade do trabalho com essas habilidades desenvolvido nas escolas? Essas são questões que merecem atenção e que deixamos como provocação a futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*. Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p. 1064-1081, jan./jun. 2020.

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

CARVALHO, Robson Santos de. *Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura*. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1998.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEIXEIRA, Wagner Barros. *Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de línguas*. Manaus: EDUA, 2017.
- ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008.

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO OCULTO: A base nacional comum curricular (BNCC) e o ensino da língua portuguesa – prioridades em questão

Moacir dos Santos da SILVA
UENF –moacir.cap@gmail.com

Sérgio Arruda de MOURA
UFRJ – arruda@uenf.br

RESUMO: O trabalho em questão visa à reflexão sobre o Currículo Oculto, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o ensino da Língua Portuguesa e compõe uma das partes de uma tese sobre saberes e conhecimentos discentes, ainda em construção. Os objetivos dele são investigar o quanto a prática docente dos professores incorpora os saberes e os discursos provenientes dos alunos e as principais facilidades/dificuldades advindas dessa ação e promover uma análise crítica do Currículo Oculto, na perspectiva discente, do documento oficial (BNCC) e da prática de ensino da língua materna. Dessa forma, a análise das diversas competências da base e a forma de desenvolvimento e as ações do docente nas práticas pedagógicas, de ontem e de hoje, serão revisitadas a fim de proporcionar um pensar, acerca das estratégias e metodologias implementadas nos espaços da sala de aula. Para isso, a leitura da BNCC (2018), no que tange às competências, aos currículos e à análise de obras, como os livros *Aula de Português* (2015), de Irandé Antunes; *A formação do professor de português* (2006), de Paulo Coimbra Guedes e *Da relação com o sa-*

ber às práticas educativas (2013), de Bernard Charlot, contribuirão para uma reflexão mais pormenorizada. A pesquisa será bibliográfica e semiestruturada, em que ocorrerá a aplicação de perguntas acerca de especificidades sobre saberes e conhecimentos numa mesa-redonda, numa aula de língua portuguesa, na 3ª série do Ensino Médio. E os resultados serão analisados com base na conversa proposta na atividade.

PALAVRAS-CHAVE: currículo oculto; base nacional comum curricular; língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O aluno, tão necessário para o bom funcionamento da engrenagem social, foi “objeto” de estudo e reflexão, desde sempre. A ele foram atribuídos os mais diversos papéis, foram feitas duras críticas, muitos elogios e ainda o responsabilizaram por possíveis mudanças e transformações sociais contundentes nas mais diversas realidades.

E é sobre ele (o aluno), o currículo oculto que deve expressar os seus desejos e pretensões e a aprendizagem em si, que se vai retratar aqui. A esse indivíduo muitas expectativas foram e continuam a ser direcionadas; determinadas formas de trabalho (metodologias e estratégias), oriundas das diversas correntes e tendências, já não o atendem, como já ocorreu antes e, por conta disso, muito se fala e se faz, sejam professores, estudiosos, pedagogos, curiosos, dentre outros tantos.

E para dialogar melhor sobre esse assunto, ideias defendidas pela BNCC serão trazidas para a dis-

cussão; no entanto, não há como negar que a necessidade de práticas distintas, de um discurso mais bem apurado, compatível com as demandas desse século e com os anseios de uma determinada clientela, precisam ocorrer. É como bem diz Leila (2020): “[...] esse modelo já atendeu ao contexto industrial daquele momento histórico. A exigência premente de hoje é outra.” (RIBEIRO, 2020, p. 28).

No que tange ao ensino e à própria Língua Portuguesa, a BNCC (2018), apresenta a seguinte afirmação que elucida muito bem o exposto acima:

[...] o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa expansão no horizonte, em relação ao tratamento para com os alunos, ficou muito bem demarcada nesse documento de grande representatividade para a educação brasileira. Crianças, jovens e adolescentes precisam ter voz e ajudar a compor as regras do jogo, para bem construir, junto com outros protagonistas, os seus projetos de vida. Já não cabe em nos-

so país e em outros em que imperam a democracia, a liberdade de expressão e a autonomia, uma educação arbitrária e unilateral: todos precisam ter voz de peso para defender e lutar pelos seus interesses.

ABORDAGEM GERAL DE ENSINO, DISCURSO, CONHECIMENTO E CURRÍCULO

A discussão que ocorre na seção gira em torno de uma organização fundamental para que as instituições educacionais funcionem efetivamente. Ela prioriza alguns pressupostos, dentre eles o fio norteador que representa o currículo e todas as suas especificidades, nos mais variados contextos escolares. As questões discursivas e os dilemas que envolvem o conhecer e o saber e suas abordagens, bem como os documentos legais para essa garantia e as diversas realidades existentes serão apresentadas e debatidas nessa oportunidade.

A questão do ensino e do repasse do conhecimento modifica-se continuamente na sociedade contemporânea. No entanto, isso não é um fato que se restringe aos dias de hoje: procedimentos e estratégias de ensino direcionados apenas à sala de aula, organizações e padronizações focando-se o trabalho somente em escolas e colégios, nos municípios, estados e federação foram sendo reestruturados e ressignificados, ao longo da história dessas instituições tão fortes e necessárias para os cidadãos e suas relações com o outro e com o conhecimento.

Sobre isso, Dewey (2002) escreve o seguinte:

Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel a sua razão de ser. (DEWEY, p. 17-18, 2002)

Dessa forma, a filosofia da instituição escola, a reflexão acerca dos conteúdos a serem trabalhados (sejam factuais, conceituais, procedimentais ou atitudinais) precisam ecoar na essência humana para serem melhor digeridos, mais bem aproveitados pelos envolvidos. E muitos estudiosos debruçam-se sobre isso e assim as novas tecnologias, as leis e as ações vão sendo pensadas, criadas e postas em prática.

Analisando-se mais uma contribuição de Dewey (1979), pode-se perceber a expectativa e a esperança que se cria (ou se criou) ao longo dos tempos, em relação a esse espaço.

As escolas são, com efeito, um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio — e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial. Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar. (DEWEY, 1979, p. 04)

Os frutos disso no século XXI, delimitando mais a relação professor/alunos, são as metodologias ativas e as suas nomenclaturas: sala de aula invertida, *gamificação*, situações-problema, aprendizagem entre pares ou equipes, dentre outras. Delimitando o processo de ensino/ aprendizagem como um todo, está a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que procura reestruturar a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) e estabelecer um outro norteamento no processo educacional.

Ontem e hoje, o que se vê é movimento. Uma procura contínua de melhor atender a todos os que estão envolvidos no processo; no entanto, o que se observa é uma falta de continuidade e uma constante ruptura nos planejamentos de governo, em relação à educação, seja em qual esfera for. A verdade é que a política partidária e representativa de apenas um dos lados, não tem atendido, como deveria, os indivíduos marginalizados e de classe popular; os planejamentos não estão de acordo com os seus anseios, as ações estão desconectadas e irreais e uma minoria, quase sempre fora do contexto, é que realmente implementa e põe em prática o trabalho.

Aqui, não caberá apontar os culpados e nem uma caça às bruxas; todavia, com base nos pensamentos de um dos estudiosos acerca do currículo, Antônio Flávio Barbosa Moreira (2010, p. 16), pode-se dizer que ele (o currículo) precisa ser politizado, assim como a Pedagogia e a Educação; precisa emancipar cidadãos e se constituir em um instrumento/ documento que atue a favor das pessoas, contra as desigualdades soci-

ais e todo o tipo de intolerância e preconceito de qualquer natureza.

Moreira (2010) ainda fala sobre essa abordagem identitária na construção integral de um currículo.

A temática da identidade ocupa lugar de relevo nos estudos que focalizam as relações entre currículo e cultura. Neles, analisam-se os nexos entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, ampliando-se o foco dos primeiros estudos críticos do currículo e da ação docente. Ressalta-se que no processo curricular, em meio a lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, formam-se identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. (MOREIRA, 2010, p. 201)

Currículo, uma questão de identidade, uma questão envolvente e ampla que não deve ser desconsiderada e nem parcial e, ao mesmo tempo, precisa contemplar a todos e perpassar por todas as esferas educacionais de uma instituição e demarcar e caracterizar cada unidade de ensino com suas especificidades, flexibilidades e idiosincrasias. É a própria história de uma escola que, sem nenhum tipo de objeção, precisa ter, em seu cerne, meios para que o negro, o branco, a mulher, o gay, o transsexual, bem como outras tipificações sintam-se acolhidas e respeitadas.

Macedo (2017, p. 18) fala sobre algumas situações que podem ser delicadas na consideração e na

conceituação do currículo. Ele argumenta sobre o perigo que há em tratá-lo como um negócio niilista ou mercantilista e isso acarretar num prejuízo ético, político e formativo.

O SEGREDO DO CURRÍCULO

Não é de hoje que há reclamações acerca das imagens/ conteúdos que circulam nos livros didáticos cotidianos. Professores, pais de alunos, gestão, os próprios alunos veem muitas lacunas e falta de representatividade de algumas clientelas em específico; no entanto, não serão esses caminhos a serem percorridos aqui. Apesar da conscientização e dos fatos comprobatórios dessas ocorrências, aqui apenas chamaremos de violência, uma ação não ao acaso, mas meticulosamente pensada, estudada, delineada.

Isso representa uma violência porque exclui grupos que compõe a sociedade como um todo. Um paradigma que considere apenas pai, mãe e filho representando a família nas imagens desses livros, continuamente, ao longo da história, é inconsistente, desconsidera outros grupos que exemplificam também: as mães solteiras, os avós e os netos, os filhos só de mulheres, os filhos só de homens, dentre outros tantos exemplos.

É óbvio que é uma violência diferente de um estupro ou de um assassinato a sangue frio, mas é tão contundente quanto ou até mais. Sobre isso Zizek (2014), fala o seguinte:

Opor-se a todas as formas de violência – da violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) – parece ser a maior preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Uma chamada SOS sustenta esse discurso, (...) todo o resto pode e deve esperar... Não haveria algo de suspeito, até mesmo sintomático, nesse foco sobre a violência subjetiva, a violência dos agentes sociais, indivíduos maléficos, aparelhos repressivos disciplinados, das multidões fanáticas? Não haveria aqui uma tentativa desesperadora de desviar as atenções do verdadeiro lugar do problema, uma tentativa que, ao obliterar a percepção de outras formas de violência, se torne assim parte ativa delas. (ZIZEK, 2014, p. 23)

A clareza do texto de Zizek (2014) assusta, mas é exatamente isso: há ações educadas e consistentes que desconsideram a existência de uns em detrimento de outros, sem uma gota de sangue, sem um grito, sem um tiro. Agora existem escolas públicas para os filhos da classe popular, mas a estrutura, os conteúdos (habilidades e competências), os profissionais, os materiais didáticos, dentre outros componentes curriculares, funcionarão do jeito que se pode, com o menor desgaste/gasto possível.

Outras situações também são passíveis de críticas e comentários nos currículos desses ambientes. Sob que perspectivas os conteúdos, os assuntos são escolhidos para comporem os currículos das escolas? Há uma aceitação e um ensino com base no voca-

bulário dos advindos das favelas, dos morros, das periferias, dos meninos da zona rural, enfim dos de classes populares e periféricas? Há um ensino da matemática, da geografia e da história que sinalize, que problematize aspectos inerentes à clientela?

O fato é que se sabe muito bem de onde vem e quem elabora todo o material pedagógico, construído para ser trabalhado com os alunos nas escolas populares. Há sempre um especialista ou um grupo de especialistas que entendem de educação e dos conteúdos específicos e elaboram a temática, os objetivos, os livros paradidáticos e didáticos propriamente ditos e muitos desses profissionais, nem de longe, procuram entender ou dialogar com outras realidades diferentes para acrescentar com as que produzem para o trabalho docente nas instituições.

Acredita-se que parte dos ruídos existentes no bojo das relações, nos ambientes escolares, reside muito na falta de voz que ocorre, em relação a esse grupo menos provido, mais humilde. E assim, é muito comum o abandono escolar, os atritos contínuos entre aluno/professor; aluno/aluno; aluno/pessoal de apoio. E, embora se tenha convicção de que não seja apenas isso; tem-se a noção exata de que esse pode ser o maior problema.

Ainda em Zizek (2014), encontra-se uma preciosa contribuição que auxilia bastante na compreensão dessa violência ora subjetiva, com suas marcas concretas, resquícios de medo e brutalidade, aquela que é “[...] diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável.” (ZIZEK, 2014, p. 17); ora

simbólica, velada, silenciosa e contínua; evidencia a dominação cultural hegemônica, na relação entre os advindos das classes populares e o próprio currículo e toda a estrutura construída para o ensino.

Em resumo, o Outro está muito bem, mas só na medida em que sua presença não seja intrusiva, na medida em que esse outro não seja realmente outro... (...) a tolerância coincide com o seu contrário. Meu dever de ser tolerante para com o Outro significa efetivamente que eu não deveria me aproximar demais dele, invadir seu espaço. Em outras palavras, deveria respeitar a sua intolerância à minha proximidade excessiva. O que se afirma cada vez mais como direito humano central na sociedade capitalista tardia é o direito a não ser assediado, que é o direito a permanecer a uma distância segura dos outros. (ZIZEK, 2014, p. 40)

O interesse aqui não é desvalorizar um ensino sistematizado e organizado e nem excluir ações daqui ou dali. A intenção é exatamente o contrário: propor uma imbricação que possa ofertar interação, envolvimento, diálogo entre os elementos e as estruturas envolvidas. É justo que letras de funk façam parte de expedientes das aulas. É coerente que filmes, notícias, reportagens locais e com assuntos de interesse de um grupo, que sempre fica à margem, sejam levados para as salas de aula. Mas é óbvio que aqui não se deve excluir, em hipótese alguma, a questão dos valores, da adequação e da ética que também fazem parte do cerne de uma metodologia.

Na perspectiva escolhida para o diálogo, esse Outro, da citação acima, tem voz e vez, possui a sua essência, a sua idiossincrasia. E precisa-se distanciar-se sim de muitas crenças, valores e saberes que, por ventura eles possam trazer de seus grupos, de suas comunidades, de suas realidades. Entenda-se esse distanciamento como um ato de consideração, respeito, preservação. Os assuntos e interesses desse discente precisam ser “tocados”, trabalhados, preservados. E não basta apenas falar que se faz isso, precisa estar escrito, sacramentado, documentado: a escola é pública e o Outro está ali por direito a uma educação gratuita e de qualidade, num país democrático.

O grande segredo dos currículos construídos ao longo de nossa história será a sua previsibilidade, o lugar-comum. As relações, os recursos e as estratégias construídos variam muito em suas qualidades: há momentos em que não se pode negar a sofisticação, a excelência nas imagens, no discurso. Porém, o curioso é que quanto mais se observa essas marcas, esse selo de qualidade, mais se observa, de fato, quais são os destinatários dessa mensagem bem elaborada, pouco refletida e nada “discutida” com grande parte dos seus pares.

A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA

Ao se examinar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e seus escritos sobre o ensino da Língua Portuguesa, percebe-se que ainda existe uma preocupação com as questões da leitura e integração no ensino da disciplina. Entende-se que há uma demarca-

ção maior com situações de interpretações e com a utilização da diversidade de gêneros textuais.

Sobre o Ensino Médio, a organização por áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a divisão por habilidades e competências, inovando e aproximando de avaliações externas; trabalhando mais com as tecnologias digitais e a computação, trouxe um novo tom para as salas de aula, permitindo uma nova roupagem nos trabalhos com os textos, inclusive os midiáticos, por exemplo.

Nesse aspecto, o trabalho com formulários, perfis, *blogs*, *chats*, *e-mails*, conversas de *whatsapp*, dentre outros permite aproximações com os alunos e isso muito auxiliam nas diversas abordagens, acerca do ensino e da aprendizagem, facilitando diálogos e trazendo um frescor diferenciado para os espaços educacionais.

Todavia, a BNCC e muitos outros documentos criados vêm contrapor uma ideia de senso comum apresentada, por meio de relatos de pessoas de mais idade, que o ensino está muito diferente. E o pior é que elas afirmam que se aprendia mais, que um aluno apenas com o primário (nomenclatura condizente com o nível fundamental I, nos dias de hoje – ou seja – do CA a 4ª série), tinha uma desenvoltura bastante diferente; uns até afirmam corresponder o que hoje representa o Ensino Fundamental completo.

No entanto, fazendo-se um recorte na própria atualidade, focando nos últimos 15 ou 20 anos per-

cebe-se certa involução, talvez pautada muito no desinteresse do aluno. E, para reduzir isso, projetos, decretos e leis foram criados e atualizados, para que houvesse uma garantia à população do direito ao ensino básico e de qualidade.

Pesquisando os aspectos acima, focando no ensino da Língua Portuguesa, algumas literaturas nos apresentam determinadas questões. Sobre algumas tentativas de superação desse quadro sombrio, Irlandé Antunes (2003) nos diz o seguinte:

[...] persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20)

E por não ser um fato novo e restrito apenas à língua portuguesa, a evolução ao longo dos anos e a aprendizagem, de forma generalizada, representam obstáculos grandiosos. E não é novidade para ninguém que o fato de não se saber ler implica numa compreensão generalizada do mundo. O aluno que adentra os espaços escolares e não consegue ler e interpretar para além de uma realidade é como alguém que sofra de miopia ou hipermetropia: o mundo terá sempre um

colorido diferente e ele, quase sempre, não sabe ou, por vezes, confunde-se.

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 20)

E isso não é pouco, principalmente para aqueles alunos advindos das classes populares que veem na escola uma das únicas perspectivas de ascensão e progressão social e econômica. Para além disso, o MEC e outras instituições e grupos governamentais em esferas municipal, estadual e federal têm mostrado a sua sensibilidade em relação ao assunto; podemos citar aqui os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), algumas avaliações externas como o Enem, a prova SA-EB e o PISA que visam a sondar o trabalho para possíveis intervenções futuras e ainda a *Base Comum Curricular* (BNCC), que concluída em 2018, versa por um ensino da língua mais coerente e significativo para “os tempos modernos”.

A BNCC, na introdução, apresenta 10 competências gerais para o ensino básico, dentre elas duas

muito representativas para o ensino da língua. Elas falam sobre a importância das múltiplas linguagens nos diversos aspectos e também das tecnologias digitais. É isso o que se percebe nos anseios de nossos adolescentes/jovens no tocante ao estudo do português e de outras disciplinas também, todas muito vinculadas ao aspecto interpretativo. Elas são as competências 4 e 5 e expressam o seguinte:

- 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.
- 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, 2018, p. 9)

É inegável que essas duas competências não são as únicas que fazem um direcionamento sobre o ensino da língua portuguesa, pois existem outras que também são muito importantes e que trazem, em sua essência, questões preciosas para a escrita, argumentação, interação, ética e conscientização como a competência 7, que versa sobre a argumentação e a defesa

de ideias. No entanto, as diferentes linguagens, atualizadas, promovendo interações, dinamismo, som, competição, cor, luz e movimento falam muito nesse novo contexto, conforme apregoa a competência 4. E o que se vê na competência geral 5 é um complemento disso inserindo-se a tecnologia e as mídias digitais.

Ainda sobre a BNCC, ela é um documento que preza pelas aprendizagens essenciais, constituindo-se como um documento de caráter normativo.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8)

Como balizadora da qualidade da educação, a Base é um instrumento que funciona em consonância também com as especificidades de um determinado grupo de estudantes, visando a sua permanência nas instituições, bem como as habilidades trabalhadas para atender a uma clientela em específico (no caso, da educação básica). No entanto, questões políticas oriundas da democracia no país interferem bastante em muitas ações e projetos pedagógicos, por isso a necessidade de um documento bem estruturado em sua essência, incluindo,

além de aspectos metodológicos e estratégicos, uma fiscalização condizente capaz de garantir a consolidação e a aplicabilidade das leis, bases e diretrizes criadas.

Falar em aplicabilidade de lei e fiscalização considerando-se a diversidade e a extensão de um país feito o Brasil, com certeza é também falar em problema e complexidade, mas a nossa política, principalmente a partidária está aí para isso: observar os desnivelamentos, as inconsistências e desigualdades e discuti-las, ajustá-las, resolvê-las; sem perder o foco que, em se tratando do ensino da língua portuguesa entender o contexto, a realidade sociocultural das pessoas envolvidas, bem como seus interesses e rotinas, poderão ser cruciais para um planejamento mais sólido, fecundo e significativo.

Estreitando ainda mais o assunto, a pessoa terá mais predisposição em aprender se desde cedo entender o jogo que circunda sobre esse feito. Aprender a ler e escrever para quem e para quê? Aplicar isso onde? Como? Paulo Coimbra Guedes (2006) aponta uma escrita relevante nesse aspecto.

Só o exercício constante da escrita a respeito do que está próximo, do que nos atrapalha, incomoda, intriga, desafia, pode dar a necessária prática da escrita e o indispensável domínio dos recursos expressivos da língua para avaliar as reais dificuldades de organizar por escrito o que se quer dizer. Trata-se de questionar na sala de aula para que serve e para que pode servir escrever na escola segundo a serventia que escrever tem tido na vida cultural brasileira. (GUEDES, 2006, p. 55)

Não é novidade que a língua representa as pessoas nos variados espaços e isso é extremamente relevante. Um ensino de português que considere isso tem grande probabilidade de conseguir mais êxito nessa empreitada. Entretanto, um currículo e um planejamento que considerem a realidade em que esse aluno/cidadão está inserido, precisa ser efetivamente organizado e pensado. Aqui não se fala em simplificar, em facilitar, mas em partir do chão do aluno, considerando sua idiossincrasia e aproximando-se desse ser que chega à escola cheio de novidades e histórias em desenvolvimento, cheio de expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração dos alunos e seus anseios representados nos documentos oficiais são de suma importância, desde o cerne de suas elaborações. Discutir-se as habilidades e competências (conteúdos) priorizadas, falar sobre questões socioeconômicas e culturais, entender os diversos contextos educacionais, dentre outras iniciativas, é de muita importância nas escolhas e nas construções dos materiais para o trabalho com o discente.

Dessa forma, a implementação de uma mesa redonda com perguntas que levem a uma reflexão da prática e da metodologia de ensino aplicadas no cotidiano de uma sala de aula, inclusive com questões sobre a Língua Portuguesa e a educação de uma forma mais ampla, considerando os diversos espaços e expectativas de uma clientela concludente da educação básica (3ª

série do Ensino Médio), poderão nortear futuras ações e contribuir decisivamente para construções de documentos e abordagens mais assertivos e contextualizados com uma realidade eminente, por isso a opção dessa estratégia e metodologia nessa parte do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Tradução de Paulo Faria; Maria João Alvarez; Izabel Sá. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2002.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo*. Organização e introdução Marlycy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. 1. ed. São Paulo: Editora: Boi Tempo, 2014.

CAPÍTULO 5

ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS PARA A ESCRITA COLABORATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS: Ações e percepções docentes

Karen Alves de **ANDRADE**

IFPR – *karen.moscardini@ifpr.edu.br*

RESUMO: A metamorfose incessante dos diversos dispositivos de informação (LEVY, 2010) altera não apenas a maneira de pensar e viver da sociedade, como também seu instrumento de interação. Assim, o uso da língua é diretamente impactado pelas novas demandas e pela complexificação do funcionamento social – que atende a processos cognitivos ora estruturados em uma matriz de leitura informática. A capacitação do cidadão para intervir de forma efetiva nesses novos contextos deve, portanto, iniciar-se na escolarização. Todavia, a associação de novos hábitos educacionais, em especial no ensino da língua materna, não é imediata e requer dos docentes o domínio de instrumentos metodológicos voltados para o arranjo social local e temporal. Tendo isso em vista, esta pesquisa retrata uma modalidade de uso da língua que se consolida cada vez mais na sociedade moderna informatizada: a escrita colaborativa. São, portanto, objetivos neste trabalho a) identificar a concepção de professores de diversos níveis de educação sobre a escrita colaborativa, além de b) analisar orientações docentes em sequências didáticas que visem à produção de textos colaborativos a partir de atividades cedidas por docentes de educação básica e superior. Os trabalhos de Levy (2010), Lowry *et al.* (2004), Ruiz (2016), Pinheiro (2008) são referenciais teóricos aborda-

dos como dispositivos analíticos dessa pesquisa, na qual se espera identificar a necessidade de mais estudos que tomem a escrita colaborativa como objeto de análise, bem como de um ensino linguístico escolar pautado na atualidade da língua viva, seja na realidade ou na virtualidade.

PALAVRAS-CHAVE: escrita colaborativa; formação docente; produção textual; tecnologias.

INTRODUÇÃO

“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática.” (LEVY, 2010, p. 7). A constatação de Levy, publicada em primeira edição já em 1956, reconhece a relação indissociável entre o desenvolvimento tecnológico e as formas de relação social, sendo estas últimas realizadas por meio da linguagem. Assim, toda mudança de pensamento, ação e interação social acarreta adequações e inovações nos usos da língua. A afirmação de Silva e Sousa (2017, p. 283) de que “[...] a língua não se realiza em um vácuo social.” aponta para essa realidade e para uma concepção sociointeracionista da língua, na qual o uso de suas variantes afeta o funcionamento social e cultural na mesma medida em que é afetado. É estabelecida, assim, uma relação contínua de reciprocidade e dinamicidade e se concebe uma língua viva, atrelada a sujeitos ativos, mediadores das práticas sociais (ANDRADE; STORTO, 2016).

A chamada revolução informacional – marcada pelo período pós-industrial (FERREIRA, 2003) – apresentou uma ordem centrada no controle das informações e caracterizada pela velocidade das mudanças

na sociedade contemporânea, sendo os avanços das telecomunicações e da informática seus grandes propulsores. Nela, os computadores e celulares se tornaram dispositivos e matrizes pelos quais percebemos e lemos o mundo, seja no plano empírico – ferramentas facilitadoras do dia a dia – ou no subjetivo – relações entre seres vivos e processos cognitivos (LEVY, 2010).

Assim, o potencial informacional das tecnologias promoveu não só a necessidade constante de revisão semântica dos usos da língua, já que há uma metamorfose permanente de uma extensa rede associativa – imagens, modelos, lembranças, sensações e conceitos afetados pela diversidade de contextos, mas, também, da articulação, representação e instrumentalização dos textos. Levy (2010, p.10) ainda destaca que esses processos não ocorrem por simples substituição – deixa-se uma variante da língua para se usar outra, por exemplo, mas advém da “[...] complexificação e do deslocamento dos centros de gravidade.”, ou seja, enquanto a tecnologia altera as formas de ser, pensar, sentir e interagir, os usos da língua são ampliados, exigindo de seus usuários os conhecimentos de novas representações e contextos, sem abandono dos anteriores.

Ainda que muito se questione sobre um impacto negativo das ferramentas tecnológicas ou de sua supressão aos antigos métodos – como a escrita manuscrita, a leitura em impressos, ou, até, as variantes mais formais e prosaicas da língua – a reflexão de Levy aponta para a ampliação de usos e não de sua substituição. Ribeiro (2017) lembra que Bilac, em 1904, renunciou a substituição dos livros pelo jornal – o que

nunca ocorreu. Assim, na verdade, surge uma nova “[...] ecologia, que reposiciona funções, usos, importâncias e relevâncias, em vez de excluir mídias em favor de outras.” (RIBEIRO, 2017, p.33).

Tantas transformações afetaram, também, os conceitos atribuídos aos textos já que suas materialidades foram alteradas a partir de novas tecnologias, diferentes suportes e novas práticas. Dentre as novas práticas, neste trabalho, focamos uma que decorre de uma mudança social, muito presente no mundo do trabalho e acadêmico, e que demanda uma revisão do que se entende sobre o texto e seu ensino: a escrita colaborativa.

ESCRITA COLABORATIVA

A era da colaboração, anunciada por Tapscott e Williams (2007) pressupõe mudanças no funcionamento da inteligência, sendo ela orientada pelas redes e realizada na colaboração de massa. É uma nova forma de atuar no mundo na qual a cooperação é essencial para o desenvolvimento das ferramentas do conhecimento e da criação de valores (NUNES, 2011).

Dessa concepção, práticas colaborativas surgiram nos diversos ambientes – do empresarial ao acadêmico – fazendo emergir benefícios também para a aprendizagem advindos da sociedade em rede em suas múltiplas interações sociais. Elas reúnem ações que retroalimentam o fluxo de saberes, decentralizando o processo de produção e promovendo sua continuidade, além de incluir o senso coletivo de propósito, a socialização, a participação e o aperfeiçoamento contínuo (SOARES, 2015).

Dentre essas práticas, o trabalho em grupo, como proposta metodológica educacional é bastante recorrente na tradição escolar, representando uma forma coletiva de construir o conhecimento e de proporcionar o desenvolvimento de muitas outras habilidades. A partir de novos recursos tecnológicos, os ambientes educacionais reinventaram a prática de trabalho em grupo com novas formas de interação, solidificando, assim, a colaboração como parte integrante necessária ao aprender – uma retomada do papel do outro.

Quando se trata da produção textual, todavia, o trabalho em grupo adquire novas nuances. É possível potencializar o exercício da escrita pela intervenção do outro ou ater-se, apenas, à divisão de tarefas. É preciso, então, um planejamento cuidadoso das etapas da atividade, o estabelecimento de critérios significativos, a proposição de enunciados claros e um gerenciamento atento por parte do docente. Aliando-se as novas ferramentas e a mediação adequada do professor, os exercícios de escrita colaborativa podem se transformar num promissor processo de ensino-aprendizagem na produção textual.

ESCRITA COLABORATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

Uma vez que a escrita colaborativa tem passado a ocupar, cada vez mais, espaços sociais significativos e de grande valia para a atuação cidadã, é preciso que duas diretrizes sejam bem estabelecidas e conhecidas, principalmente pelos docentes que atuarão no preparo de estudantes para o exercício de competências discursivas: comandos e critérios. Entretanto, há

indícios de que o tema ainda seja trabalhado academicamente de forma incipiente, suscitando a necessidade de pesquisas que tragam orientações para essa modalidade de escrita. Pinheiro (2011) tornou-se o trabalho referência no Brasil, adotando o referencial teórico de proposto por Horton *et al.* (1991), e adaptado por Lowry, Curtis e Lowry (2004), para analisar a escrita colaborativa de estudantes de Ensino Médio com uso de ferramentas digitais. Sua pesquisa já nos traz importantes indicadores dos processos que subjazem à escrita coletiva alguns elementos constituintes dessas etapas, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 – Processos da Escrita Colaborativa

Indicadores	Etapas/Elementos constituintes	
Atividades de Escrita Colaborativa	Planejamento: organização das informações, estabelecimento de objetivos e geração de ideias relevantes.	a) <i>brainstorming</i> ou tempestade de ideias: discussão da constituição textual. b) esboço: decisão pela estrutura, seleção de informações e organização geral do texto.
	Elaboração: observações, anotações e pesquisas a partir das discussões de planejamento.	c) rascunho: textualização “temporária”, “primária” e “inacabada” das ideias. d) revisão inicial: leitura do documento para realização de apontamentos e correções.

	Revisão: avaliação e correção do texto elaborado.	e) revisão: revisão do texto a partir dos apontamentos iniciais e verificação do atendimento à tarefa. f) edição: alterações e formatações para a finalização do texto.
Estratégias de Escrita Colaborativa	Escrita de autor único do grupo: apenas um integrante redige por todos.	
	Escrita em sequência: um integrante inicia a escrita e os demais o complementam	
	Escrita em paralelo: cada integrante redige uma unidade/ trecho para ser combinado com os demais.	
	Escrita reativa: integrantes criam um texto reagindo às contribuições dos demais, com ajustes, sem necessariamente haver um planejamento prévio ou uma coordenação.	
Modos de Escrita Colaborativa	No mesmo local e ao mesmo tempo	
	Em locais diferentes e ao mesmo tempo;	
	No mesmo local e em tempos diferentes; e	
	Em locais diferentes e em tempos diferentes.	
Papéis * Um mesmo participante pode ocupar mais de um papel ou até alterná-lo.	Escritor: uma pessoa – ou mais – responsável por escrever uma parte do conteúdo, em um documento de escrita colaborativa.	
	Consultor: pessoa normalmente externa ao grupo, que fornece conteúdo, mas não tem nenhuma responsabilidade pela produção do conteúdo.	
	Editor: pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento partilhado.	
	Revisor: pessoa que é externa ou interna à equipe de EC, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento.	
	Líder do grupo: pessoa que faz parte da equipe e pode participar completamente	

	nas atividades de autoria e revisão além de conduzir o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias.
	Facilitador: pessoa que é externa à equipe e que conduz a equipe por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo.

Fonte: Própria autora, baseado em RUIZ (2021), Pinheiro (2011), Horton *et al.* (1991), Lowry, Curtis e Lowry (2004).

A partir do Quadro 1, é possível perceber que variantes afetam diretamente a produção escrita colaborativa. É um exercício com muitas possibilidades e que resultará em diferentes ganhos de aprendizagem em função das escolhas do grupo e de seus participantes.

Do ponto de vista do ensino, espera-se que as atividades de escrita sejam integralmente realizadas, recorrendo-se à estratégia reativa, em quaisquer modos – com ou sem o uso de tecnologias, como editores de texto – e em alternância de papéis. O potencial da escrita colaborativa pode, portanto, ser melhor atendido quando há, de fato, a troca de saberes e negociação constante dos participantes, sendo as diferentes competências linguísticas e relacionais fatores positivos de aprendizagem.

Uma vez estabelecidos os indicadores apresentados – que não pretendem esgotar as possibilidades de caminhos – a escrita colaborativa, tendo o aluno ou a aprendizagem como ponto de partida, se faz bastante clara em seus percursos. Todavia, previamente à realização da atividade, é necessário um trabalho de planejamento pelo docente. Por mais que o trabalho em grupo ou colaborativo seja usual, na escrita, a orientação forne-

cida pelo professor – em alguns momentos pode ser o consultor ou o facilitador – é essencial para que os objetivos da atividade sejam alcançados.

Há, pelo menos, duas diretrizes pertinentes e necessárias ao planejamento docente e que são indispensáveis ao bom atendimento da atividade de escrita colaborativa. Primeiramente, ao pensar em seus objetivos de ensino e de aprendizagem, o docente precisa textualizar o comando da atividade. Seja de forma oral ou escrita, é a partir do comando que os estudantes tomarão conhecimento de todos os movimentos necessários para o atendimento à proposta e ao potencial formativo da atividade. Além disso, comandos claros e detalhados conferem maior autonomia ao grupo de alunos, que terão ao seu alcance a maior quantidade possível de informações sobre a tarefa.

Em segundo lugar estão os critérios avaliativos. A partir deles, tanto docente quanto estudantes tomam ciência, de forma mais detalhada, de cada competência requerida na tarefa. O estudante passa a saber o que se espera que ele saiba e realize na atividade e o docente o avalia de forma coerente e justa.

Neste artigo, recorreremos à análise de uma atividade do corpus da pesquisa de mesmo nome para exemplificar nossas considerações.

Quadro 2 – Atividade de Escrita Colaborativa

FASE 1

Seguindo as orientações do professor, reúnam-se em duplas ou trios.

Vocês são cartunistas e um respeitado jornal encomendou-lhes uma tirinha para ser publicada na próxima edição. Porém, antes de começar a fazer a tirinha, vocês devem preparar um projeto de confecção, respondendo, primeiro, às seguintes questões:

- a) O que eu quero dizer com minha tira em quadrinhos? Ou seja, qual o *conteúdo* do meu texto?
- b) Para que servirá meu texto? Ou seja, qual a *finalidade* da tira em quadrinhos que estou produzindo?
- c) *Para quem* estou escrevendo essa tira em quadrinhos? Em outras palavras, quem irá ler o meu texto?
- d) *Como dizer* o que quero nessa tira? Ou seja, que *estratégias e meios* vou utilizar?

Outro ponto importante é saber quais são as características de uma tirinha de jornal. Para isso, é preciso deixar claro entre vocês, cartunistas, como a sua tirinha será formada.

Características obrigatórias da tira em quadrinhos:

- I. presença de *título e autoria*;
- II. presença do *cenário*, que mantenha certa relação com o tema, a personagem e o enredo;
- III. presença de um *clímax*: por meio de uma ação, reflexão ou comentário, produz-se, no leitor, suspense. Ainda que a expectativa criada tenha em mente o leitor, ela, muitas vezes, também é vivenciada por outras personagens da história;
- IV. quebra da *expectativa*: é aqui que encontramos o humor, porque a resposta da personagem não coincide com aquela esperada pelo leitor ou até pelas demais personagens.

FASE 2

O próximo passo importante é que cada dupla ou cada trio construa o *roteiro* da tira em quadrinhos.

Isso deve ser feito *antes* da produção da tira:

- a) personagens (nome, descrição);
- b) cenário;
- c) descrição dos acontecimentos no quadrinho 1;
- d) descrição dos acontecimentos no quadrinho 2;
- e) descrição dos acontecimentos no quadrinho 3.

Atividade complementar (extraclasse)

Agora é o momento de considerar alguns aspectos básicos da teoria da narrativa, tais como personagens, espaço e tempo. Procure no livro didático (ou em outra fonte que o professor indique) informações que julgar importantes sobre esse assunto e faça um resumo para apresentar a seu grupo na próxima aula.

FASE 3

Tendo já discutido as questões básicas da narrativa com seu grupo e terminado na aula anterior o roteiro de sua tirinha, transformem-no em uma narrativa escolar, como aquelas feitas nas aulas de redação.

FASE 4

Juntos, elaborem a tira em quadrinhos. Considere que essa produção será corrigida segundo os conteúdos desenvolvidos na sequência didática.

Critérios de avaliação

- 1- Presença de ironia (formada pelo climax e quebra de expectativa): 2,0
- 2- Adequação entre linguagem verbal e não verbal: 1,0
- 3- Conteúdo (original e irreverente, politicamente incorreto, que vai contra às normas da sociedade, que é verdadeiro e não se atenta às regras da sociedade): 2,0
- 4- Função (faz uma crítica/reflexão sobre a realidade?): 2,0

- | | |
|----|--|
| 5- | Estratégias: uso de ambiguidade ou metáfora: 1,0 |
| 6- | Estrutura (título, assinatura, balões, corte adequado dos quadros, cenário coerente, etc): 2,0 |

Fonte: Adaptada pela própria autora de dados da pesquisa.

Foi requerida a docentes, de diferentes modalidades de ensino e formação, a disponibilização de atividades em que a produção textual com escrita colaborativa tenha sido solicitada aos estudantes. A atividade disposta no quadro é um exemplo de comando de atividade do *corpus* da pesquisa 1.

Como muitos estudos que norteiam a produção escrita defendem, a atividade organizada no Quadro 2 apresenta um comando bem detalhado, no qual é possível notar:

a) A criação de uma situação de comunicação: Vocês são cartunistas e um respeitado jornal encomendou-lhes uma tirinha para ser publicada na próxima edição.

b) O gênero a ser escrito: uma tirinha.

c) O suporte do gênero: respeitado jornal.

d) A modalidade de escrita: em duplas ou trios – *escrita colaborativa*.

Seguem-se aos dados da situação de comunicação, tarefas que instrumentalizam a produção do gênero. As perguntas da Fase 1 são coerentes às *Atividades de Escrita Colaborativa* apontadas no Quadro 1, a) no *Planejamento*, pois organiza informações, esta-

belece objetivos e promove a geração de ideias relevantes. As perguntas podem ser respondidas por seus participantes recorrendo tanto à tempestade de ideias quanto ao esboço; b) na *Elaboração*, já que promove discussões de planejamento. O tópico da Fase 1 “*Características obrigatórias da tira em quadrinhos*” atende ao indicador de Revisão Inicial, pois caracteriza o gênero para que o grupo confronte as informações fornecidas com as concepções do grupo.

As Fases de 2 a 3 complementam as etapas de planejamento e elaboração, de forma que ocorram em movimentos constantes de reflexão sobre o texto e escrita de esboços e versões iniciais.

A Fase 3 nos chama a atenção por demandar “uma narrativa escolar, como aquelas feitas nas aulas de redação”. Diferentemente da proposta inicial, nesta parte do comando, o docente recorre a uma tipologia textual, e não a um gênero, como forma de esboçar a produção final da tirinha. Além disso, solicita um conhecimento anterior para acionar o modelo do texto “aquelas feitas nas aulas de redação”. Provavelmente, a narrativa ou foi trabalhada em outras aulas do docente participante da pesquisa ou o docente percebe a narrativa como uma escrita comum e bem caracterizada pelas aulas de redação em geral.

A Fase 4 reitera a orientação específica de produção do gênero, solicitando a escrita do gênero tira em quadrinhos, depois das etapas de planejamento e orientação.

Tanto na Fase 1 – por meio de perguntas destinadas à discussão do grupo – quanto na 4, ao solicitar

que os estudantes elaborem a tira “juntos”, entendemos que o docente pressupõe uma escrita de estratégia reativa, no mesmo local e ao mesmo tempo. A alternância de papéis também nos foi inferida pela organização das fases, detalhando os movimentos para instrumentalizar a escrita por meio de diferentes competências linguísticas. Os papéis de colaborador e mediador podem ser ocupados pelo próprio docente, por materiais de apoio ou por componentes de outros grupos.

Finalmente, os *Critérios de Avaliação* propostos pelo docente, indicam a ação final de revisão, levando o grupo a atentar-se aos valores atribuídos a cada indicador de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade analisada exemplifica uma proposta de produção textual bem organizada e que atende a uma sequência eficiente de domínio do gênero tirinha, todavia, como o foco deste trabalho está na escrita colaborativa, chamamos a atenção para a omissão de instruções e critérios referentes à parte colaborativa da atividade. O gênero, provavelmente pela diversidade de trabalhos publicados e pela divulgação de suas estratégias de didatização, é bem retratado e explorado, fornecendo subsídios para seu atendimento satisfatório. Já a escrita em sua modalidade colaborativa ainda é pouco organizada no comando, além de esquecida nos critérios avaliativos. Em etapas próximas desta pesquisa, pretendemos propor e sistematizar caminhos para uma melhor abordagem da escrita colaborativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen A.; STORTO, Letícia J. As concepções de linguagem nos livros didáticos de língua portuguesa. *Escrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, v. 7, n. 2, maio-ago. 2016.

FERREIRA, Rubens da Silva. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. *Ci. Inf.*, Brasília, v.32, n. 1, p. 36-41, jan./abr.2003.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle Renée. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, Blacksburg, n. 41, v.1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e11a/466f77c4371d57fa6c8e992c8f5798a95ee1.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

NUNES, A. A inteligência está na rede. Entrevista com Don Tapscott. *Revista Veja*. São Paulo, n. 2212, abr. 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/augustonunes/feira-livre/a-inteligencia-esta-na-rede-entrevista-com-don-tapscott/>. Acesso em: 10 mar. 2012

PINHEIRO, Petrilson A. A Escrita Colaborativa por Meio do Uso de Ferramentas Digitais: Ressignificando a Produção Textual no Contexto Escolar. *Calidoscópio*, Porto Alegre. v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

SILVA, Paulo Cesar Garré; SOUSA, Antonio Paulino de. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção socio-cultural. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 3, set/dez.2017.

SOARES, Ludmylla Oliveira. *O estímulo à prática colaborativa: o impacto da web 2.0 na gestão do conhecimento organizacional*. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TAPSCOTT, Don; WILLIAMS, Anthony D. *Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

CAPÍTULO 6

A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: Um relato de experiência com a plataforma *WordWall*

Jackeline Sousa **SILVA**

UFCG – jackelineacopiara@gmail.com

RESUMO: Este artigo se constitui de um relato de experiência com a plataforma digital *WordWall*, que dispõe de uma diversidade de modelos de atividades interativas, que podem ser aplicadas a estudantes de diversas faixas etárias. Neste trabalho, o foco se dá no uso da plataforma com alunos de 6º ao 9º ano, de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, do município de Acopiara, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa. O relato tem como objetivo promover a expansão de conhecimentos sobre o *WordWall*, plataforma digital utilizada durante o ensino remoto, que permitiu aos docentes a personalização da aprendizagem dos estudantes, sendo também aplicável ao ensino presencial. A pesquisa embasa-se, teoricamente, em Moran (2015; 2019), na *Base Nacional Comum Curricular* (2018) e nos estudos de Pereira Filho e Franco (2021). A metodologia consta de uma pesquisa participante, em que a pesquisadora/relatora elabora, participa e analisa, de forma qualitativa, as situações experienciadas e os resultados obtidos, bem como as dificuldades ocorridas no percurso. Concluiu-se que o uso do *WordWall*, de forma gratuita, limita-se à existência de equipamento com conexão à internet, o que acaba por dificultar o acesso de alguns usuários. Contudo, na possibilidade de sua utilização, configura-se como re-

curso pedagógico favorável à personalização das atividades para o ensino, seja remoto, presencial ou híbrido, principalmente, devido à possibilidade de alternar entre modelos diversos para as atividades elaboradas e ao acesso aos resultados, por aluno, permitindo ao professor um *feedback* sobre o desempenho individual e coletivo de seus educandos.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologias; personalização; ensino; *wordwall*.

INTRODUÇÃO

As transformações que têm impulsionado a Educação nos últimos tempos, especialmente, desde o início da pandemia da Covid-19, em março de 2020, suscitaram a categoria docente para a inovação metodológica que favorecesse as práticas de ensino.

À medida que as discussões sobre as metodologias avançavam, bem como sobre as modalidades de ensino mais adequadas para a situação que se desenhava, e que permanece em fase de delineamento, visto que se vê a necessidade de recomposição das aprendizagens impactadas pela pandemia, a inserção das tecnologias digitais na escola entrou em pauta, de forma acentuada, como uma das possibilidades a serem implementadas pelas escolas.

Embora tenha havido, na época, estudos sobre o documento norteador para o ensino, ainda se manteve, por parte dos discentes, grande resistência à utilização de recursos tecnológicos devida a diversos fatores. A mesma situação persistiu até vinte anos depois, por ocasião da publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em 2017, que reforçou a inclusão das tecnologias

na Educação, o que, de fato, concretizou-se por ocasião do ensino remoto, quando o professor precisou reassumir a condição de aprendiz, a fim de garantir a continuidade do vínculo entre o aluno e a aprendizagem.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 61), é importante que a instituição escolar “preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Para amparar esse trabalho com a multiplicidade de recursos digitais, o documento traz, entre as dez competências básicas estabelecidas para o ensino, a cultura digital.

Para atuar nessa competência, a BNCC (op. cit.) orienta ser necessário “[...] mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.”.

Hodiernamente, as instituições objetivam alcançar a recomposição das aprendizagens dos alunos, impactadas pela pandemia da Covid-19. Para esse fim, é fundamental pensar em uma personalização do ensino, considerando as diversas características e realidades que os alunos vivem. Segundo Moran (2015, p. 38), é possível “[...] oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorá-las e avaliá-las em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional.”.

Sob essa perspectiva, a utilização de aplicativos digitais foi contemplada nas formações docentes, em

projetos de extensão universitária, lives educacionais, tutoriais on-line, cursos à distância, entre outros eventos, gerando uma verdadeira revolução nos modos de ensinar e de aprender.

Entre esses aplicativos, destaca-se, neste artigo, o *WordWall*, sob a justificativa de que se trata de um ambiente digital que tem uma diversidade significativa de modelos de atividades interativas disponíveis, que, pelo que se tem observado a partir da experiência enquanto professora e formadora de professores, empolga os alunos, e também os docentes, em sua utilização.

Com a utilização de práticas inovadoras, especialmente, quando contemplam o uso das tecnologias, espera-se que os alunos se engajem cada vez mais “[...] como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.” (BRASIL, 2018, p. 61). Essa interação é imprescindível para que o aluno esteja no centro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando, ao professor, melhores condições de avaliar seu desempenho de forma personalizada e, por conseguinte, planejar atividade que assegurem equidade e sucesso escolar.

Destarte, este trabalho objetiva promover a expansão de conhecimentos sobre o *WordWall*, plataforma digital utilizada durante o ensino remoto, que permitiu aos docentes a personalização da aprendizagem dos estudantes, sendo também aplicável ao ensino presencial.

De forma específica, busca-se: explorar a plataforma *WordWall* e suas possibilidades de utilização como ferra-

menta pedagógica; investigar de que forma os recursos disponíveis podem contribuir para a personalização do ensino.

A seguir, apresenta-se o estudo teórico que fundamentou a presente pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, faz-se um apanhado teórico sobre a personalização do ensino, o que implica abordar, também, sobre metodologias interativas em sala de aula, visto que estas abarcam práticas que facilitam ao professor perceber o desempenho de seus alunos, o que conduz à elaboração de ações interventivas que possam se adequar às necessidades de cada aluno.

Nesse sentido, Moran (2019, p. 7) alerta para a possibilidade de que a escola foque no uso de metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal, visto que: as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas, professores, pais e explorar atitudes e valores pessoais na escola e no mundo.

A fala de Moran sobre as metodologias ativas aborda uma série de ações que, para serem desenvolvidas pelo aluno, ele precisa estar no centro do processo. Contudo, ao mesmo tempo em que o aluno é colocado no centro da aprendizagem, chamamos à atenção para

as diferentes formas de aprender e para os ritmos distintos com que a aprendizagem acontece. Essa reflexão acende um farol para se pensar na personalização do ensino. Afinal, se sabemos que os alunos não aprendem da mesma forma, por que insistir num ensino com metodologias iguais para todos eles?

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (*idem*, p. 73) são assertivos quando dizem que “[...] um ensino personalizado exige muito mais do estudante, que tem que ter autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses.”. Entra em pauta, aqui, algo sumariamente importante: o papel do professor acaba se tornando bem mais complexo, uma vez que a personalização implica na tarefa de reconhecimento, por parte do docente, das formas como cada estudante tem mais facilidade de aprender e inclui, em seus planejamentos, um leque metodológico que seja capaz de abarcar as várias situações e, ainda, de lançar um olhar cuidadoso para o desenvolvimento de cada aluno.

Para que seja possível uma análise sobre os resultados de um trabalho que leve em conta a personalização do ensino, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) recomendam que a escola integre o ensino presencial com o ensino por meios digitais, visto haver, hoje, plataformas e aplicativos que geram dados, a partir de atividades nele desenvolvidas, que orientam os professores sobre como cada aluno aprende e em que estágio se encontram.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), cientes de que as escolas precisam do acesso tecnológico para a execução de propostas mais centradas no aluno, sugerem que as escolas que dispõem de pouco recurso possam de-

envolver projetos significativos e relevantes para os estudantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples – como o celular, por exemplo – e buscando apoio de espaços mais conectados na cidade.

Além disso, é importante buscar trabalhar com plataformas que ofereçam variados recursos que favoreçam a aprendizagem, e que tragam possibilidade de utilização gratuita. Nesse caso, sugere-se a plataforma *WordWall*, sobre a qual apresenta-se os resultados de uma experiência vivenciada com alunos da Rede Pública de Ensino, desenvolvida a partir do seguinte percurso metodológico.

METODOLOGIA

O caminho metodológico adotado para esta pesquisa foi fundamentado em Menezes *et al* (2019), cuja teoria abordada classifica-a como estudo de natureza qualitativa, pois não focaliza dados estatísticos, mas sim, a busca do conhecimento do fenômeno investigado.

No tocante aos objetivos, trata-se de pesquisa descritiva e exploratória. É descritiva, uma vez que levanta informações para caracterizar o objeto pesquisado; e exploratória, pois busca aprofundar conhecimento acerca da temática investigada.

Como procedimentos técnicos, fez-se: pesquisa bibliográfica, sobre a personalização do ensino, ancorada em Moran (2015; 2019) e na Base Nacional Comum Curricular (2018); e pesquisa participante, na qual pesquisadora/relatora elabora, participa e analisa, de forma qualitativa, as situações experienciadas e os resultados obtidos, bem como as dificuldades ocorridas no percurso.

O público participante constituiu-se de 55 alunos de 6º ao 9º ano, de escola da Rede Pública Municipal de Ensino, do município de Acopiara, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa.

O percurso constituiu-se de: exploração da plataforma, a fim de conhecer seus recursos e analisar as possibilidades de contribuição para a personalização do ensino; elaboração de atividades, entre as quais selecionamos para compor o relato um jogo sobre o conteúdo “figuras de linguagem; envio de link aos alunos para resolução: <https://wordwall.net/play/17479/830/307>; e análise dos resultados por meio da geração de gráficos e tabelas.

Na sequência, expõe-se a discussão dos resultados observados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

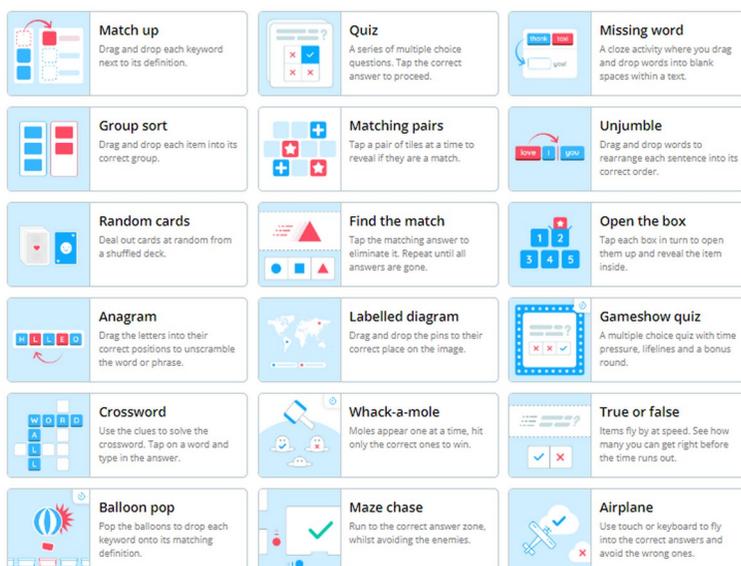
Para compor este estudo, visitou-se a plataforma *WordWall*, explorando-se, minuciosamente, seus recursos disponíveis, os quais são expostos aqui, fazendo-se uma análise à luz de referencial teórico pertinente e inserindo imagens que possam contribuir para melhor compreensão da discussão.

Em sua página inicial, acessível por meio do endereço eletrônico <https://wordwall.net/>, o site apresenta, em sua parte superior, menus que conduzem o usuário a todos os recursos.

No menu Início, apresenta-se os dezoito modelos disponíveis para a versão gratuita, que pode ser acessada por meio de um cadastro ou, simplesmente, por uma conta da Google, também gratuita. Nesta página, também pode-se vi-

sualizar uma descrição que promete atender à personalização, quando se diz: “Prepare atividades personalizadas para sua sala de aula. Questionários, competições, jogos de palavras e muito mais.” (WORDWALL, 2021). Destaca-se a imagem a seguir, na qual se observa os dezoito modelos disponíveis de atividades na versão gratuita.

Figura 1: Modelos de atividades da versão gratuita



Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Moran (2019, p. 21) afirma que “[...] a personalização na escola tem um nível mais básico, que se denomina individualização, em que os docentes definem estratégias diferentes para cada aluno.”. Esses modelos diversos de atividades podem ser uma opção a ser considerada no planejamento docente como ferramenta que colabora para a personalização, visto que um aluno pode ter mais facilidade com jogos de labirinto, como no modelo “Perseguição do la-

birinto”, outro pode se sentir mais desafiado com um “Caça-palavras”, enquanto outros podem conseguir acompanhar melhor a atividade com o modelo de “Combinação”, “Questionário” ou outro.

O menu “Recursos” traz informações sobre a possibilidade de criação de atividades que, além de interativas, são também imprimíveis. Pereira Filho e Franco (2021) destacam que:

[...] a aplicação do WordWall pode ser conduzida pelo professor tanto pelo ensino remoto, como pelo ensino presencial ou ainda ensino híbrido para criar atividades digitais interativas, tanto de forma síncrona, como assíncrona, e também atividades para imprimir e utilizar com os alunos em sala de aula. (PEREIRA FILHO; FRANCO, 2021, p. 35093)

Contudo, vale destacar que a opção de gerar atividades imprimíveis só está disponível na versão paga, sobre a qual constam informações a respeito de valores e formas de aquisição, na parte de “Atualização” da plataforma. Apesar de haver mais possibilidades de utilização na versão paga, considera-se relevante pontuar que, mesmo na versão gratuita, pode-se ter acesso a um bom número de recursos e todas as demais opções de que se trata a seguir.

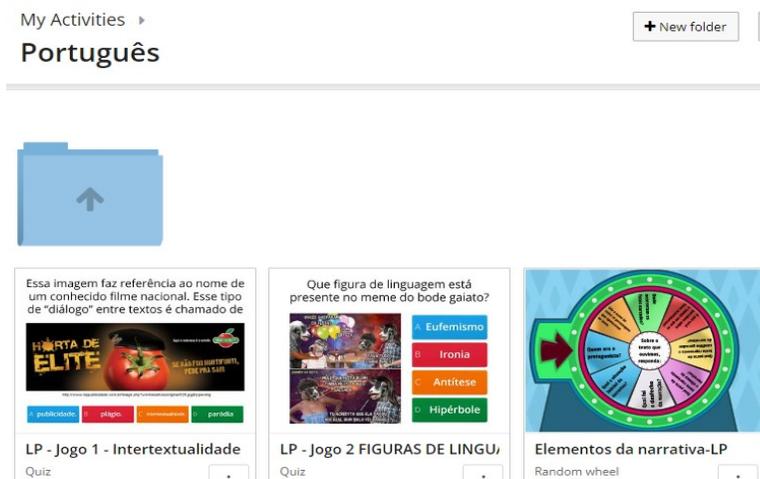
Ao utilizar-se do menu Comunidade, o usuário terá ao seu alcance a possibilidade de pesquisar atividades prontas, que foram produzidas e compartilhadas por outros professores, por meio da opção de tornar pública a atividade, que permitirá fazer uma cópia e editar o conteúdo.

Ressalta-se que o número de atividades disponibilizadas na Comunidade *WordWall* cresce, de forma impres-

sionante, a cada segundo, confirmando a adesão de professores à plataforma. Até o momento da construção deste artigo, o número de recursos pedagógicos criados já ultrapassava a marca de 21 milhões.

É no menu “Minhas Atividades” que ficam armazenadas as atividades criadas ou salvas como cópia pelo usuário, destacando que, na versão gratuita, é possível salvar um número limitado de atividades correspondente a cinco. Porém, esse número não significa que, ao atingi-lo, não se possa mais ampliar o leque de atividades, pois o proprietário da conta pode editar a atividade já salva e alternar entre os modelos existentes, como alternativa para quebrar essa limitação. Na figura a seguir, mostra-se como essas atividades se apresentam nesse menu.

Figura 2: Atividades armazenadas na plataforma

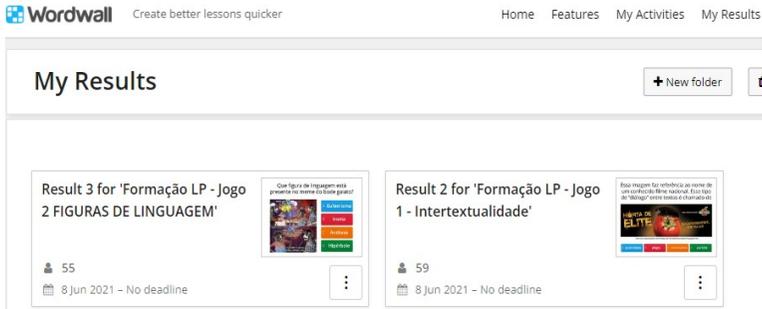


Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Dentre essas atividades, optou-se por analisar os resultados da que se intitula: “LP – Jogo 2 Figuras de Linguagem”, respondida por 55 alunos de 8º e 9º ano do Ensi-

no Fundamental, de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Acopiara, interior do Ceará, conforme mostra a figura que segue.

Figura 3: Exposição de resultados de atividades



Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Para conhecer esses resultados, clicou-se no menu Meus Resultados, no qual se observa um dos pontos mais favoráveis à personalização do ensino, uma vez que, tendo configurado a atividade para que o aluno insira seu nome, o professor terá acesso ao desempenho individual e coletivo, por meio de uma tabela de classificação, dos resultados por pergunta, como também por aluno.

Figura 4: Desempenho por aluno

Resultados por aluno

ORDENAR POR Submissão Nome Correto + Tempo

Aluna	Submetido	Correto	Incorreta	Tempo
Luany Vieira da Silva	9:44 - 14 de junho de 2021	4	4	1:11
Kauan	9:45 - 14 de junho de 2021	8	0	2:22
Ana Laura	9:45 - 14 de junho de 2021	4	4	2:19
Rosana	9:46 - 14 de junho de 2021	7	1	2:29
Ana Laura	9:46 - 14 de junho de 2021	6	2	54:8
Sofia Balbino Alves	9:46 - 14 de junho de 2021	3	5	3:39
Laura Feltosa	9:47 - 14 de junho de 2021	5	3	3:57
NATALIA	9:47 - 14 de junho de 2021	5	3	3:52
Nayane Cesário	9:47 - 14 de junho de 2021	3	5	2:35
Vitória	9:47 - 14 de junho de 2021	7	1	58:3
Gabriel	9:48 - 14 de junho de 2021	3	5	4:48
JOSÉ KELTON	9:48 - 14 de junho de 2021	5	3	4:32
Tainá	9:48 - 14 de junho de 2021	2	6	5:04
Israel	9:48 - 14 de junho de 2021	4	4	1:11

Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Observa-se que a plataforma gera tabelas que mostram quantas questões cada aluno acertou e quantas errou, o tempo que levou para responder à atividade, o que pode induzir o professor a compreender a facilidade ou dificuldade que o aluno possa ter sentido ao realizá-la. Acresce informar que contribui, também, para a personalização outra forma de tabela que é gerada, mostrando a quantidade de acertos e erros para cada questão, em que traz o enunciado elaborado. Essas informações auxiliam ao professor a avaliar como foi o desempenho por habilidade trabalhada em sala de aula.

Figura 5: Desempenho por questão

Resultados por pergunta

ORDENAR POR Número Correto Incorreta

	Pergunta	Corr--	Inco--
1▶	 Que figura de linguagem está presente no meme do bode gaíato?	45	10
2▶	 Na tirinha quando uma figura de chamada ocorreu amenização do termo temos, isso, uma figura de chamada:	44	11
3▶	 A expressão utilizada na imagem, indica que foi feito o uso de qual figura de linguagem?:	39	16
4▶	 Nessa tirinha qual tipo de figura de linguagem foi utilizada em todos os quadrinhos?	34	21
5▶	 O expresso pelo personagem diante dos problemas, o uso de qual figura de linguagem ?	31	24
6▶	 Em vez de dizer que fazia o trabalho no circo, a personagem usou outras palavras para valorizar a sua profissão. Essa figura chama-se:	18	37
7▶	 E nessa tirinha, podemos dizer que a linguagem utilizada pelo personagem foi:	24	31
8▶	 Identifique a figura de linguagem empregada nos quadrinhos*.	19	36

Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Além disso, a plataforma ainda gera gráficos que permitem visualizar essas informações por questão e, ainda, outros dados referentes ao número de alunos respondentes, à pontuação máxima e à pontuação média da turma, como se observa na sequência.

Figura 6: Desempenho da turma



Disponível em: <https://wordwall.net/pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Constata-se, portanto, que a plataforma *WordWall* fornece ao professor elaborador da atividade, informações de caráter individual e coletivo, que focam tanto no desempenho discente quanto relativo às habilidades que compuseram as questões das atividades ou dos jogos propostos.

Por fim, expõe-se as conclusões advindas da experiência relatadas por meio desta pesquisa.

CONCLUSÕES

A plataforma *WordWall*, além de proporcionar a criação e o compartilhamento de atividades interativas, possibilita a personalização do ensino, primeiro, pela diversidade de modelos de atividades disponíveis, que podem ser facilmente alternados, podendo atender às especificidades de alunos diversos; segundo, por fornecer ao professor que tem o domínio da atividade compartilhada, por meio do recurso Meus Resultados, um *feedback* personalizado, tornando-lhe possível acompanhar o desempenho dos alunos.

Portanto, considera-se que o objeto de estudo desta pesquisa pode ser um importante recurso pedagógico fa-

vorável à personalização das atividades para o ensino, seja remoto, presencial ou híbrido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

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

MENEZES, Afonso Henrique N. *et al. Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância*. Petrolina-PE: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

MORAN, Edgar. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. São Paulo: Penso Editora Ltda, 2015.

MORAN, Edgar. *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

PEREIRA FILHO, Sidnei A.; FRANCO, Bárbara A. R. Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: Kahoot! Quizlet e Wordwall. In: *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, 2021, v. 7, n. 4, p. 35083-35102. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/27726>. Acesso em: 05 set. 2021.

CAPÍTULO 7

O PROTÓTIPO DIGITAL DE ENSINO *FIGURAS DE LINGUAGEM* DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA ERGÓDICA

Fernanda Victória Cruz **ADEGAS**
UFMS – fernanda.adegas@ufms.br

Vinícius Oliveira de **OLIVEIRA**
UFMS – v_oliveira@ufms.br

RESUMO: A presente pesquisa objetiva-se a apresentar o protótipo digital de ensino desenvolvido no ELO – Ensino de Línguas On-line, cujo nome é “Figuras de Linguagem da Língua Portuguesa”, a fim de evidenciar a presença da aprendizagem ergódica, dos multiletramentos e dos novos letramentos em sua constituição. Desse modo, pontua-se que, devido à proliferação das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDICs, são necessários materiais de ensino que condizem com tal pressuposto da hodiernidade, com o fito de garantir um ensino significativo aos estudantes. Nesse sentido, Rojo (2013, 2017a, 2017b) explana que os protótipos digitais de ensino são alternativas para a efetivação do trabalho com as tecnologias, de forma que o professor e o aluno sejam protagonistas no aprendizado, o que implica um ensino sob o viés da aprendizagem ergódica (LEFFA, BEVILÁQUA, 2019), devido ao caráter participativo e ativo do estudante. Nessa perspectiva, esta pesquisa utilizou o Sistema Autoral de Materiais Didáticos ELO, o qual é entendido aqui como um suporte para a criação de protótipos digitais ergódicos para o ensino de línguas, neste caso, de língua portuguesa. Assim, constatou-se que, em decorrência

da presença das TDICs e do caráter altamente participativo e interativo da ferramenta, a qual exige envolvimento do usuário para que o ensino ocorra, a ideia de materiais de ensino digitais, os quais sejam ergódicos, é válida. Portanto, foi possível concluir que o ELO dispõe de opções para a efetivação de uma educação voltada ao prisma dos multiletramentos, dos novos letramentos e do protagonismo do estudante.

PALAVRAS-CHAVE: protótipos digitais de ensino; multiletramentos; novos letramentos; ensino de língua portuguesa; aprendizagem ergódica.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa expor os resultados alcançados do projeto de Iniciação Científica (IC), cunhado como “Protótipos Digitais Aliados ao Ensino de Língua Portuguesa Sob a Perspectiva dos Multiletramentos”, o qual foi desenvolvido no curso de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Assim, cita-se que o intuito do projeto é produzir protótipos digitais para o ensino de línguas, os quais estejam sob o paradigma da aprendizagem ergódica e nos pressupostos dos multiletramentos e dos novos letramentos. Logo, pontua-se que os protótipos foram elaborados no sistema de autoria (SA, doravante) ELO, em decorrência de algumas vantagens que a ferramenta apresenta, as quais serão exibidas posteriormente.

Em primeiro plano, destaca-se que o surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (doravante, TDICs) trouxe alterações nas atividades de letramentos, o que implicou mudanças no comportamento dos sujeitos em relação à linguagem. Nessa perspectiva, menciona-se que as TDICs pautaram novas semioses co-

mo, por exemplo, vídeos, imagens, áudios etc, nas práticas de produção de sentidos, influenciando, desse modo, na linguagem. Ademais, pondera-se que um dos estudos desenvolvidos nesse viés foram os Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984; 1995), os quais viam a linguagem por um prisma político, cultural, histórico e social.

Por conseguinte, cabe afirmar que as tecnologias influenciaram na educação, sobretudo nos estudos da Linguística Aplicada. Dessa maneira, Lemke (2010) faz um apontamento a respeito da postura dos seres humanos na era digital, os quais, segundo ele, estão cada vez mais midiáticos e que, portanto, a educação deve considerar tais características. Diante disso, Leffa e Beviláqua (2019) conceituam a “aprendizagem ergódica”, a qual enfatiza um comportamento colaborativo, ativo e protagonista do indivíduo, o qual participa ativamente em seu processo de aprendizado. Para tanto, é fundamental que os materiais didáticos se adequem ao perfil exposto, a fim de proporcionar um aprendizado significativo aos estudantes.

Sobre os materiais de ensino digitais, Rojo (2013) explana acerca dos “Protótipos Digitais de Ensino”, os quais são conceituados como sendo uma espécie de PDF navegável. Nisso, Rojo (2013) afirma que seriam uma alternativa para o trabalho do professor e do aluno, sob o prisma dos multiletramentos e dos novos letramentos, ambos ancorados no uso das TDICs. Entretanto, a autora (2017a) pontua que os protótipos seriam construídos com base na Aprendizagem Interativa e teriam as TDICs intrínsecas em sua constituição. Em 2017b, Rojo traz evoluções, afirmando que os protótipos teriam a ideia de *design* e *redesign* e uma arquitetura vazada, permitindo ao

professor e aluno realizar colaborações e acréscimos. Portanto, é cabível problematizar a noção de que um Protótipo Digital de Ensino seria, somente, um PDF navegável, uma vez que os compreendemos, aqui, como alternativas potencializadoras para a produção de materiais ergódicos.

Pensando na questão de como desenvolver protótipos digitais ergódicos, foi escolhida a utilização de Sistemas Autorais (SA). Assim, frisa-se que os SA são instrumentos potencializadores para um aprendizado sob a visão digital (LEFFA, 2006). Para tanto, um SA é um sistema que oportuniza a produção, operacionalização, interação e reutilização de materiais didáticos em contexto digital. Logo, neste trabalho, defendemos a premissa de que um SA pode ser considerado um suporte para a efetivação de protótipos digitais ergódicos.

Para fins de análise, optamos pela utilização do ELO como objeto de estudo dos SA, tendo em vista alguns pontos vantajosos, os quais serão expostos posteriormente. Desse modo, interessa-nos evidenciar que os protótipos digitais construídos no ELO podem ser tidos ergódicos, além de estarem relacionados aos novos letramentos. Portanto, este artigo apresenta as seguintes seções: comentários sobre os letramentos, multiletramentos e dos novos letramentos; protótipos digitais na aprendizagem ergódica; protótipo desenvolvido no SA ELO; por fim, evidenciaremos considerações finais a respeito da pesquisa.

COMENTÁRIOS SOBRE OS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS

Mary Kato, em 1984, conceituou o termo “Letramento” como algo que caracterizava um grupo de práticas

que possuíam a escrita como mediadora (KLEIMAN, 1991). Nesse sentido, Street (1984; 1995) traz um novo aspecto dos estudos dos letramentos, o qual foi denominado como “Novos Estudos do Letramento” (New Literacy Studies, doravante NEL). Desse modo, Street via os letramentos como práticas de caráter ideológico, isto é, não havia o olhar, meramente tecnicista para o termo, dado que, para o autor, eles não seriam habilidades neutras. Além disso, Street considerava os Letramentos em âmbito sociocultural, no qual a escrita e a leitura fazem parte de um contexto cultural, político, social e econômico. Logo, Street (2003) diz que:

[...] os NEL representam uma nova tradição ao abordar a natureza do letramento, na qual há menos foco na aquisição de habilidades, como é recorrente nas abordagens tradicionais, e mais ênfase no que significa pensar em letramento como prática social. Isso acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam de acordo com o tempo e o espaço, mas também estão atrelados a relações de poder. NEL, portanto, não toma nada como óbvio a respeito do letramento e das práticas sociais com as quais se relaciona, mas problematiza o que é considerado letramento em qualquer tempo e espaço e questiona quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET, 2003, p. 77)ⁱⁱ

Salienta-se que Street discorre a respeito de sua preferência pelo “modelo ideológico de letramento”, o qual considera a pluralidade dos letramentos, da mesma forma que “[...] o significado e os usos das práticas de letramento

estão relacionados com contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia.” (STREET, 2006, p. 466). Com isso, é primordial afirmar que a emergência das TDICs possui influência nas práticas sociais e nos letramentos. Outrossim, é pertinente pontuar sobre os multiletramentos, termo cunhado por um grupo de pesquisadores da linguagem, conhecido como “Grupo Nova Londres”, o qual contempla a multissemiótica de textos em circulação as culturas múltiplas, presentes no mundo globalizado.

Por conseguinte, acentua-se que a multiplicidade de multimodalidade existente hodiernamente na sociedade constrói sujeitos, paulatinamente, mais midiáticos. Dessa maneira, o contexto comunicativo contemporâneo é marcado por diversas modalidades de linguagem, o que expande os significados dos enunciados (LEMKE, 2011). Frente a isso, destaca-se que o trabalho com materiais didáticos que atendam às premissas dos textos multimodais é imprescindível, uma vez que o grafocentrismo está cada vez mais sendo substituído pela multimodalidade.

Ademais, cabe afirmar que as TDICs, além de alterarem campos da vida humana, também estruturam novas formas de relacionamento entre os cidadãos e as instituições. Nisso, Cope e Kalantzis (2009) mencionam que a relação Estado-cidadão, conhecida como *top-down*, está sendo, gradativamente, substituída por um relacionamento ativo entre os sujeitos, os quais não são apenas consumidores, mas criadores de seus próprios sentidos. À vista disso, os autores dizem que a menor influência do Estado coloca em voga dispositivos que se autogovernam como, por exemplo, a internet, a qual permite que os

usuários selecionem conteúdos e informações, bem como compartilhem e criem. Quanto a isso, Cope e Kalantzis (2009) discorrem sobre a autonomia da nova geração:

Eles [novas gerações] buscam ser atores em vez de audiência, jogadores em vez de espectadores [...]. Não contentes com o rádio, essas crianças criam suas próprias *playlists* em seus *iPods*. Não contentes com a televisão tradicional, eles leem suas narrativas por DVDs e vídeos via *internet-stream*, variando na profundidade dessa leitura (o filme, o documentário a respeito do *making-of* do filme) [...]. Não contentes com uma visão única da transmissão de jogos esportivos pela televisão aberta, eles escolhem seus próprios ângulos, *replays* e análises estatísticas na televisão interativa. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 173)ⁱⁱⁱ

Por fim, é cabível elencar pontos a respeito da concepção dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), haja vista que seus pressupostos baseiam, também, este trabalho. Primeiramente, destaca-se que os novos letramentos diferem-se dos multiletramentos. Assim, enquanto os multiletramentos pautam-se na multiculturalidade e na multissemiótica, os novos letramentos, além de abordarem esses dois conceitos, também suscitam a presença das TDICs em sua constituição. Ou seja, nem toda atividade de multiletramento pode ser considerada como um novo letramento. Destarte, ressalta-se que esta pesquisa utiliza a teoria dos novos letramentos (STREET; KNOBEL, 2007), visto que os protótipos construídos no ELO são, inteiramente, relacionados com as TDICs.

PROTÓTIPOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM ERGÓDICA

Aarseth (1997), em sua obra *Cybertext: perspectives on ergodic literature*, fez a primeira pontuação sobre o termo “ergódico”, o qual teria relação com um aprendiz e o uso de recursos para seu aprendizado. Sendo assim, a aprendizagem ergódica considera o estudante em seu processo e, por conta disso, exige uma postura ativa, visando sua operacionalização. Logo, a aprendizagem ergódica envolve os seguintes estudos: 1) pós-humanismo (PENNYCOOK, 2017); 2) agência distribuída (LATOURE, 1988; RAMMERT, 2008); 3) realidade aumentada (MARTÍN-GUTIÉRREZ *et al*, 2015).

Outra questão a ser considerada é a de que as telas são dispositivos mais voláteis, o que permite mais alterações em seu conteúdo, diferentemente do impresso, o qual é estanque (LEFFA, BEVILÁQUA, 2019). Dessa forma, menciona-se que o ambiente digital possui diversas potencialidades para o ensino de línguas, uma vez que dispõe de inúmeros recursos, os quais tornam a aprendizagem mais significativa e interativa. Em detrimento disso, este trabalho utiliza o ELO, haja vista que é um sistema autoral interativo, o qual permite que os usuários corrijam atividades, modifiquem conteúdos, colaborem, forneçam *feedback*, além de exigir uma postura ativa, frente à sua dinâmica.

A respeito dos protótipos digitais, Rojo (2013) destaca que eles são materiais didáticos interativos e navegáveis, além de serem disponibilizados de modo aberto e colaborativo, sob o viés dos multiletramentos. Assim, os protótipos digitais de ensino “[...] seriam um ‘esqueleto’

de sequência didática (SD) a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor.” (ROJO, 2013a, p. 193). Por conseguinte, Rojo (2017b) pontua que os protótipos possuem uma arquitetura vazada e são marcados pela Pedagogia dos Multiletramentos, (ROJO, MOURA, 2012). Outrossim, a autora elenca que tais materiais trazem também o conceito de *design* e *redesign*, dado que os professores e alunos podem realizar modificações no conteúdo. Para tanto, Rojo (2017b) afirma que:

Para ajudar a viabilizar um web currículo e para apoiar e formar professores nesse contexto, defendemos, neste ensaio, que um instrumento interessante são os Protótipos de Ensino: materiais digitais navegáveis (*Ebooks*, PDF navegáveis) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares. São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma arquitetura vazada e não preenchidas completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso, protótipos). (ROJO, 2017b, p. 209)

Diante das assertivas supracitadas, frisa-se que a definição de protótipos como PDFs navegáveis é suscetível de problematização, pois esse dizer é similar ao impresso, o qual não exige uma postura ativa do usuário. Por isso, entendemos, aqui, que os protótipos são materi-

ais colaborativos e com uso significativo das TDICs em sua constituição. Sendo assim, os estudos relativos à aprendizagem ergódica para os protótipos digitais oferecem possibilidades promissoras para a realização de pesquisas que explorem o ensino de línguas marcado pela proliferação das tecnologias.

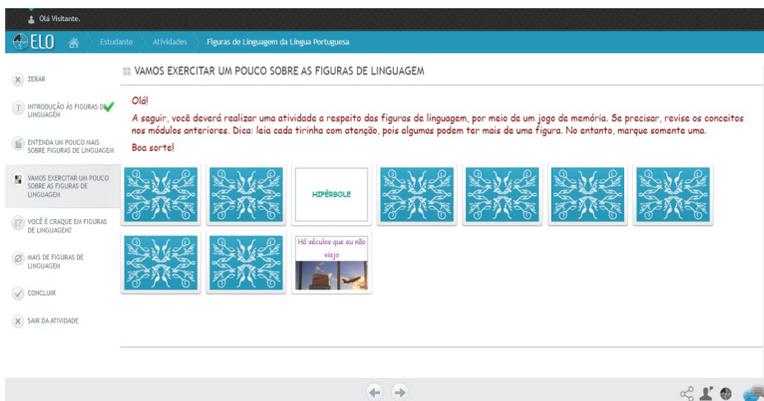
PROTÓTIPO DESENVOLVIDO NO SA ELO

Em primeiro plano, Leffa (2006, p. 190) conceitua os SA como “um programa de computador usado para a produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”. Nesse sentido, o ELO configura-se como uma alternativa válida para a construção de protótipos digitais de ensino, tendo em vista que potencializa as TDICs na elaboração de materiais dinâmicos e interativos. Justifica-se a escolha pelo ELO devido a algumas vantagens, a saber: tutoriais detalhados para orientação dos usuários; bom resultado final; interface visual agradável; auxílios personalizados ao usuário e várias opções de mídia para a criação de conteúdos. Além disso, destaca-se que tal ferramenta é gratuita, contém um banco de dados inerente à conta e é colaborativa.

Por conseguinte, cita-se que o ELO dispõe opções de *feedback* entre os usuários e módulos para a criação de atividades. Assim, foi desenvolvido o protótipo “Figuras de Linguagem da Língua Portuguesa”, o qual pertence à esfera da Língua Portuguesa e é constituído de seis módulos, os quais são construídos por meio dos seguintes recursos da ferramenta: hipertexto, vídeo, memória, *quiz* e *cloze*. É pertinente destacar que as atividades no ELO po-

dem receber *feedbacks* e avaliações dos usuários, ponto que coloca a colaboratividade como característica intrínseca ao SA. Para fins didáticos, será exposto um módulo do protótipo desenvolvido, com o fito de evidenciar suas características e funcionalidades:

Figura 1. Módulo memória



Fonte: Arquivo Pessoal (2022).

Neste módulo, denominado “memória”, cabe afirmar que se trata de um jogo de memória, o qual exige que o usuário relacione os cartões corretamente, com a finalidade de executar a atividade com êxito. Ou seja, é um módulo que requer a participação plena e ativa do usuário, pois, caso contrário, a atividade não é concluída. Destarte, nota-se que a ideia de protótipos digitais ergódicos é válida, uma vez que o ELO permite a construção de protótipos colaborativos e interativos. Portanto, é correto afirmar que a ideia de protótipos digitais como PDFs navegáveis não é condizente com os protótipos produzidos em SAs, os quais são, majori-

tariamente, participativos e colaborativos. Logo, frisa-se que o ELO configura-se como um suporte para o desenvolvimento de protótipos digitais, sob a instância da aprendizagem ergódica e dos novos letramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a execução deste trabalho, afirma-se que os novos letramentos estão, paulatinamente, mais presentes na sociedade contemporânea, considerando o uso mais intenso das TDICs nas esferas sociais. Nesse cenário, a educação linguística deve atentar-se a essas mudanças, visando a criação de novas implementações, ações e políticas que sejam condizentes com o perfil dos sujeitos hodiernos. Para tanto, é mister que os educadores e pesquisadores produzam materiais didáticos para o ensino de línguas, os quais atendam às expectativas de um público, cada vez mais, midiático e protagonista de sua própria aprendizagem.

Por conseguinte, conclui-se que, a partir da realização deste trabalho, os novos letramentos impulsionam um comportamento mais ativo nos indivíduos, como pode ser observado por intermédio da aprendizagem ergódica, principalmente na relação de envolvimento das pessoas com o objeto de ensino. Dessa maneira, elenca-se que essa aprendizagem exige que o aluno seja um estudante ativo e protagonista, não somente passivo. Logo, depreende-se que essa aprendizagem deve ser levada em consideração nas elaborações de materiais didáticos e na preparação de atividades e aulas, com o fito de que sejam significativas aos estudantes. Diante disso, concluímos que os SAs, espe-

cificamente o ELO, potencializam o desenvolvimento de materiais didáticos ergódicos.

Acerca dos protótipos digitais sob o viés da aprendizagem ergódica, produzidos no ELO, concluímos que são alternativas pertinentes para a viabilização de um ensino de linguagens que abarque os novos letramentos, além de serem modos coerentes para a aplicação da aprendizagem ergódica, uma vez que exigem o uso efetivo das TDICs, além de serem colaborativos e ativos. Em suma, foi possível perceber que os protótipos não são, somente, PDFs navegáveis, pois transcendem a tal ideia, como pode ser observado, por meio do ELO. Portanto, entendemos que os SAs são suportes efetivos para a operacionalização de materiais didáticos digitais, interativos e ergódicos.

REFERÊNCIAS

AARSETH, E. J. *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. The Johns Hopkins University Press: 1997.

BRUNS, A. From Prosumer to Producer: Understanding User-Led Content Creation. *In: Transforming Audiences 2009*, 3-4 Sep, London, 2009. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/27370/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006[2000].

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. *In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2006[2000], p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies – New Literacies, New Learning. *In: Pedagogies: An International Journal*, v. 4, 2009, p. 164-195.

GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor and Francis, 1996.

KLEIMAN, A. Pesquisa sobre Interação e Aprendizagem. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. *In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Orgs.) A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies*. Nova York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

LATOUR, B. Mixing humans and nonhumans together: the sociology of a door-closer. *Social Problems*, v. 35, p. 298-310, 1988.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006. p. 15-45.

LEFFA, V. J.; BELILÁQUA, A. F. Aprendizagem Ergódica: A Busca do Hipertexto Responsivo no Ensino De Línguas. *Revista Língua e Literatura*, v. 21, n. 38, jul./dez. 2019, p. 99-117.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 49, v. 2, jul./dez. 2010, p. 455-479.

LEMKE, J. Multimedia and Discourse Analysis. *In: J. P. GEE; M. HANDFORD (Eds.) Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 2011. p. 263-267.

LEMOS, A. Cibercultura. *Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre, Sulina, 2002.

MARTÍN-GUTIÉRREZ, J. FABIANI, P.; BENESOVA, W.; MENESES, M. D.; MORA, C. E. Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, v. 51, 2015, p. 752-761.

PENNYCOOK, A. *Posthumanist applied linguistics*. New York: Routledge, 2017.

RAMMERT, W. 2008. Where the action is: distributed agency between humans, machines, and programs. In: SEIFER, U.; KIM, J. H.; MOORE, A. (Org.). *Paradoxes of Interactivity*. New Brunswick: Transcript and Transaction Publishers, 2008, p. 62-91.

ROJO, R. H. R. (Org.) *Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. H. R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de Web2. In: RAMOS, R. C. G; ARAÚJO, M. S.; TANZI-NETO, A. *The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017a, p. 5-25.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013a, pp. 163-195.

ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017b, p. 189-216.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. In: *Comparative Education*. New York: Teachers College / Columbia University, v.5, n.2, 2003, pp. 77-91.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006. Tradução de Marcos Bagno. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CAPÍTULO 8

LITERATURA E GAMIFICAÇÃO: Em busca de estratégias metodológicas ativas para educação literária na cultura digital

Laíse Manuelle Tenório de VASCONCELOS
UFRPE – laisetenorio@hotmail.com

Muriel Prado de MELO JÚNIOR
UFRPE – muriel.prado@ufrpe.br

Ivanda Maria Martins SILVA
UFRPE – ivanda.martins@ufrpe.br

RESUMO: Em meio à cultura digital, a *gamificação* destaca-se na resolução de problemas, considerando-se o engajamento dos sujeitos por meio de cenários lúdicos para a simulação e exploração de fenômenos apoiados em elementos utilizados em jogos (BUSARELLO, 2016). A aprendizagem *gamificada* pode se transformar em um recurso importante para aprimorar as práticas de letramentos literários de estudantes, garantindo o “direito à literatura” (CANDIDO, 2005) aos alunos da Educação Básica. Assim, o professor precisa recorrer às metodologias ativas para garantir esse direito, sendo a *gamificação* uma das mais promissoras metodologias, pelo seu potencial de engajamento. O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a *gamificação* como estratégia metodológica ativa para educação literária na cultura digital, considerando práticas de letramentos literários no Ensino Médio. Como aporte teórico, temos: Cosson (2021) e Rouxel (2013) sobre letramento lite-

rário e ensino de literatura, além de Moreira (2018), Sanches (2021) e Busarello (2016) acerca da *gamificação* nos processos de ensino e aprendizagem. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa-ação realizada em escola pública da rede estadual de Pernambuco com foco na *gamificação* aplicada ao ensino de literatura, com abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso com uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Os resultados apresentados apontam para a eficácia da estratégia elaborada, que teve como principal ferramenta para realização da atividade *gamificada* o aplicativo *WhatsApp*, criando-se conexões entre *gamificação* e práticas de letramento literário, através de ferramenta digital usual no cotidiano desses estudantes, resultando em alto nível de engajamento destes na oficina literária trabalhada.

PALAVRAS-CHAVE: literatura e *gamificação*; letramento literário; metodologias ativas; cultura digital; ensino médio.

INTRODUÇÃO

Imersos na cultura digital, os estudantes já não aprendem da mesma forma que aprendiam no passado. Como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), os discentes precisam de estímulos para desenvolver práticas de letramentos literários em sintonia com as demandas da cibercultura (LÉVY, 1999). Nesse cenário, as metodologias ativas podem reconfigurar o ensino de literatura na educação básica, diversificando práticas de letramentos literários com foco na aprendizagem ativa. Nesse sentido, a *gamificação* revela-se promissora para motivar processos de ensino e aprendizagem da leitura literária dentro e fora da escola.

Considerando a necessidade de refletir sobre a atual situação do ensino de literatura em sintonia com metodologias ativas para o protagonismo estudantil, esta pesquisa ensejou responder à seguinte questão norteadora: de que forma a *gamificação* pode apoiar a educação literária na cultura digital, tendo em vista práticas de letramentos literários de estudantes do Ensino Médio?

Desse modo, o principal objetivo deste trabalho é investigar a *gamificação* como estratégia metodológica ativa para educação literária na cultura digital, considerando práticas de letramentos literários no contexto do Ensino Médio. Como objetivos específicos, destacamos:

- 1) mapear práticas de letramentos literários de estudantes do Ensino Médio, considerando as relações entre os discentes leitores e a literatura;

- 2) elaborar planejamentos didático-pedagógicos com base na *gamificação*, considerando articulações com a formação de leitores de literatura no contexto do Ensino Médio;

- 3) realizar oficina literária baseada na *gamificação* para motivar práticas de letramentos literários de estudantes do Ensino Médio.

Quanto ao aporte teórico, foram destacados os trabalhos de Moreira (2018) sobre aplicação de atividades *gamificadas* e o letramento literário, bem como o enfoque de Sanches (2021) e Busarello (2016) sobre

a *gamificação*, além das contribuições de Cosson (2021) e Dalvi (2013) acerca do letramento literário.

No tocante à metodologia, trata-se de pesquisa-ação, priorizando-se abordagem qualitativa, tendo em vista estudo de caso realizado em turma de 1º ano do Ensino Médio em escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco. Foram aplicados questionários com discentes e planejamento didático-pedagógico para oficina literária com proposta de *gamificação* para motivar práticas de letramentos literários de discentes.

Os resultados indicam as contribuições da *gamificação* para motivar as interações dos discentes com a literatura em tempos de cultura digital, considerando-se a necessidade de rever propostas didático-pedagógicas e metodologias para a educação literária no contexto do Ensino Médio.

GAMIFICAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO

A *gamificação* pode se revelar como metodologia ativa promissora para oportunizar práticas de letramentos literários mais dinâmicas e significativas no contexto do Ensino Médio, cenário onde os jovens estão, muitas vezes, desmotivados nas interações com a literatura. Em geral, as práticas de letramentos literários, na educação básica, assumem abordagens ainda “analógicas”, se considerarmos o dinamismo da cultura digital. Como afirma Cosson (2020), no Ensino Médio, as aulas de literatura são “[...] essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização

tão impecável quanto incompreensível aos alunos”. (COSSON, 2020, p. 22).

Para dinamizar a educação literária proposta pela escola, propomos articular as noções de letramento literário em sintonia com a *gamificação*, diversificando-se estratégias metodológicas para aproximar os discentes leitores da literatura. Nesse sentido, é preciso compreender o letramento como “[...] processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Sobre a *gamificação*, Busarello (2016) destaca-se ao afirmar:

Gamificação é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para a simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos apoiados em elementos utilizados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p. 18)

Sobre jogos em si, Sanches (2021, p. 14) expõe suas ideias a partir da afirmação do linguista holandês Huizinga (2005), para quem “[...] a existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas o não o jogo.” Fazendo um comparativo desta afirmação com a de Candido (1995) sobre a literatura como direito humano, ambas aparecem como sendo de cunho fundamental para a felicidade do ho-

mem, posto que o lúdico e a ficção são separadas por uma linha genérica tênue. Pensamento que pode ser completado pela visão de Fadel (2014, p. 13, *apud* FURIO et al. 2013) quando menciona que o ato de jogar gera prazer ao mesmo tempo que proporciona ao indivíduo o desenvolvimento de habilidades de pensamentos e cognição, o que estimula a memória.

Em nível motivacional, os mecanismos encontrados em jogos têm o poder de realizar esta manutenção, quando bem aplicada, da Teoria do *Flow*, formulada pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (BUSARELLO, 2016), a qual seria um estado de fluxo de felicidade em que o jogador permanece “preso”, quando o jogo não é tão difícil a ponto de causar estresse, nem tão fácil a ponto de causar tédio. Dessa forma, “[...] de acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes.” (FADEL, 2014, p. 13).

Sobre o sistema de recompensas na *gamificação*, vale salientar a respeito do que tratou Busarello (2016), sobre ter cautela quanto à motivação extrínseca (premiações), posto que o excesso desta pode minar a motivação intrínseca do indivíduo (a vontade interior de participar do jogo).

Ademais, traçar perfis de jogadores antes do início da atividade *gamificada*, por exemplo, já pode por si só ser um grande fator motivacional para o aluno, posto que gera uma identificação e sentimento de pertencimento. Segundo Bartle (1996 *apud* SANCHES,

2021), existem quatro perfis de jogadores: assassinos, conquistadores, socializadores e exploradores. Cada perfil sente-se motivado por “instintos” prioritariamente específicos. Os primeiros, são apaixonados por vitória e ranking; os segundos são motivados por cumprir objetivos; os terceiros têm a comunicação interpessoal e socialização como maiores motivadores no processo; e os quartos são aqueles curiosos que buscam saber o máximo possível sobre o jogo, desvendando segredos e procurando por missões secundárias.

Na produção de atividades *gamificadas*, visando a dinamizar práticas de letramentos literários dos discentes, faz-se necessário conhecer o perfil dos alunos, assim, existirá maior chance de sucesso na atividade. A utilização de tais atividades para o letramento literário, especificamente, proporciona uma experiência muito completa, uma vez que:

Domínguez *et al.* (2013) salientam que jogos são capazes de promover contextos lúdicos e ficcionais na forma de narrativas, imagens e sons, favorecendo o processo de aprendizagem. Nos aspectos narrativos, Collantes (2013) identifica que os jogos permitem que o indivíduo possa vivenciar um fragmento de espaço e tempo característico da vida real em um contexto ficcional e controlado. (FADEL, 2014, p. 13)

Certamente, vincular uma atividade *gamificada* aos dispositivos tecnológicos mais utilizados pelos jovens tem um poder de atração e manutenção do estado de *flow* potencialmente maior do que atividades

gamificadas que utilizem outros tipos de ferramentas, apesar de estas também guardarem o seu devido valor.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação, compreendendo-se processos que se modificam continuamente com foco em ação-reflexão e ação, considerando:

- 1) Aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;
- 2) Formular estratégias de ação;
- 3) Desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência;
- 4) Ampliar a compreensão da nova situação.

A intervenção pedagógica foi realizada por meio de oficina literária, na perspectiva da abordagem de Cosson (2009), por meio de sequência didática, cuja principal finalidade é dinamizar o ensino de literatura na escola e, conseqüentemente, a promoção de práticas de leituras e letramentos literários com foco na criticidade. A oficina foi realizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para “mergulhar” no texto: “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2009, p. 54). A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. A

leitura deve ser acompanhada pelo docente para auxiliar o aluno nas suas dificuldades. A interpretação é o momento de “[...] chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2009, p. 64).

PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E GAMIFICAÇÃO

Em um primeiro momento, foi coletado o perfil de leitor e jogador dos alunos por meio de questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, em que constava Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, orientando-os acerca da estruturação da oficina que participariam para, em um segundo momento, aplicarmos a estratégia metodológica *gamificada* em grupos.

Para a realização da oficina a turma foi dividida em quatro grupos assim intitulados:

Grupo 1 – Romance;

Grupo 2 – Aventura;

Grupo 3 – Suspense;

Grupo 4 – Comédia.

Em cada grupo tentou-se manter os quatro perfis de jogadores. O perfil de jogador (BARTLE apud SANCHES, 2021) foi utilizado na escolha de funções dos alunos nos grupos que formaram, estimulando o espírito de trabalho em equipe, o que foi explicado aos alunos previamente à aplicação da oficina literária, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Grupos de discentes e funções na etapa *gamificada*

Papel do discente	Função na atividade <i>gamificada</i>
1. Aluno orador (jogador assassino)	Realizaram a leitura do texto em voz alta, para que os outros integrantes escutassem com atenção, como esse perfil de jogador é extremamente competitivo e busca a vitória acima de tudo, contribuirá nessa função, conseguindo fazer uma leitura mais rapidamente, sendo mais objetivo.
2. Aluno socializador (jogador socializador)	Socializaram a leitura do grupo com o restante da turma. Têm esse perfil de jogador os indivíduos que costumam jogar com a finalidade de se comunicar com outras pessoas, normalmente sendo bons em comunicação.
3. Aluno intérprete (jogador conquistador)	Articuladores dentro do grupo que orientaram a interpretação textual, posto que a interpretação se deu pelo cumprimento de missões e esse perfil de jogador costuma cumprir todas as missões possíveis em um jogo.
4. Aluno mestre (jogador explorador)	Realizaram a missão 4 do grupo, que foi uma missão mais sintética, que conversa com as características desse tipo de jogador, uma vez que procuram saber o máximo possível sobre o jogo.

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Ainda sobre os grupos, temos que: no grupo 1 (Grupo 1 – Romance) seria trabalhado o gênero romance, com a leitura do texto “Romance da Saudade Esgulepada”, de Jessier Quirino; no grupo 2 (Grupo 2 – Aventura), o gênero aventura, com a leitura do texto

“Saga de um vaqueiro”, de Rita de Cássia (o qual foi adaptado, uma vez que se trata de uma composição musical); no grupo 3 (Grupo 3 – Suspense), o gênero suspense, com o conto “Passeio Noturno”, de Rubem Fonseca e, no grupo 4, (Grupo 4 – Comédia), comédia, com o texto “O diabo da besta-fera”, de Amazan.

Toda a atividade foi realizada por grupos de *WhatsApp*, diante do alto nível de uso deste aplicativo por parte dos jovens estudantes, ficando cada equipe em um grupo do aplicativo previamente criado, sendo os nomes dos grupos idênticos aos supracitados. Dentro da dinâmica de *gamificação*, em cada grupo tivemos 4 missões que mediarão o texto através de mensagens automáticas configuradas pela extensão para o *Google Chrome WA Web Plus for WhatsApp*, em que respostas incorretas à interpretação do texto teriam um *delay* de 120 segundos e respostas corretas, de 10 segundos.

A dinâmica da atividade foi a seguinte:

Quadro 2: Dinâmica da atividade

1. Os alunos entraram no grupo correspondente ao seu gênero via link que foi disponibilizado no grupo criado para o preenchimento do formulário anteriormente citado;
2. Na descrição do grupo havia uma frase que fora a chave para que o jogo iniciasse;
3. A partir daí foram conduzidos por respostas automáticas, com mediação pedagógica constante.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Posteriormente, os grupos apresentaram, em círculos de leituras, os textos lidos e suas análises textuais, para que todos tivessem a oportunidade de co-

mentar sobre os textos lidos. Nesse momento, foram confrontadas as ideias dos alunos e discutido sobre o reconhecimento da cultura literária popular como integrante da expressão literária nacional, analisando as formas de apropriação do texto literário em outras mídias e reconhecendo as inovações temáticas e formais desses textos contemporâneos.

Para a manutenção do estado de *flow*, foram introduzidos na atividade *gamificada* elementos dos jogos, tais como: desafios, emoções, narrativa, progressão, relações, competição, cooperação, *feedback*, estados de vitória, times e recompensas. Sobre este último elemento, crucial à *gamificação*, o grupo que terminou primeiro teve direito a dois prêmios: uma pizza e um livro de Agatha Christie que foi sorteado entre eles. Todos aqueles que participaram até o fim ganharam um chocolate serenata de amor, concorrendo, finalmente, ao livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, que fora sorteado, pertencendo estes prêmios à motivação extrínseca dos alunos. Os sorteios foram realizados no último momento da intervenção, além de que a atividade foi estruturada em níveis de dificuldade ascendente, para que os desafios se tornassem interessantes, também constituindo o fluxo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As estratégias *gamificadas* foram construídas de modo a não minar a motivação intrínseca dos alunos, garantindo a boa manutenção do estado de *flow* (BUSARELLO, 2016 e SANCHES, 2021). Além disso, apresentar recursos de natureza multissemiótica pro-

porciona práticas multiletradas (MACHADO e REMENCHE, 2019) com a finalidade de proporcionar o letramento literário no ensino médio, especificamente para alunos recém-ingressantes nesse nível.

Como a narrativa presente em jogos permite ao indivíduo a vivência de um contexto ficcional controlado (COLLANTES, 2013 *apud* FADEL, 2014) a proposta do letramento literário gamificado torna mais atraente e convincente a conquista em primeira instância do futuro sujeito leitor crítico e autônomo, por meio de apresentação de obras integrais nas oficinas, as quais proporcionam uma experiência estética completa (ROUXEL, 2013).

Com base no planejamento didático elaborado, aplicamos a oficina de *gamificação* “Jornada literária: *gamificação* como metodologia ativa para a formação de leitores na cultura digital”, na qual a prática planejada teve foco em práticas de linguagem incluindo leitura, oralidade e letramento literário.

Na prática, com todos os contatos dos alunos que aceitaram participar da estratégia *gamificada* via termo assinado pelo *Google Forms*, seguimos para a criação de um grupo de *WhatsApp* a fim de mantermos a motivação deles e repassarmos todas as informações necessárias, para que compreendessem bem toda a proposta. Dois dias antes da aplicação, criamos um vídeo gamificado, baseado em um jogo que os alunos afirmaram jogar com frequência, utilizando seus personagens e habilidades em uma História em Quadrinhos animada, com a finalidade de proporcionar um contexto lúdico que já preparasse para a imersão

na motivação, primeiro elemento da sequência básica de Cosson (2021). Utilizamos o vídeo como *slide* no dia da aplicação da oficina, contendo nele, ainda, uma simulação do jogo literário que estava por vir ao final (Vídeo disponível em: https://drive.google.com/file/d/1b2nWBqcA4tKVFwwlkVF_5Xt8n035iKEd/view?usp=sharing).

Apresentamos a proposta *gamificada* por meio de um *slide*-HQ animado, explicando o passo a passo da oficina. Esse foi o momento da motivação na aplicação da proposta, posto que lemos juntos a fim de apropriá-los inteiramente desta, dados os aspectos lúdicos envolvidos nas multisseminários do material produzido.

No segundo momento, foi realizada a introdução (COSSON, 2011), em que apresentamos brevemente os autores com os quais os alunos trabalhariam e fariam a leitura. Dado o baixo nível de letramento literário da maioria dos alunos, baixa compreensão textual, dentre outras dificuldades encontradas, como comprovado pelas pesquisas em campo realizadas, optamos por textos mais presentes em seus contextos, iniciando por obras fora do círculo canônico.

Na sequência, preparamos os discentes para a estratégia *gamificada*, uma vez que tínhamos um grupo vencedor (o que terminasse com eficiência em primeiro lugar a leitura, fazendo a interpretação do texto, este mediado por perguntas dentro do jogo). Um dos grupos teve maior dificuldade de interpretação, sendo necessária maior mediação na leitura. A todo momento caminhamos entre as carteiras a fim de identificar

dificuldades dos alunos e de ir mediando o processo de forma mais próxima possível, muito embora pudéssemos observar seus processos pelos nossos próprios celulares, configurando certo hibridismo na atividade. Havendo o grupo que terminou primeiro e venceu o game, intensificamos a mediação nas leituras dos alunos dos outros grupos, que não pararam as suas leituras, tendo todos os grupos ido até o fim.

Em seguida, ocorreu a socialização das leituras. Os alunos escolheram um representante para ler para o restante da turma o texto de cada grupo. Um aluno se destacou por ler bastante bem o texto de comédia, o que foi muito divertido, posto que a turma toda gargalhou, tendo todos se envolvido bastante na sua leitura, sendo notável a habilidade deste aluno em oralidade, além de que este aluno fora surpreendido a si mesmo com tal habilidade a qual, segundo ele, desconhecia. Todos foram bastante respeitosos na socialização dos outros grupos, mas houve um grupo que nenhum integrante quis socializar. Então, socializamos o texto para a turma. Houve bastante participação na reflexão sobre os textos lidos e podemos concluir que formamos uma comunidade interpretativa.

Por último, comentamos sobre cada texto trazendo a interpretação que os alunos fizeram sobre seus textos, intermediando, com a finalidade de construir uma comunidade interpretativa acerca dos textos lidos. Eles colaboraram bastante, comentaram, falaram sobre seus gostos. Aproveitamos, então, para, no momento da premiação, ressaltarmos a importância

da leitura no processo de vida deles e de qualquer um, apontando seu poder transformador.

Toda a atividade *gamificada* realizada pelos 4 grupos pode ser acessada por meio do seguinte link: https://www.canva.com/design/DAFL6kGLXY/cE-A1Pr9gYeYfRie298gJww/view?utm_content=DA-FL6kGLXY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton.

A avaliação da proposta se deu pelo senso de cooperação e trabalho em grupo durante a atividade; pelo progresso da leitura em si, a qual era autoavaliativa nas três primeiras missões, posto que prosseguia com a resposta correta ou parava por 120 segundos, caso a escolha fosse incorreta, incentivando os alunos a voltarem ao texto, reinterpretando-o e também pela última missão que consistia em uma questão aberta de interpretação do texto lido para a compreensão ser avaliada; finalmente, culminando com a participação de todos os alunos em debate sobre as interpretações surgidas, mantendo-os dentro de uma linha interpretativa que evitasse o “delírio interpretativo” (ROUXEL, 2013). Vale salientar, que o Grupo 3 – Suspense teve problemas interpretativos que foram trazidos para uma linha de compreensão que, ao final do nosso debate, deu-se para todos e todas.

É interessante ressaltar que a maioria dos alunos permaneceu muito focada na atividade, animada. Provavelmente por alguma carga de dopamina elevada, uma vez que atividades *gamificadas* promovem esse aumento (MOREIRA, 2018) e eles eram capazes de

perceberem suas evoluções em tempo real, em virtude das respostas automáticas do aplicativo.

Cumprimos, assim, a proposta do presente estudo em todos os seus objetivos, respondendo à sua questão norteadora: ficou comprovada a eficácia da *gamificação* como estratégia metodológica ativa para formação de leitores em formação, enquanto estudantes do Ensino Médio, no contexto digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscamos respostas para que tipos de contribuição a *gamificação* pode trazer para a educação literária em meio à cultura digital, no contexto do Ensino Médio, chegando-se à conclusão de que são inúmeros os benefícios da prática, posto que a *gamificação* tem o poder de inserir o aluno em um contexto ficcional mais profundamente, pela utilização de elementos de jogos que venham a promover a motivação intrínseca destes indivíduos.

Tal motivação permite maior engajamento do discente, quando do bom planejamento de práticas *gamificadas* que realizem a manutenção do estado de *flow* dos envolvidos, uma vez que, diante da cibercultura, tal engajamento torna-se cada vez mais dificultoso, sendo a insistência em metodologias antigas para o letramento literário ineficaz hodiernamente.

Ensinar a ler literatura não é tarefa fácil, conquistar o sujeito leitor, tampouco, por isso, faz-se necessário adotarmos, cada vez mais, propostas imersivas. Destarte, enquanto refletirmos sobre propostas

metodológicas e estudos que visem ampliar o horizonte de expectativas do professor, em formação ou não, estudos como este sempre guardarão o seu valor, seja pelos objetivos em si, seja pela capacidade de construção crítica daqueles que virão futuramente a contribuir.

REFERÊNCIAS

BUSARELLO, R. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.

FADEL, L. (Org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pd. Acesso em: 30 oct. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, P. REMENCHE, M. Elementos de gamificação presentes em Livros Literários Infantis interativos em formato de Aplicativo (LLIA): análise de práticas multiletradas na formação de leitores. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal de Pelotas*, 2019.

MOREIRA, C. *A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental*. 2018. (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, T. M. K; ZILBER-

MAN, R. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, v. 9, n. 5, 2001.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANCHES, M. *Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação*. São Paulo: SENAC, 2021.

CAPÍTULO 9

CONVERSAS DE PÉ DE MOURÃO: Língua e cultura do vaqueiro na sala de aula

Gilmara C. S. FREITAS

UFBA – *gilmaracsfreitas@gmail.com*

RESUMO: O tema deste artigo surge de um recorte da experiência realizada em uma escola de zona rural no interior da Bahia-Brasil, em 2017, durante pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual de Feira de Santana. O objetivo da pesquisa é de contribuir para valorização cultural dos vaqueiros da comunidade de Chapada, povoado do Município de Riachão do Jacuípe-Bahia, Brasil. O estudo visa coletar palavras e expressões específicas da cultura do vaqueiro através de entrevistas, desenvolver estratégias para salvaguardar este repertório no ambiente virtual Blog Tenda de Pensar, produzido durante o estudo e criar um glossário para proteger e divulgar essa cultura. As bases teóricas estão fundamentadas nos estudos de Mollica (2007) e Bagno (2007; 2013) e também nas perspectivas culturais de Cascudo (2010) e Batista (1982). Parte de uma metodologia que considera as práticas educativas para além das definições do sistema educacional, por isso tornam relevante tanto os processos linguísticos quanto as relações de valores e costumes culturais pelo método da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e análise descritiva através das interações vividas pelos participantes. Como produto re-

sultante desse trabalho foi desenvolvido a ferramenta eletrônica Blog Tenda de Pensar que disponibiliza um glossário contendo itens do léxico utilizado na comunidade investigada. O estudo revelou que as gerações mais jovens desconhecem parte significativa das lexias constituintes do glossário e que caracterizam a cultura da comunidade pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: cultura do vaqueiro; blog *Tenda de Pensar*; glossário.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende fazer um compilado do que foi a experiência de pesquisa-ação realizada em uma escola de zona rural no interior da Bahia, Brasil. Trata-se de apresentar de forma breve as ações de cada etapa, buscando um entendimento analítico de processos reguladores de marcas indenitárias, valores e reprodução de significados relevantes para os objetivos desejados.

O tema da pesquisa surge da observação participante. Ao considerar a educação um processo que ultrapassa os limites físicos da escola, entendemos que a sabedoria popular pode contribuir para a formação dos estudantes e pode permitir que os envolvidos no processo de investigação se reconheçam como sujeitos fazedores e escritores de suas próprias histórias. A partir de tal ponto de vista, realizamos a pesquisa bibliográfica com o intuito de subsidiar o objetivo de contribuir para valorização cultural dos vaqueiros da comunidade de Chapada, povoado do Município de Riachão do Jacuípe.

Tornar o tema da cultura do vaqueiro atraente para os jovens estudantes da escola onde foi aplicada a

pesquisa foi um desafio que exigiu criatividade e sintonia com inovadoras formas de pensar a educação. A porta que se abriu para fundir elementos desta cultura de raízes na tradição rural e os jovens da comunidade foi o da plataforma digital com a criação do Blog Tenda de Pensar, uma ferramenta alimentada colaborativamente entre os estudantes durante a aplicação da pesquisa.

O CONTEXTO

Na linguagem da cultura do vaqueiro uma “conversa de pé de mourão” é uma conversa com certo grau de seriedade e na qual não há espaço para brincadeiras. O significado desta expressão foi pesquisado no dicionário Aulete Digital, no Dicionário Michaelis Online e no Houaiss, mas em nenhum deles há registro do termo, portanto esta é uma expressão que não é admitida pela norma-padrão, reconhecida apenas no âmbito dialetal da cultura do vaqueiro. Batista (1982) em sua Poética popular do Nordeste apresenta dezoito entradas para o verbete mourão, mas nenhuma delas traz o significado que adotamos neste artigo. O sentido que aparece neste texto foi extraído de interações dialógicas com vaqueiros e aboiadores, pessoas que vivenciam esta cultura e utilizam a expressão em seu dia a dia. No contexto deste trabalho, a “conversa de pé de mourão” representa a necessidade de tratar o tema da diversidade linguística dialetal com a importância que ele merece, já que na realidade da escola e da sociedade brasileira é comum negligenciar ou desmerecer o modo como falam as pessoas de determinados grupos, principalmente as minorias, como é o caso do grupo dos vaquei-

ros em sua maioria semianalfabetos, ruralizados e de baixa renda.

A grande extensão territorial do Brasil favorece o uso da língua de forma diferente pelos variados grupos sociais. Podendo a língua ser tratada a partir de sua variabilidade espacial, social ou cultural o que confere aos estudos da linguagem a dimensão de aceitabilidade das variedades linguísticas. O fundamento da variação linguística é a descrição e a análise da diversidade, sem julgamento de valor ou hierarquização das diferentes formas de uso da língua. No entanto, há uma tendência na escola e na sociedade de desprivilegiar formas de fala que não sejam aquelas aceitas pela norma culta brasileira. A língua no Brasil é um fenômeno relacionado à estrutura das classes sociais, por isso é importante notar que “[...] a capacidade dos falantes de variedade não padrão de se moverem ao longo do contínuo é com frequência paralela a sua oportunidade de mobilidade social.” (BORTONI-RICARDO, 2011). Para muitos grupos, a plataforma social em que estão inseridos não é uma base movente, mas estratificada em esferas que reproduzem valores ideológicos opressores e sectaristas. O grupo dos vaqueiros ocupa uma destas plataformas sociais de base não movente, pois não há formas de ascender social ou economicamente na profissão e, portanto, sua forma de falar e sua cultura tendem a ser ignoradas pelo sistema de captação de valores linguísticos e culturais.

Dessa forma, podemos dizer que os modos de falar brasileiros são classificados dentro de uma lógica social hierarquizante, em que a fala urbana tem mais

prestígio que a rural, a fala do Nordeste vale menos que a fala do Sul e Sudeste, a fala do branco vale mais que a fala do negro, e o modo como os profissionais mais bem remunerados se expressam é mais aceito do que o modo como se expressam os profissionais da base da pirâmide social. As mesmas medidas usadas na sociedade para classificar os sujeitos são usadas para medir e valorar os modos como esses sujeitos se comunicam. É preciso pensar que:

O uso de uma língua envolve aspectos ideológicos e o preconceito que existe em relação a determinadas variedades é equivalente a outros, como o social, o religioso e o racial. O domínio de um português padrão é privilégio reservado a poucos membros de uma elite econômico-social que, assim, assegura o seu poder e a sua primazia político-cultural. Cumpriria, a uma educação realmente democrática e igualitária, reconhecer a diversidade e com ela trabalhar, no sentido de possibilitar a todos os usuários da língua o acesso às normas prestigiadas e às mesmas oportunidades. (LEITE, CALLOU, 2005, p. 16)

A MOTIVAÇÃO

Os vaqueiros são um grupo importante tanto para a ocupação territorial brasileira quanto para a sua construção histórica, Cascudo (2010) diz que o vaqueiro é um documento vivo da herança tradicional do Brasil. Na comunidade de Chapada, em Riachão do Jacuípe-Ba, eles se sobressaem de outras profissões porque desempenham papel importante nas fazendas que originaram o vilarejo. Além disso, a potência da cultura do

vaqueiro no município está também no fato de que, em boa parte do ano, acontecem em praticamente todas as comunidades do município festas populares relacionadas a esta cultura, a exemplo de cavalgadas, argolinhas, montarias, vaquejadas e festas de vaqueiros que aquecem a economia local e marcam o calendário de tradições culturais do Município.

Por ocasião desses eventos se reúnem pessoas de diferentes grupamentos, compondo um cenário bastante heterogêneo do ponto de vista social. O que permite, pela perspectiva de um olhar investigativo, observação participante com foco em vários aspectos, se observarmos a variante faixa etária, podemos perceber o envolvimento tanto dos mais jovens quanto das pessoas de mais idade. Os vaqueiros, representados na faixa etária 2, costumam participar da programação de tradição cultural, a exemplo das premiações para vaqueiros mais velhos, mais bem trajados e mais mal trajados, já o público mais jovem, pertencente à faixa etária 1, é atraído pelos shows com artistas locais. Mas seja um ou outro o motivo que leve as pessoas ao evento, o certo é que a cultura do vaqueiro é muito forte na região, e nem mesmo o futebol, tão popularizado em todo o país, costuma envolver tanta gente quanto as festas relacionadas à tradição cultural do vaqueiro.

Diante dessa realidade, foi possível observar que embora as pessoas mais jovens e as mais velhas da comunidade costumassem participar do mesmo evento durante um fim de semana, havia um abismo entre a relação que elas estabeleciam com a tradição cultural deste evento. A pesquisa surge, então, da inquietação

de perceber que na comunidade de Chapada de Riachão do Jacuípe, Bahia, há muitos vaqueiros afamados com reconhecimento de seus feitos por toda região, mas sem valorização na própria comunidade. Como professora a mais de 15 anos da única escola estadual da localidade, percebi a necessidade de uma intervenção pedagógica que extrapolasse os muros da escola proporcionando letramento para os estudantes e ao mesmo tempo contribuindo para a valorização cultural dos vaqueiros daquele lugar.

A PESQUISA

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetivou contribuir para valorização cultural dos vaqueiros da comunidade de Chapada, distrito do município baiano de Riachão do Jacuípe, distante 180 km da capital baiana e foi realizada na Escola Municipal José Rufino, situada na zona rural daquela localidade.

O primeiro passo da investigação foi uma sondagem feita com os vinte e sete alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II participantes da pesquisa para saber a relação deles com os vaqueiros da região. O questionário apontou que mais da metade dos estudantes, 63% deles, afirmam que alguém da família já trabalhou ou trabalha exercendo a profissão de vaqueiro. Tal percentual revela o quanto a profissão está presente no cotidiano da comunidade, o que envolve de alguma forma uma relação, ainda que indireta, destes estudantes com este setor profissional.

Desta forma, a pesquisa já iniciou com a constatação de dados reveladores da importância da profis-

são de vaqueiro para a comunidade. A partir deste ponto, optei por utilizar o modelo de Sequência Didática (SD) proposto por Schneuwly e Dolz (2004) que defendem a ideia de que um gênero para ser suporte da atividade da linguagem precisa abrigar conteúdos e conhecimentos em sua estrutura comunicativa. Apesar de tal prerrogativa ser um dos pilares do método francês, esta pesquisa não reproduziu fidedignamente o parâmetro dos autores Schneuwly e Dolz, antes buscou adaptar a Sequência Didática à realidade da comunidade investigada, a fim de obter os objetivos desejados, dentre os quais promover letramento aos estudantes através de aboios e toadas¹. O modelo francês de SD está estruturado em torno de um único gênero textual, mas neste estudo diversos gêneros entram em cena, dialogando entre si e buscando estimular a participação dos estudantes. Para isso, os gêneros *entrevista*, *letra de música*, *glossário* e *conto narrativo* foram utilizados como ferramenta no desenvolvimento da pesquisa.

A metodologia da abordagem qualitativa permitiu a aplicação de ações didáticas fundamentais para os resultados da pesquisa. Para alcançar os objetivos, primeiro foi necessário discutir o conceito de língua e de cultura, considerando-se a perspectiva de língua como uma atividade social com interface histórica e cultural. Muitas abordagens percebem a língua dessa maneira, e neste trabalho optou-se pela visão norteadora de Bagno (2013) para quem um dos maiores erros dos estudos da linguagem é aderir a um modelo idealizado de língua certa, assentado em um sistema de regras normativas que desconsidera as relações que os usuários da língua mantêm entre si por meio da linguagem.

Com base na prerrogativa defendida por Bagno (2007) de que o “[...] ensino de língua é a profunda transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras [...]” foi necessário convencer os participantes do valor cultural agregado aos versos de aboios e toadas e à própria linguagem da cultura do vaqueiro. Depois que os estudantes já haviam compreendido a cultura do vaqueiro como um dos patrimônios culturais da comunidade passaram à audição de aboios e toadas e às entrevistas com os vaqueiros e aboiadores². Esta fase foi muito importante do ponto de vista da interação entre os sujeitos que compartilharam saberes e também para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a formação humana dos sujeitos.

A partir do contato direto com a cultura do vaqueiro, os estudantes catalogaram o material necessário para alimentar um blog criado durante a pesquisa que serviu de repositório das atividades realizadas ao longo do estudo. O *blog*, denominado *Tenda de Pensar*, está alocado no *blogspot*, plataforma online e gratuita que permite que toda a sociedade tenha acesso de modo prático e intuitivo às informações disponibilizadas na ferramenta. Para montar a página virtual os estudantes selecionaram e catalogaram 34 toadas que foram digitadas e arquivadas em uma das quatro abas do blog. A partir das entrevistas com os vaqueiros e aboiadores escreveram as biografias deles, organizando-as em duas abas diferentes – vaqueiros afamados e mestres do aboio. A quarta aba aloca o glossário, composto pelas expressões coletadas nas etapas de entrevistas e de seleção das toadas. O glossário destaca-se dentre as quatro abas da fer-

ramenta pelo fato de contemplar todo eixo de atividades realizadas pelos estudantes e que serviram de suporte para a seleção do léxico constituinte do glossário.

ROJO (2009) defende que a escola promova o contato dos estudantes com espaços valorizados de cultura como museus e bibliotecas. Uma vez que “[...] um dos papéis importantes da escola é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular.” (ROJO, 2009, p. 10). A partir de tal perspectiva é que aceitei o desafio de promover letramento através de uma viagem como prática social. E, além das tarefas acima descritas, os estudantes participaram de uma pesquisa de campo no Museu Casa do Sertão, da Universidade Estadual de Feira de Santana com o propósito de comprovar o valor de objetos e utensílios da cultura do vaqueiro e também de contribuir para a coleta lexical. Durante a visita, os estudantes foram surpreendidos ao perceberem no acervo diversas peças que também estão presentes em seu cotidiano e que até então não possuíam valia alguma para eles, mas a visita ao museu agregou a estas peças um valor simbólico, trouxe novo significado para a relação deles com tais objetos, transformando ferramentas de trabalho de seus pais e avós em verdadeiros tesouros patrimoniais.

Depois do léxico catalogado e organizado no glossário, os estudantes escreveram suas próprias narrativas. São histórias ficcionais baseadas nos relatos que ouviram dos vaqueiros ou inspiradas nas toadas cantadas pelos aboiadores. Os temas partem sempre do

universo da cultura do vaqueiro e dialogam com questões atuais como o lugar social da mulher, que aparece como temática de duas narrativas. A primeira história tem como protagonistas duas mulheres vaqueiras que se destacam no universo masculino dos vaqueiros. Na segunda história, o narrador lamenta a morte da avó; uma mulher de pulso firme que deixou um legado por cuidar sozinha de uma propriedade rural. É importante destacar que na construção de todas as narrativas, os textos são elaborados com o uso intencional de elementos lexicais, previamente escolhidos no glossário, como uma forma de valorizar a cultura do vaqueiro e de contribuir para a diversidade linguística.

OS RESULTADOS

Os resultados deste estudo são a dissertação defendida em 2018 e intitulada *De repente, o improvisto: letramento ao som de aboios e toadas, o blog Tenda de Pensar e o livro de narrativas literárias De repente, escritores: narrativas e outras matutações*. São três caminhos diferentes, três rios afluentes que deságuam no mesmo mar da linguística. Cada um em seu curso coopera, a seu modo, para os estudos da linguagem: a dissertação contribui para o universo das pesquisas e textos acadêmicos, o blog subsidia a cultura do vaqueiro no mundo virtual e o livro escrito pelos estudantes acrescenta na formação de novos leitores e escritores.

A materialidade desses produtos aponta que houve mudanças significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo, cada um à sua maneira foi retirado de sua zona de conforto, sendo encorajado a dei-

xar o leito de onde observava o correr das águas e se banhar nas águas do rio que passava diante de si. Os vaqueiros mudaram sua perspectiva em relação ao significado que atribuíam à sua própria atividade cultural, puderam ver a si mesmos como constituintes e constituidores de uma cultura que genuinamente lhes pertence. Os jovens estudantes compreenderam que a cultura produzida no seio de sua comunidade também tem valor, pois, muitas vezes, a visão eurocêntrica de cultura cria mecanismos que impedem de se perceber o valor das práticas da cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação realizada trouxe letramento aos aboios e toadas, não apenas para os estudantes do 9º ano que aceitaram o convite de participar do estudo, mas também para os vaqueiros e aboiadores que puderam trocar saberes com os jovens de sua comunidade. E também deixou em evidência uma lacuna nos estudos lexicográficos com relação ao tema, pois, embora já existam contribuições significativas nesta área, são escassos os estudos que tratam do tema correlacionando-o a plataformas digitais.

Além disso, durante a coleta dos termos para o glossário foi notório o desconhecimento por parte dos estudantes de um número considerável das lexias investigadas, embora sejam palavras que se referem a objetos ou a atividades presentes no cotidiano deles. Por isso, a necessidade de documentar este léxico através do glossário virtual e com isto contribuir para sua pre-

servação, por intermédio da plataforma online *blog Tenda de Pensar*.

O glossário elaborado neste estudo pode direcionar para novas etapas de investigação na área da lexicografia com a criação de um vocabulário mais bem elaborado e com pesquisa de campo em outras localidades rurais – além da comunidade de Chapada de Riachão do Jacuípe, Bahia – visando a construção de uma cartografia da cultura do vaqueiro na área geográfica do território da Bacia do Jacuípe – região que compreende 15 municípios baianos em que o artesanato do couro é característica marcante. Estas ações podem além de ampliar o escopo da pesquisa, permitir uma visão mais abrangente do léxico da cultura do vaqueiro e desabrochar formas de preservação desta variedade lexical como um patrimônio imaterial do território.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BATISTA, Sebastião Nunes. *Poética Popular do Nordeste: literatura popular em versos*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1982.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Vaqueiros e Cantadores para jovens*. 2. ed. São Paulo: Gaia, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEITE, Yonne; CALLOU; Dinah. *Como falam os brasileiros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2005.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

CAPÍTULO 10

O FENÔMENO DOS *BOOKTUBERS* NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: Proposição didático-pedagógica no contexto do Novo Ensino Médio

Muriel Prado **MELO JUNIOR**
UFRPE – muriel.pradoj@ufrpe.br

Raquel Figueiredo de Souza Melo **FERREIRA**
UFRPE – raquelfigueiredoferreira@gmail.com

Ivanda Maria Martins **SILVA**
UFRPE – ivanda.martins@ufrpe.br

RESUMO: Na cultura digital, os recursos do ciberespaço influenciam práticas de leitura dos estudantes, como ocorre, por exemplo, com o fenômeno dos *booktubers*, influenciadores digitais que, por meio de canais no YouTube, produzem conteúdos e resenhas com suas experiências de leituras literárias. Neste contexto, as relações dos leitores com a literatura transformam-se e as escolas precisam rever práticas de letramentos literários em diálogo com a cibercultura (LÉVY, 1999). A presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma experiência didático-pedagógica com estudantes do Ensino Médio, considerando o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores literários. No campo teórico, a investigação articula abordagens que discutem o ensino de Literatura (ROUXEL, 2013; DALVI; REZENDE; JOVERFALEIROS, 2013; SILVA, 2014), letramentos literários (COSSON, 2021) e a Literatura nos meios digitais (SANTA-

ELLA, 2012). Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, configurando-se em pesquisa-ação, com avaliação diagnóstica e aplicação de sequência didática básica, na perspectiva de Cosson (2021), para motivar práticas de letramentos literários na Educação Básica. Para avaliação diagnóstica, foram aplicados questionários semiestruturados com 40 estudantes do 1º ano do novo Ensino Médio da rede pública de Pernambuco. Os resultados evidenciam que os *booktubers* ampliam, de forma inovadora, as interações entre autores/textos/leitores por meio do protagonismo dos estudantes em suas leituras literárias. Assim, é possível realizar, em sala de aula, a articulação entre a Literatura e o fenômeno dos *booktubers*, visando ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos literários em sintonia com a dinâmica da cultura digital.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; letramentos literários; *booktubers*; novo ensino médio.

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia ativa que pode propiciar aprendizagens ativas e personalizadas, construídas por meio da colaboração e do trabalho coletivo nos processos de interação entre os estudantes na organização de projetos. Situações desafiadoras podem ser lançadas pelos educadores, visando a motivar os estudantes para pesquisas e práticas colaborativas na construção compartilhada de saberes e conhecimentos por meio de projetos. Assim, a ABP busca levar os estudantes à investigação, por meio do conceito “aprendendo a fazer”, próprio da cultura *maker* tão debatida no contexto atual.

Atualmente, os recursos do ciberespaço influenciam práticas de leitura dos estudantes, como podemos notar, por exemplo, com o fenômeno dos *booktubers*, influenciadores digitais no campo das leituras literárias. Os chamados *booktubers* são os influenciadores digitais que, por meio do canal do *YouTube*, produzem conteúdos e resenhas com suas experiências de leituras literárias. Esses influenciadores digitais dialogam com uma geração de jovens leitores, nativos digitais (PRENSKY, 2001), por meio de compartilhamentos de ideias sobre obras literárias com o estilo do *booktuber*.

Considerando os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao ensino de Literatura no nível médio e as potencialidades da cultura digital, esta pesquisa tem como objetivo principal apresentar uma experiência didático-pedagógica com estudantes do Ensino Médio, considerando o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores literários.

Como questão norteadora da pesquisa, propomos o seguinte questionamento: de que forma a Aprendizagem Baseada em Projetos pode apoiar a educação literária no Ensino Médio, tendo em vista o fenômeno dos *booktubers* na formação de leitores?

Quanto ao aporte teórico, a investigação articula abordagens que discutem o ensino de Literatura (ROUXEL, 2013; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013; SILVA, 2014), letramentos literários (COSSON, 2021) e a Literatura nos meios digitais (SANTAELLA, 2012).

No tocante ao desenho metodológico, trata-se de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Tendo em vista os objetivos, a pesquisa prioriza desenho descritivo

e interpretativo, por meio de técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em escola pública da rede estadual de Pernambuco, observações de aulas de Língua Portuguesa/Literatura, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, planejamento didático para realização de oficina literária, aplicação da oficina literária, avaliação da proposição didático-pedagógica. Neste trabalho, faremos, apenas, o relato da experiência com a aplicação do planejamento didático-pedagógico da oficina literária.

Na próxima seção, revistaremos discussões teóricas sobre o fenômeno dos *booktubers* em articulações com os processos de formação de leitores no campo literário.

O PAPEL DOS *BOOKTUBERS* NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O fenômeno *booktubers*, segundo Livia Salles (2018, p. 13) “[...] nasce de um híbrido entre a palavra *book* (livro) e a plataforma digital de vídeos *YouTube*, e parte de uma nova categoria na internet: os *youtubers*, mas com algumas especificidades do nicho literário.”

A expansão dos *booktubers* se deu pelo fenômeno dos livros *Harry Potter*, fazendo as editoras enxergarem o público como potencial leitor. Desta forma, houve a criação das categorias *Young Adult* e *New Adult* (Jovem Adulto e Novo Adulto), incentivou as editoras a produzir, divulgar e a estabelecer canais de comunicação específicos para cada tipo público (SALLES, 2018).

A principal diferença entre Young Adult e New Adult estaria na escolha dos temas abordados pelos autores. A categoria Novo Adulto traz temas como o ingresso na faculdade, a busca pelo primeiro emprego e o sair da casa dos pais. (SALLES, 2018, p. 76)

Salles (2018, p. 97) nota que: “[...] a principal característica das interações entre *booktubers* é a criação de uma rede de apoio e de contatos entre os mesmos.”. A partir desta característica é possível afirmar que existe uma “comunidade de leitores”, na qual a leitura de um afeta a dos demais e vice-versa num processo de trocas interpretativas crescentes entre os *booktubers* e com o público que os assiste.

O professor tem a possibilidade de realizar o trabalho de ensinar a Literatura em conjunto com os *booktubers*, estudantes e demais leitores. Ao fazer isso, o docente consegue ensinar Literatura aos alunos com pouca experiência leitora, como também, os que já estão a compreendê-la, a partir de uma prática não apenas escolar.

Na perspectiva de mediação defendida por Michèle Petite (2008), o papel do mediador é estabelecer pontes entre o leitor e a obra, pois: “[...] não se trata, de modo algum, de aprisionar o leitor, mas sim lhe apresentar pontes ou permitir que ele mesmo construa as suas.” (PETITE, 2008, p. 171).

Deste modo, o professor deve assumir a postura de mediador, não mais como detentor absoluto do conhecimento.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseadas em Projetos – ABP, podem contribuir para dinamizar processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica. Os *booktubers* podem ser aliados destas metodologias para um ensino contextualizado de *Literatura* em sintonia com as demandas da cultura digital.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa realizada configurou-se como pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Consideramos que a pesquisa-ação está atrelada aos desafios para ensino de Literatura na educação básica, com foco em possibilidades didáticas e estratégias metodológicas, com vistas à formação de leitores e à ampliação de práticas de letamentos literários no cenário da cultura digital.

O desenvolvimento da pesquisa-ação foi atrelado às vivências pedagógicas no Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO do curso de Licenciatura em Letras/UAEADTec da Universidade Federal Rural de Pernambuco, considerando as relações indissociáveis entre teoria e prática na formação inicial docente.

A coleta de dados consistiu na imersão na escola campo, tendo em vista o ESO como cenário para a pesquisa-ação. Foram realizadas observações de aulas, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Médio, planejamento didático para realização de oficinas literárias, aplicação de oficinas literárias e avaliação das ações propostas didáticas.

As observações de aulas foram realizadas por meio de diários de campo com registros, no sentido de avaliar o tratamento dado à Literatura em sala de aula, bem como as relações dos estudantes/leitores com os textos literários. Por meio das observações na escola campo, avaliamos a presença ou ausência da Literatura na escola, visualizando os principais desafios na motivação dos estudantes para práticas de leituras e letramentos literários. Após etapa de observações, foram elaborados planejamentos didático-pedagógicos para a organização da oficina literária com os discentes.

Após planejamento didático, realizamos a intervenção pedagógica com foco na motivação de práticas de leituras e letramentos literários de estudantes do Ensino Médio. Esta intervenção pedagógica foi realizada por meio de uma oficina, na perspectiva da abordagem de Cosson (2021), com organização de sequência didática, cuja principal finalidade é dinamizar o ensino de *Literatura* na escola e, conseqüentemente, a promoção de práticas de leituras e letramentos literários com foco na criticidade.

A oficina foi realizada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação consiste na preparação do aluno para “mergulhar” no texto: “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2021, p. 54). A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. A leitura deve ser acompanhada pelo docente para auxiliar o aluno nas suas dificuldades. A interpretação é o momento de, a partir de “[...] chegar à construção de

sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2021, p. 64).

Considerando tais reflexões sobre o desenho metodológico da pesquisa, detalharemos a seguir as os resultados da presente investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

PLANEJAMENTO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA

Após imersão na escola campo, realizamos mapeamento de práticas de letramentos literários de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, a fim de iniciar planejamento didático-pedagógico para realização de oficina literária. No mapeamento inicial, notamos as dificuldades dos estudantes quanto ao acesso à leitura de obras clássicas da Literatura Brasileira, seja pela pouca motivação para leitura, seja pela própria dificuldade de acesso ao livro como objeto cultural.

Nesse sentido, organizamos o projeto de leitura intitulado: “Lendo a vida, escrevendo o mundo: clássicos da Literatura no universo jovem”, com o objetivo principal de incentivar a formação leitora por meio de livros, previamente selecionados, que compõem o cânone literário brasileiro, em formato de Histórias em Quadrinhos (HQs), com grupos de jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, culminando na criação de vídeos compartilhados no *YouTube*.

Como objetivos específicos do planejamento didático-pedagógico, propomos: 1) Promover a formação leitora crítica de jovens a partir de clássicos da Literatura

brasileira; 2) Explorar os recursos didáticos do gênero HQs na formação do leitor jovem estudante de Ensino médio; 3) Trabalhar a produção e compartilhamento de vídeos no *YouTube* como forma de crítica literária.

Como a biblioteca da escola alvo tinha um acervo significativo de obras literárias adaptadas para HQ, selecionamos a adaptação da obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Essa obra apresenta personagens cujas experiências – conflitos, sentimentos e ações – se assemelham às experiências dos leitores público-alvo deste trabalho.

A escolha de utilizar as obras em Histórias em Quadrinhos (HQs) se dá por ser um gênero bastante apreciado pelo público juvenil, o que pode, certamente, facilitar a interação dos leitores com a Literatura e outras linguagens por meio de adaptações.

Buscamos articular competências e habilidades propostas na BNCC e no Currículo de Pernambuco – Novo Ensino Médio (2021), priorizando, sobretudo:

(EM13LP46PE) Identificar e analisar, no macro-sistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio da leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea. (PERNAMBUCO, 2021)

Um professor que trabalha com a Literatura em sala de aula deve entender que a Literatura é uma linguagem. A linguagem está à disposição do ser humano, por transitar em diversos meios e formas, pois é pela Literatura que construímos espaços de liberdade para a nossa existência e do mundo que vivemos.

Neste caso, a Literatura é inerente à condição humana que se manifesta no cotidiano, pela perspectiva de Candido:

Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. (1995, p. 177)

Na escola, a Literatura deve ser explorada como uma forma de comunicação. Desse modo, o professor, ao trabalhar a Literatura em sala de aula, deve ter como base a recepção do aluno, com o objetivo de convidá-lo a compreender o texto a partir de sua experiência de mundo. O professor precisa buscar alternativas teóricas e metodológicas para superar um ensino tradicional e antiquado de Literatura.

Seguindo os aspectos metodológicos do ensino da Literatura, Rouxel (2013) ressalta suas finalidades. Sendo a primeira formar um sujeito leitor livre, responsável e crítico, que terá capacidade crítica e autonomia para argumentação. Além da formação de uma personalidade composta de alteridade, sensível e inteligente. Para este efeito, será necessário ao professor efetuar escolhas didáticas e pedagógicas que visem a

instituir o aluno como sujeito leitor, o que depende, de acordo com a autora, da renúncia do estilo de aula expositiva em que o professor é um transmissor de conhecimento e partir:

[...] da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas. (ROUXEL, 2013, p. 20)

Ainda conforme Rouxel (2013), faz-se necessária a construção de três saberes: os saberes sobre os textos, os saberes sobre si e os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos. Sendo os saberes sobre os textos relacionados ao conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos, os quais são adquiridos no âmbito da leitura. Já os saberes sobre si correspondem à afirmação realizada pelos alunos de seus gostos e interesses, no sentido de compor sua postura diante daquela interação. Os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos são relacionados à cooperação interativa, pois o professor, enquanto mediador, também deve orientar no sentido de evitar uma subjetividade a ponto de causar um delírio interpretativo, já que a sala de aula um lugar intersubjetivo. (ROUXEL, 2013, *In*: DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013, p. 20).

BOOKTUBERS E FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Após a realização do planejamento didático-pedagógico, aplicamos a sequência didática com uma

turma do 1º ano do Ensino Médio na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Epitácio André Dias, situada no bairro de Cajueiro Seco, Jaboatão dos Guararapes – PE. 40 estudantes aceitaram participar voluntariamente da oficina.

Inicialmente, conforme a sequência básica de Cosson (2021), foi realizada uma atividade de motivação. Segundo Cosson (2021) a motivação é o primeiro passo da sequência básica literária que consiste em preparar o estudante para o texto. A atividade consistiu em levar os estudantes a reflexão sobre o conceito de Literatura. Assim, a partir da pergunta “Literatura?”, cada um escrevia sua percepção conceitual da palavra. Posteriormente, as afirmativas eram lidas, debatidas e fixadas em um mural. A construção de uma situação em que os alunos devem responder uma questão ou se posicionar diante de uma situação é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2021).

Em seguida, partimos para a etapa da introdução, conforme modelo da sequência didática de Cosson (2021). A introdução é a apresentação do autor e da obra (COSSON, 2021). No momento, para além da apresentação da obra, do autor, foram apresentados o roteirista responsável pela adaptação para história em quadrinhos e o ilustrador. Por fim, foram feitas a divisão da turma em 4 grupos com 10 integrantes e a “âncora” (MACHADO, 2020, p. 599) que consiste em um vídeo-resenha sobre o livro, adaptado em HQ.

Com base na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), tendo a âncora definida, o passo seguinte é estruturar o início do projeto em torno de uma ques-

tão motriz, “[...] uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar.” (BENDER, 2015, p. 23). Tal questão motriz foi: trazendo para a atualidade, qual sua percepção do livro *Macunaíma*, adaptado em história em quadrinhos (HQ)?

Na fase seguinte, foram elaborados os roteiros para vídeo-resenha. Cada grupo escolheu um tema a partir de sua percepção da obra e conhecimento de mundo, foram escolhidos temas, como: racismo, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, machismo, entre outros. Após os grupos irem terminando a construção do roteiro, deu-se início às escolhas dos cenários para as gravações.

Alguns grupos tiveram dificuldade para construir a argumentação para o vídeo, por isso utilizaram-se do recurso da encenação teatral. Entretanto, os jovens revelaram apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC nos processos de utilização de aplicativos de edição de vídeo e manuseio do celular.

Conforme Prensky (2001), os jovens estão acostumados a obter informações de forma rápida e a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária com computadores, videogames, áudio e vídeo praticamente desde que nasceram. Por causa dessa aproximação, as gravações movimentaram toda a escola, sendo perceptível a animação dos estudantes ao realizar as atividades com o celular.

Na fase seguinte, foram realizadas as etapas de conclusão das gravações, edição dos vídeos e avaliação do projeto pedagógico. Os discentes continuaram mo-

tivados com as gravações, alguns grupos tinham concluído este processo e estavam em fase de edição. Ao final das atividades, houve a edição de vídeos-reseñas, considerando processos de revisão para aprimorar as produções finais. Com isso, é importante que nesta fase o professor assuma o papel de moderador literário, “[...] seu papel é coordenar a discussão e ajudar o aluno a sintetizar seus resultados [...]” (COSSON, 2021, p. 115).

A realização da oficina literária foi uma experiência desafiadora, como, também foi um desafio utilizar a obra *Macunaíma*, de Mário de Andrade, adaptada em História em Quadrinhos. Esta obra revela caráter inovador e traços de linguagem erudita no panorama da Literatura brasileira, considerando a presença forte de uma crítica político-social da formação do povo brasileiro. Esta erudição está inserida num processo de criação de Mário de Andrade que procura aproximar arte popular e arte erudita. Esta aproximação entre esses dois universos artísticos é a própria essência de uma concepção de arte nacional (AMARAL, 2000). Deste modo, *Macunaíma* é fonte de diversas informações sobre a Língua Portuguesa, o folclore e as lendas do Brasil, revelando-se como obra influente para a formação de leitores críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, a partir dos seus resultados, destaca que os recursos tecnológicos estão cada vez mais inseridos no dia a dia das pessoas, evidenciando a crescente necessidade de a escola incorporá-los

no seu ambiente para motivar eventos e práticas de leitamentos literários. Para isto, apresentamos como alternativa o uso das metodologias ativas de ensino que são baseadas em problemas de situações reais que propiciam ao estudante uma formação literária autônoma e participativa. Para resolver esses problemas, o estudante assume um papel de protagonista na construção de seu conhecimento.

Dentre as metodologias ativas, foram estudados os pressupostos teóricos e metodológicos da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, mostrando-se como resultado que a ABP permite que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real para agir cooperativamente em busca de soluções.

Ressaltamos, ainda, que como a tecnologia e as mídias digitais estão cada vez mais presentes na vida dos alunos, a escola não pode ficar alheia a isto. Nesse sentido, é fundamental uma educação para além dos muros da escola, ou seja, uma educação em rede colaborativa, que expanda os horizontes dos alunos.

O fenômeno dos *booktubers* é visto como uma forma de democratização das informações por meio de videoaulas ou apresentação de obras literárias pelo *YouTube*, tendo em vista ser um grande aliado para utilizar em conjunto com a ABP para uma educação literária.

Como resultado da oficina literária aplicada com estudantes do Ensino Médio, percebemos que é possível utilizar a Aprendizagem Baseada em Projetos aliada aos *booktubers*, tornando as aulas mais dinâmicas e criativas, principalmente pela possibilidade de poder colocar o aluno como agente autor desse proces-

so. É notório que os estudantes estão conectados ao mundo digital e utilizam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC. Assim, com alguns cliques se tem o acesso a diversas informações, tornando os métodos tradicionais de ensino, centrados no professor, descontextualizados.

Por fim, reconhecer a expansão da internet, e as relações de conexão que os alunos estabelecem fora da escola torna-se primordial para a escola adaptar-se às novas configurações de ensino-aprendizagem, que envolvem recursos, práticas e ambientes colaborativos cada vez mais conectados.

REFERÊNCIAS

ABU, A.; X, D. *Macunaíma em quadrinhos*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

AMARAL, A. *Macunaíma: sintoma de cultura nacional*. Tempo, Rio de Janeiro, v. 5, n.9, p. 113-136, 2000.

ANDRADE, M. de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

DALVI, M; JOVER-FALEIROS, R; REZENDE, N. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

KARLO-GOMES, G; ARAUJO, P. M. A. O letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson. *Revista da Anpoll*, v. 1, p. 194-200, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v5i11.1281>. Acesso em 20. Out.2021. Acesso em: 20 set. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. C. L. Pelos fios literários: uma proposta de ensino aliando aprendizagem baseada em projetos, tecnologia e literatura. *EntreLetras*, v. 11, n. 1, p. 592 – 610, 2 maio 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreltras/article/view/7243sso>. Acesso em: 15 out. 2021.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. *Currículo de Pernambuco – Novo Ensino Médio*. Recife, 2021.

PETITE, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. *The Horizon*, v. 9, n. 5, 2001.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SALLES, L. F. *O fenômeno booktuber: literatura, juventude e redes sociais*. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTAELLA, L. Para compreender a ciberliteratura. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2012v8n2p229>. Acesso em: 25 dez. 2021.

SILVA, I. M. M. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 junho 2021.

CAPÍTULO 11

POESIA, LUDICIDADE E ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: Uma viagem pelas trilhas do aplicativo *Crianceiras*

Maria Sousa **SANTOS**

UEMASUL – maria.santos@uemasul.edu.br

Ana Patrícia Sampaio **PEREIRA**

UEMASUL – anapatriciasam@gmail.com

Ana Cristina Teixeira de Brito **CARVALHO**

UEMASUL – ana.carvalho@uemasul.edu.br

RESUMO: Em tempos de rápidas transformações decorrentes da evolução tecnológica, no qual tudo se faz e desfaz com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação. É preciso lançar um novo olhar para o ensino de literatura infantil em sala de aula, a fim de que o letramento literário aconteça de forma efetiva e dinâmica, para que o estudante se sinta motivado a participar das práticas de leitura. Nessa perspectiva, este estudo propõe-se a apresentar o aplicativo *Crianceiras*, como proposta e possibilidades de ensino de literatura infantil, pelo viés da poesia com auxílio dos recursos digitais. Além disso, visa discorrer sobre a importância da ludicidade para o ensino de literatura infantil, bem como indicar algumas estratégias que auxiliem no engajamento desse público leitor com as atividades literárias desenvolvidas no ambiente escolar. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, sob a orientação da professora Dra. Ana Cristina

Teixeira de Brito Carvalho; fundamentada teoricamente em autores como Cosson (2020, 2021), Zilberman (2012) Lajolo e Zilberman (2007), Colomer (2017), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (2010), *Base nacional Comum Curricular – BNCC* (2017) entre outras teorias que versam nessa direção. À vista disso, acreditamos que o Aplicativo *Crianceiras* pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem de literatura infantil e contribuir para um letramento literário eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: aplicativo *crianceiras*; ensino de literatura infantil; ludicidade; letramento literário.

INTRODUÇÃO

Ao se falar em Literatura Infantil, não podemos esquecer o processo de formação que esta passou ao longo de décadas. Como expresso por Lajolo e Zilberman (2007, p. 10) “[...] a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.”. Esse contexto faz referência ao tratamento inicial dado a Literatura Infantil, em que se prestava um ensino totalmente pedagógico, e que por anos, ficou à margem da chamada Literatura. Com o tempo, a poesia passa a ter um espaço significativo, pois contempla em seu bojo um mundo de fantasias, emoções, de sentimentos de imagens que ao ser comparado com o mundo infantil, também é permeado pela ludicidade. O que confirma a importância do texto literário na formação da criança. Zilberman assevera que:

[...] o mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, [...]. Personagens, objetos, aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e in-

trojetados, que o leitor os complete [...]. (ZILBERMAN, 2012, p. 42)

É uma oportunidade dada ao leitor na perspectiva de construir sentido, de lapidar, de preencher as lacunas apresentadas pelo texto. Com a ideia de proporcionarmos um ensino de Literatura Infantil orientado, dinâmico e interativo, contemplamos a poesia sob a luz da ludicidade, de forma dinâmica e por meio de recursos digitais que convidam às crianças para um contexto em que se aprende de forma agradável e descontraída.

Diante desta perspectiva, trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, em que apresentamos um referencial teórico pautado em Cosson (2020, 2021), Zilberman (2012) Lajolo e Zilberman (2007), Colomer (2017), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (2010), *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017) entre outras. Buscamos por meio desta apresentar o Aplicativo *Crianceiras*, como proposta e possibilidades de ensino de Literatura Infantil, pelo viés da poesia com auxílio dos recursos digitais, discorrer sobre a importância da ludicidade para o ensino de Literatura Infantil e indicar algumas estratégias que auxiliem no engajamento desse público leitor com as atividades literárias desenvolvidas no ambiente escolar.

LUDICIDADE E O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL

A ludicidade é um dos assuntos recorrentes na sociedade do século XXI, principalmente quando nos referimos ao público infantil, pois proporciona de for-

ma agradável, o “aprender brincando”. Nesse sentido, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI* (2010), definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que aprende por meio das interações com os outros e das práticas cotidianas que vivencia, que constrói sua identidade pessoal e coletiva. Essas diretrizes enfatizam, ainda, que um dos eixos estruturantes da educação infantil é o brincar e que as instituições escolares devem garantir o acesso da criança à brincadeira, à convivência e à interação.

Dada sua importância, as brincadeiras devem constar no currículo da educação infantil, pois o ato de brincar está inserido na BNCC como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ela expõe que:

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL 2017, p. 38).

Nesta seara, trazer o brincar para as práticas escolares infantis, é proporcionar um aprendizado que além de desenvolver o vínculo da interação entre pares, fortalece as competências e habilidades, bem como o desenvolvimento integral da criança. Nunes *et al.* (2021, p. 3) assevera que “[...] as crianças aprendem a brincar a partir das interações com outros membros de

sua cultura, e suas brincadeiras possuem hábitos, valores e conhecimentos do grupo social no qual fazem parte.”. Desse modo, como as crianças da sociedade atual já nasceram na era digital e estão imersas nesta cultura digitalizada “[...] utilizam-se de dispositivos eletrônicos e demais instrumentos midiáticos como novas e enriquecedoras possibilidades de brincar.”.

Importa dizer que o brincar aqui mencionado corresponde a atividades bem planejadas, que assegurem às crianças um aprendizado significativo. Os jogos, os brinquedos precisam estar relacionados com o que se deseja na prática, pois o lúdico possibilita que a criança compreenda o que lhe é exposto com mais facilidade, e por meio da ludicidade ela desenvolve a criatividade e a imaginação. Considerando que uma das funções da literatura infantil, conforme Colomer (2017, p. 20), “[...] é a de abrir a porta do imaginário humano configurado pela literatura [...]”, prima-se por um trabalho que elenque a ludicidade como um dos pilares que ajuda a criança aguçar o imaginário, ser ativa e a desenvolver autonomia no processo de construção do próprio conhecimento.

Frente a isso, Cosson (2020) afirma que o ensino de Literatura na Educação Infantil ocorre pela “[...] introdução do impresso em atividades lúdicas e do desenvolvimento da linguagem por meio de narrativas, poemas e jogos verbais.” (COSSON, 2020, p. 145-146). Assim,

[...] ensinar literatura é antes de mais nada entreter e divertir a criança, sendo que o texto literário se mistura com outros textos, sem

que sejam levadas em consideração suas especificidades. Não que as brincadeiras feitas com textos literários sirvam apenas ao ludismo. Os pais, os professores e a escola precisam estar bem conscientes não só dos benefícios que as atividades envolvendo os textos literários traz e para a aprendizagem e o domínio futuro da escrita, mas também para o desenvolvimento e fortalecimento dos vínculos sociais, culturais e afetivos na infância. (COSSON, 2020, p. 145-146).

A citação acima, coloca em evidência a perspectiva do ensinar literatura por meio da ludicidade que não leva a criança apenas à diversão, mas a coloca diante de práticas que desenvolvem a escrita, a percepção do outro, bem como é um momento em que são construídos e desenvolvidos laços afetivo. À vista disso, apresentamos a seguir o aplicativo *Crianceiras* que mescla ludicidade e literatura apreciadas nos textos do poeta brasileiro Manoel Wenceslau Leite de Barros, o famoso e conhecido Manoel de Barros, por Márcio de Camillo a partir de 2012.

UMA VIAGEM PELAS TRILHAS DO APLICATIVO *CRIANCEIRAS*

O projeto e aplicativo *Crianceiras* nasceu do desejo de Márcio de Camillo de reverenciar através da música a obra do poeta e amigo Manoel de Barros, integrado às iluminuras de Martha Barros, filha do poeta mencionado. O objetivo é aproximar as crianças das diversas formas de artes como: Literatura, Música, Teatro, Cinema, animações, bem como das tecnologias digitais

da informação e comunicação. A obra é constituída por 10 poemas intitulados: “Bernardo”, “Linhas tortas”, “Um bem-ti-vi”, “O menino e o rio”, “Se achante”, “Sebastião”, “Sombra boa”, “Os rios começam a dormir”, “O idioma das árvores” e “O silêncio branco”. Primeiramente, foi gravado em disco, que foi indicado como um dos três melhores álbuns infantis de 2012 pelo Prêmio da Música Brasileira, e estreou em formato de videocliques no *Globob*, o novo canal infantil da *Globosat*. Depois passando ao espetáculo, que engloba as diversas artes já mencionadas e também das poesias citadas.

Os intérpretes construíram as cenas a partir do brincar com a palavra do poeta, musicada em interação com as iluminuras de Martha Barros e imagens físicas projetadas que, no desenrolar das tramas, procuram jeitos inusitados para dar vida e liberdade aos divertidos e curiosos personagens que compõem as poesias. Encenações de qualidade extraordinária, delicada e bela, criadas por artistas comprometidos com a estética contemporânea da arte feita para crianças. Frente a isso, surge o aplicativo *Crianceiras* que é um convite para o despertar da imaginação e aproximar o público em geral das artes e da natureza.

O acesso é pelo site: <http://www.crianceiras.com.br>, estando disponível para *download* em dispositivos móveis como *tablets*, *smartphones*, *Iphone*, *PC* etc., pelas lojas *Play Store*, *Apple Store* e também pelo *Windows 7-10* ou *11*.

No primeiro acesso, ao abrir o aplicativo nos deparamos com o chamamento “Ei, já vamos brincar!” Um convite muito especial que funciona como elo entre a

brincadeira e a Literatura, num misto de conhecimento, alegria e prazer! Além disso, é preciso considerar que na sociedade atual as crianças desenvolveram novas formas de brincar e interagir uns com os outros, assertiva corroborada por Nunes *et al.* (2021) que observa que,

[...] diferentemente de seus pais, as crianças da cultura digital desenvolvem novas possibilidades de brincar, se comunicar e interagir[...], de modo a potencializar os cenários de aprendizagens nas experiências de socialização e de interação. (NUNES *et al.*, 2021, p. 2)

Depois de conceder as permissões típicas das aplicações em geral, somos direcionados para a tela inicial marcada por um azul profundo em movimento, que representa mar/céu. Tudo transmite essa ideia de movimentação, ritmo e ludicidade, pois as cortinas se abrem com dois peixinhos a nadar. Em instante estamos diante do nome *Crianceiras* a bailar, numa espécie de boas-vindas; das iluminuras criadas por Martha Barros que voam e saltitam sobre os menus que levam a novas abas, como que num apelo: “*Click* aqui para descobrir novos mundos”; do tilintar dos pássaros como música de fundo.

Se optar pelos clips, encontrará as 10 poesias musicadas e interpretadas por Márcio de Camillo, com a participação de algumas crianças e animadas com as iluminuras de Martha Barros. O artista inspirou-se nas obras do poeta já mencionado e em diversos ritmos musicais, para compor os mais diversos cenários colo-

ridos e convidativos, nos quais se percebe uma exaltação e reverência à natureza, como mostra os versos das poesias a seguir: “era o menino e o rio”, “era o menino e os bichinhos”, “meu quintal é maior que o mundo”, “Bernardo já estava uma árvore quando eu o conheci”, “passarinhos já construíam ninhos na palha de seu chapéu”, “brisas carregavam borboletas para seu paletó” entre outros. Seguindo por essa trilha, o leitor, seja ele criança ou não, além de ampliar o conhecimento, é instigado a valorizar as coisas simples, respeitar o ambiente em que vive e tornar-se mais sensíveis às diversas formas de expressões artísticas.

A aba Poesias aparece no formato de um caderno nos remetendo à leitura e escrita, sobre o qual aparece algumas imagens e o título das poesias. Ao clicar em um título surge algumas iluminaras referente ao conteúdo dos textos, e quando a página se abre lá está o texto poético, com algumas palavras em destaque que chamam a atenção do leitor. Estas palavras são acompanhadas dos seus significados, basta clicar sobre elas. Ao seguir pela trilha desenhar somos direcionados a uma tela com o comando escolha uma textura, ao fazer isso, surge uma outra tela pronta para o desenho, do lado direito há algumas sugestões de cores que podem ser utilizadas para colorir a produção, caneta e borracha; do lado esquerdo estão disponíveis as iluminuras, que podem ser usadas e combinadas com os desenhos possibilitando criações diversas a critério do leitor/criador; no canto superior direito encontra-se a opção de salvá-la. Se quiser explorar a aba Fotografias no *Crianceiras*, há duas possibilidades para isso: Escolha uma foto e Tire uma foto. Em Escolha

uma foto, é possível selecionar uma imagem na galeria do dispositivo em uso, inserir iluminuras disponibilizadas pelo aplicativo, salvá-las e utilizá-las em produções futuras. No comando Tire uma foto, é possível executar essa ação, e a foto será salva automaticamente no dispositivo utilizado. Esta atividade deve ser monitorada por um adulto mediador, tendo em vista que a criança ainda não tem maturidade o suficiente para explorar esse ambiente sozinha.

Após a apresentação do Aplicativo *Crianceiras*, percebe-se o quanto este é rico, e que pode fomentar nos pequenos o prazer pela leitura de literatura infantil. Já que o projeto transpõe esta literatura do papel para o meio digital, combinando diversos elementos, construindo um ambiente muito atraente aos olhares das crianças da atualidade. Nunes *et al* (2021) endossa que:

[...] as crianças, em contato com os diferentes instrumentos midiáticos e dispositivos móveis de informação e comunicação, apresentam-se conectadas ao ciberespaço em boa parte do tempo. (NUNES *et al.*, 2021, p. 5)

À vista disso, Corsino e Vilela (2018) asseguram que “a literatura infantil digital, ao entrelaçar texto, imagem, movimento, som e interatividade, possibilita um novo modo de experimentar a leitura”. É exatamente esta a proposta do *Crianceiras*, apresentar ao público infantil um novo modo de ler e fazer literatura.

Ao se tratar dos elementos utilizados, como cores, iluminuras, disposição dos textos, melodia, tudo está

bem adequado ao universo infantil. As cores são vivas chamativas e transmitem alegria. As iluminuras deixam o ambiente mais cheio de vida e interativo. As letras que compõem os textos aumentam e diminuem de tamanho, mudam de cores, ora bailam ora permanecem estáticas pondo em destaque algumas partes do mesmo. As melodias são compostas por diversos ritmos musicais e se ajustam a cada cenário, tocam de maneira especial o ouvido e sensibilidade do leitor/espectador.

Dessa maneira, o aplicativo *Crianceiras* figura como uma rica possibilidade de ensino de Literatura Infantil nesses tempos de transformações e adaptações em novos ambientes, momentos estes, que nas palavras de Coelho (2000) “[...] um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro”. Por esta razão, ainda consoante a autora,

[...] o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ter.

CRIANCEIRAS E O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL: ESTRATÉGIAS QUE AUXILIAM NO ENGAJAMENTO DOS LEITORES MIRINS COM AS PROPOSTAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Diante das rápidas transformações ocorridas em nossa sociedade, principalmente as de cunho tecnológico, se faz cada vez mais necessário repensar e inovar as práticas de ensino, em especial as de litera-

tura infantil, objeto de estudo deste artigo, a fim de que o letramento literário enfatizado por Cosson (2020, 2021) aconteça. O autor endossa que o letramento literário:

[...] é um processo contínuo que acompanha a própria vida, pois a cada nova experiência literária, o repertório da linguagem literária se abre e se modifica e assim segue indefinidamente.

Concordamos com Cosson (2020) quando diz que os textos selecionados devem ser plurais, e também que não podemos ficar presos a gêneros textuais tradicionais. Isso significa que temos de ampliar e diversificar o repertório textual a ser apresentado aos alunos, bem como diversificar as práticas literárias desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, Cosson (2020) afirma que o material para o ensino de literatura é diverso e multifacetado e não precisam ser apenas livros e nem ser impresso, por exemplo: pode ser um filme, uma música, uma série televisiva, uma carta manuscrita, uma notícia de jornal, uma memória de infância, um outdoor entre outros. Desse modo, cabe ao professor/mediador escolher aquele que mais seja adequado ao seu público leitor, que gere um impacto positivo e desperte nos pequenos o gosto e prazer pela leitura.

A sequência básica proposta por Cosson é composta de quatro etapas: motivação, momento em que se prepara e estimula o aluno para a leitura da obra/texto selecionado; introdução que consiste em

apresentar o texto aos leitores; leitura, é quando se faz a leitura do texto e interpretação.

Dada as informações, vamos à primeira etapa, a motivação, nessa fase por se tratar de uma obra pertencente ao meio digital e também pelo trabalho ser direcionado ao público infantil, podemos levar para a sala, imagens de vários dispositivos eletrônicos, distribuí-las aos alunos para manuseá-las e dialogarem entre si; introduzir uma conversa com estes, perguntando se há alguns destes dispositivos em sua escola, entre outras questões. Outra sugestão é apresentar aos pequenos, por meio de slides, imagens de crianças lendo em ambientes digitais ou utilizando ferramentas tecnológicas atualizadas.

Na introdução, segunda etapa da sequência, sugerimos fazer a apresentação da obra/texto literário e autores utilizando-se de ferramentas tecnológicas como celulares, computadores, *Datashow*, som etc., mostrar a imagem dos autores, comentar um pouco sobre eles, falar quando e como surgiu o projeto *Crianceiras*, expor alguns trechos do espetáculo referente a obra, que se encontra facilmente no *YouTube*.

No momento da leitura, que corresponde à terceira etapa da sequência básica, é preciso que os alunos estejam de posse de dispositivos como *tablets*, celulares ou outros, para que tenham acesso ao aplicativo. Como as crianças da atualidade estão próximas do mundo digital, no primeiro contato, deixem que elas façam suas próprias descobertas, isso pode ser mais instigante. O professor/mediador primeiramente observa e só intervém, quando necessário, depois pode

conduzi-las de acordo com a proposta e o fim que se deseja. Outra possibilidade é estender essa atividade para o ambiente familiar, caso os alunos disponham desses aparelhos em suas casas. Sempre com o cuidado de que as crianças explorem todas as possibilidades oferecidas pelo aplicativo.

Uma outra sugestão para esta etapa, é realizar as atividades propostas pelo aplicativo ao ar livre, deixar que as crianças interliguem os elementos naturais citados e exaltados nas poesias com o mundo a sua volta. Principalmente a tarefa desenhar e tirar uma foto se torna mais interessante em contato com a natureza. Nesse momento, uma estratégia bastante interativa é pedir a criança para criar um desenho no próprio aplicativo usando sua imaginação e as iluminuras referentes as poesias musicadas no *Crianceiras*. Estas práticas podem ir muito além dos muros da escola, dependendo da criatividade do professor.

Na visão de Cosson (2021), é necessário que seja intercalado pelo menos um intervalo entre as etapas da sequência básica. Este é um momento que se pode introduzir outras atividades que se relacione a obra trabalhada. Nesse caso, apresentaremos algumas sugestões que podem ser utilizadas para este fim, escolha uma delas e ponha em prática, pois essa fase não pode ser muito longa para não entediar o aluno participante: trazer e assistir em sala de aula pequenos vídeos infantis que falem da preservação do meio ambiente; pedir que os alunos desenhem em uma folha algo mostrado no *Crianceiras* que se relacione a natureza e que mais lhe chamou a atenção; apresentar alguma música infantil que aborde essa te-

mática; mostrar outras poesias do meio digital, como por exemplo as de Sérgio Capparelli.

Finalmente, a etapa de interpretação que é muito importante, por meio dela percebe-se o que o leitor assimilou da experiência vivenciada e a interligação que fez com suas relações pessoais. Nessa etapa, o professor/mediador pode utilizar as criações das etapas anteriores, e desenvolver outras produções, por exemplo: fazer as impressões das imagens produzidas e salvas para criar uma história envolvendo esses desenhos, estimulando de forma oral ou escrita a produção textual pela criança; pedir as crianças que relatem oralmente sobre a experiência realizada; escrever um livro infantil conjuntamente com as crianças; produzir um poema digital utilizando as imagens criadas pelas crianças; produzir um vídeo com os relatos dos alunos; produzir uma peça teatral; numa tentativa mais ousada, pode-se produzir até um curta com cenas relacionadas ao *Crianceiras*.

Essas atividades, além de divertidas, envolvem as crianças no processo de leitura e criação poética. Além disso, são práticas relevantes, porque transcendem os limites para além do objeto livro e da sala de aula. De acordo com Paulino e Cosson (2009), é importante mostrar aos alunos que a literatura não se faz apenas em textos escritos ou reconhecidos literariamente, mas vai muito além disso. Para esses autores é crucial explorar textos diversificados que circulam em outros meios comunicacionais, bem como de “[...] outras manifestações artísticas, mostrando como a literatura participa deles e eles participam da literatura.”.

Portanto, caro leitor, ressaltamos que embora as sugestões/estratégias de como trabalhar o aplicativo *Crianceiras* em sala de aula, aqui apresentadas sejam muito válidas, não podemos ficar subordinados somente a estas. É importante deixar a imaginação e criatividade fluir, deixar-se tocar pela beleza das poesias, recriar, inovar sempre. Certamente as práticas desenvolvidas serão enriquecedoras e contribuirá para um ensino-aprendizagem de literatura produtivo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso, constatamos que por meio da ludicidade o aluno aprende brincando, não fica indiferente, mas permanece motivado com a proposta didática lançada pelo professor. Contudo, não é uma tarefa simples de ser colocada em prática. Embora seja um trabalho árduo, planejar o passo a passo de cada atividade literária a ser desenvolvida com o propósito lúdico, faz a diferença no contexto escolar e traz bons resultados. Permanecer à margem ou alheio a essas transformações e inovações da atualidade não contribui com o processo de ensino-aprendizagem condizente com as exigências estabelecidas pela sociedade atual.

Desse modo, o aluno necessita que o professor/mediador esteja sempre atento as mudanças, as estratégias inovadoras que considere a ludicidade, o processo criativo, o contato com os recursos digitais e nesta mesma dinâmica, que possa desenvolver competências e habilidades imprescindíveis para o letramento literário e formação das crianças. E para que esta ocorra de forma exitosa, os alunos deverão ter contato com os

livros/textos sugeridos no momento da leitura seja qual for o suporte utilizado, pois a progressão da leitura literária depende de vários fatores, entre eles os alunos deverão ter contato direto com os textos, tocar e folhear os livros, reconhecer e explorar a literatura característica dos meios digitais, recontar a história, responder a questionamentos, desenhar, usar de criatividade durante todo o processo de leitura que a ele for atribuído.

Nessa dinâmica, observamos que o aplicativo *Crianceiras* é uma proposta com diversas possibilidades de práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula, pois contempla, num só conjunto, diversos elementos que prendem a atenção do público leitor como: literatura, ludicidade, música e espetáculo aliados aos recursos digitais. Estes recursos motivam os educandos a soltar a imaginação e criatividade, colaborando com desenvolvimento intelectual das crianças.

Portanto, acreditamos que o desenvolvimento desse trabalho é de extrema relevância, por fazer conhecer o aplicativo *Crianceiras*, que ainda é pouco conhecido e explorado pelos formadores/leitores da atualidade; por apresentar diversas sugestões de como trabalhar com essa ferramenta no ambiente escolar. Isto posto, encerramos este estudo certas de contribuir, ainda que parcialmente, para um ensino-aprendizagem de Literatura Infantil que considere o contexto social do público-alvo, suas experiências com a leitura e as necessidades impostas pela sociedade atual, a fim de proporcionar práticas literárias efetivas que de fato contribuam para a formação da criança de forma integral.

REFERÊNCIAS

APLICATIVO CRIANCEIRAS, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

CORSINO, Patrícia; VILELA, Rafaela. *A literatura infantil na tela: um olhar para o aplicativo Crianças*. Textura, v. 20 n. 44, set/dez. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 11. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CRANCEIRAS. *Poesias de Manoel de Barros, musicadas por Márcio de Camillo*. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br>. Acesso em 02 out. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História E Histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NUNES, Andrea Karla Ferreira et al. Narrativas digitais e ciberliteratura infantil: uma experiência-formativa com crianças na segunda infância. *Educação*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan.-abr. 2021 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

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

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CAPÍTULO 12

ANÁLISE DE FORMAÇÕES NEOLÓGICAS PELO PROCESSO DE CRUZAMENTO VOCABULAR EM TEXTOS DA MÍDIA VIRTUAL: Uma abordagem didática

Nágila Sabrina Dos Reis **SANTOS**
UFMG – nagilasanbrina@hotmail.com

Aderlande Pereira **FERRAZ**
UFMG – Ader3459@terra.com.br

RESUMO: A dinamicidade linguística possibilita a criação constante de novos itens lexicais no português brasileiro contemporâneo, que se dá a partir de diversos processos. O cruzamento vocabular é um desses processos neológicos e objeto central deste estudo. Com o intuito de cooperar com a abordagem lexical em sala de aula a partir do trabalho com neologismos, este estudo tem como objetivo analisar unidades lexicais neológicas formadas por cruzamento vocabular, detectadas em textos publicitários divulgados em redes sociais, com apresentação de propostas de atividades didáticas. A detecção de neologismos foi realizada na plataforma virtual do *Instagram*, a qual tem se revelado importante espaço de manifestação de textos publicitários em larga escala. A fundamentação teórica que direciona a análise dos dados detectados a partir do campo da neologia, do ensino, dos contextos sociais e do uso escolar de distintos gêneros textuais, retirados de diferentes meios de circulação, está apoiada em Ferraz e Silva Filho (2016), Correia e Almeida (2012), Ferraz (2019; 2020), Almeida (2006) e Antunes (2012). A metodologia do trabalho na identificação de neologismos seguiu o critério lexicográfico a partir de um corpus

de exclusão composto pelos dicionários tipo 4 do PNLD – 2012 (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), destinados aos estudantes do ensino médio. Os resultados da detecção de neologismos formados por cruzamento vocabular foram analisados, não só pela estrutura formal, mas também pelo âmbito pragmático, em que se destacam o propósito comunicativo e os efeitos de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: neologia; cruzamento vocabular; mídia virtual.

INTRODUÇÃO

O estudo da neologia, a partir da interface entre as perspectivas lexicológica e pedagógica, é de grande relevância no que tange ao ensino do léxico na educação básica. Conforme Antunes (2012), o trabalho com a gramática normativa ainda tem prioridade nas aulas de português como língua materna, de modo que o léxico é abordado em segundo plano e de maneira assistemática e limitada, isto é, apenas como observação e listagem de palavras. Assim, o trabalho com a neologia em sala de aula surge como uma alternativa para aprofundar o ensino lexical, de maneira a tratar as novas formações a partir da consideração de um contexto de uso.

Desse modo, cabe ressaltar a área dos estudos lexicais na qual se subscreve este artigo: a neologia formal. Em delimitação do tema, tratamos especificamente dos neologismos formados pelo processo de cruzamento vocabular, extraídos de textos publicitários divulgados na mídia virtual, mais precisamente na rede social denominada *Instagram*. À análise de tais neologismos seguem propostas de atividades didáti-

cas, numa aplicação especialmente direcionada aos estudantes do ensino médio.

Partindo da hipótese da existência de elevado índice de produtividade de neologismos formados por cruzamento vocabular na mídia virtual, justificamos tal iniciativa de estudo pelas seguintes razões: (a) o cruzamento vocabular como processo neológico formal pouco abordado em ambiente escolar; (b) a escolha do texto publicitário como texto autêntico, divulgado em contexto real de circulação; (c) o grande alcance que as redes sociais têm na atual população brasileira, incluindo estudantes de educação básica.

Sobre o suporte do qual foram extraídos os neologismos em estudo, cabe destacar a sua relevância, na perspectiva pedagógica, considerando-se a característica de inovação de que se reveste o texto publicitário.

De acordo com Santos e Cândido (2017):

Publicidade é, basicamente, a difusão de uma ideia que, através de algum meio de comunicação, busca influenciar alguém a comprar algum produto ou serviço, criando nesse alguém o sentimento de desejo pelo que é anunciado. (SANTOS; CÂNDIDO, 2017, p. 4)

Dessa forma, a escolha do texto publicitário como gênero textual a ser trabalhado se justifica por sua linguagem inovadora, isto é, uma linguagem multimodal, atrelada ao forte teor persuasivo, cujo propósito é seduzir o leitor, influenciando-o a adquirir algo, visando ao lucro.

Sobre a mídia virtual *Instagram*, de onde foi feita a coleta dos textos publicitários, importa considerar os dados apresentados pelo *DataReportal* – plataforma on-line de informativos acerca de usos digitais pelo mundo. Em janeiro de 2022, de acordo com o que foi contabilizado por esta plataforma, 55,6% da população total do Brasil possuem contas ativas na rede *Instagram*. Entende-se, portanto, tratar-se de uma mídia com amplo acesso populacional, o que inclui, entre outros, o público estudantil tanto do ensino fundamental II quanto do ensino médio. Ademais, o *Instagram* é um ambiente virtual extremamente utilizado como veículo de publicidade por diversas marcas para divulgação de produtos e serviços, o que legitima a seleção desse meio para a busca de textos publicitários.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que tange aos diferentes processos neológicos, Ferraz e Silva Filho (2016) discorrem sobre três mecanismos existentes e naturais de formação de novas palavras: o empréstimo lexical – que é a inserção de itens em uma língua, provenientes de outro sistema linguístico –; a neologia semântica – em que o elemento lexical apresenta um significado diferente do usual, atestado lexicograficamente –; e a neologia formal – processo que envolve formações vernáculas pelo reaproveitamento de material lexical já existente no próprio sistema linguístico –, foco deste estudo.

A neologia formal abrange expressiva tipologia de processos de formação de palavras, dos quais se destacam, comumente, os decorrentes da derivação e da com-

posição; contudo, é preciso também destacar os processos deformacionais, em que o produto neológico emerge da alteração da forma, como vemos nos casos de cruzamento vocabular, truncamento, siglagem e acronímia.

Sobre os neologismos formados por processos deformacionais, especificamente, Ferraz (2019) afirma que esses são ocorrências especiais e marginalizadas nos estudos de formação de palavras apresentados em livros didáticos e gramáticas escolares, como o caso do cruzamento vocabular, aqui sob análise. Dar luz a esse mecanismo é relevante para trabalhar um processo que se dá no uso real e cotidiano. Assim, o autor define cruzamento vocabular (ou cruzamento lexical) como a junção entre duas bases lexicais que perdem alguns elementos para formar uma terceira unidade. Ferraz (2019) ainda aborda que o processo de cruzamento vocabular pode ser feito por meio do hibridismo, que é a combinação de bases que pertencem a diferentes línguas, como nos casos já consagrados de *pitboy* e *gay-roto*. Assim, a realização de uma coleta de neologismos formados por cruzamento vocabular se faz relevante pela valorização desse processo natural e constante, presente no uso geral da língua, e, portanto, no repertório lexical dos estudantes.

Ao abordar o âmbito do ensino, de forma a considerar a lexicologia, é importante atentar para o conceito de competência lexical. De acordo com Ferraz (2020), a competência lexical se refere à capacidade de o falante entender as palavras, tanto a estrutura morfossintática, quanto o sentido. No âmbito da sala de aula, deve-se trabalhar com o estudante a com-

preensão da palavra, sempre em contextos de uso, buscando depreender como elas se relacionam entre si para a construção de sentido, além de saber usar, reproduzir tais formas. Conforme o autor citado, abordar neologismos na escola permite:

[...] saber como o usuário da língua forma unidades léxicas novas consideradas boas ou aceitáveis, evita a formação de unidades inaceitáveis e como as entende e as julga boas ou inaceitáveis. (FERRAZ, 2020, p. 168)

Assim, o trabalho em sala de aula sobre o léxico tem grande apoio quando se trata sobre a neologia, pois permite um ensino que busque colaborar com o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes, tomando as palavras não de modo isolado, mas nas relações de sentido, no uso, no contexto social.

Pensando na contextualização do ensino, Antunes (2012) discorre sobre importantes questões acerca de gêneros do discurso. Conforme a autora, para o desenvolvimento eficiente do ensino lexical, é preciso considerar a diversidade de propósito comunicativo em consonância com a heterogeneidade de gêneros (ANTUNES, 2012).

A fim de aprofundar a questão de diversidade de textos, significações, estruturas etc, tem-se Ferraz (2020) para tratar do uso do gênero publicitário como forma de abordar a neologia na educação básica. Segundo o autor, esse gênero possui uma composição muito particular, pois utiliza diferentes mecanismos verbais e não-verbais para persuadir o consumidor,

como uso de neologismos, questões que devem ser consideradas em sala de aula para ajudar no desenvolvimento do aluno como leitor crítico.

Tais aspectos sociais também são abordados por Almeida (2006). A autora explica que os neologismos são criados a partir de uma necessidade específica, que surge na evolução social, de maneira que a língua deve se adaptar. Trata-se, então, de pautar o ensino no discurso, que se realiza na interação, nos propósitos, nos meios, questão que o discente precisa compreender, observando a multimodalidade associada aos efeitos de sentido e propósitos comunicativos.

METODOLOGIA APLICADA À COLETA DE NEOLOGISMOS POR CRUZAMENTO VOCABULAR

Para a análise dos neologismos formados por cruzamento vocabular, adotou-se uma metodologia, de caráter qualitativo e hipotético, aplicada à coleta realizada em textos publicitários da mídia eletrônica. Assim, partiu-se da busca não por um número específico de dados, mas por neologismos adequados ao recorte estabelecido. Além disso, o trabalho foi conduzido a partir da hipótese de que há elevada produtividade de neologismos por cruzamento vocabular em textos publicitários (FERRAZ, 2020), a fim de coletar dados que pudessem colaborar na produção de propostas pedagógicas acerca da neologia formal. Com o intuito de verificar a atualidade do uso de neologismos em textos publicitários, a procura pelos elementos lexicais se deu em postagens divulgadas durante o ano de 2022. Assim, a metodologia foi elaborada a partir de quatro etapas, descritas abaixo.

COLETA DE DADOS POR MEIO DO CRITÉRIO PSICOLÓGICO

A primeira etapa da coleta se deu pela busca de candidatos a neologismos detectados em textos publicitários divulgados no *Instagram*. Essa busca foi desenvolvida por meio do critério psicológico, em que o item lexical foi selecionado como possível neologismo a partir da estranheza, isto é, da sensação de palavra nova.

Sob esse viés, a investigação começou a partir da observação, na plataforma mencionada, de páginas de marcas populares das áreas de cosméticos, eletrodomésticos e eletrônicos, informática, moda, artigos para animais de estimação, restaurantes e confeitarias, serviços virtuais etc. Tais áreas foram escolhidas por seu alcance popular. Durante esse período, um número considerável de possíveis neologismos foi detectado, permitindo a passagem para a segunda etapa do estudo.

VERIFICAÇÃO DE POSSÍVEIS NEOLOGISMOS POR MEIO DO CRITÉRIO LEXICOGRÁFICO

A fim de confirmar se tais itens lexicais coletados apresentavam características de neologismos, foi utilizado um corpus de exclusão formado pelos dicionários tipo 4 do PNLD – 2012 (Programa Nacional do Livro e do Material Didático). A escolha desse corpus deve-se ao objetivo de promover propostas pedagógicas voltadas ao ensino médio, contando com recursos que os estudantes podem ter à disposição em sala de aula. Desse modo, o corpus lexicográfico de exclusão adotado compõe-se de obras consideradas de referência básica para o estudante brasileiro do

ensino médio. São quatro dicionários: o *Dicionário Houaiss Conciso*, da editora Moderna; o *Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, da editora Lexicon; o *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*, da editora Piá; e o *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*, da editora Nova Fronteira.

Com isso, aplicando-se o critério lexicográfico, foram caracterizados como neologismos apenas os itens lexicais ainda não registrados em nenhum dos dicionários integrantes do corpus de exclusão.

SELEÇÃO DE NEOLOGISMOS E ANÁLISES

Ao final do processo de exame dos itens lexicais por meio do critério lexicográfico, cerca de dez palavras foram consideradas neologismos. Essas foram selecionadas de maneira que pudessem evidenciar claramente as questões morfossintáticas e pragmáticas que envolvem o processo de cruzamento vocabular na criação de novos elementos lexicais. Os neologismos foram analisados, considerando forma, sentido e aplicabilidade ao ensino.

ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Após as análises dos neologismos e dos textos publicitários como um todo, procurou-se desenvolver propostas pedagógicas, de maneira a articular língua e sociedade, a fim de instigar o pensamento crítico dos estudantes.

RESULTADOS E ANÁLISES

Atualmente, em plataformas virtuais, o gênero publicitário muitas vezes é apresentado em uma nova

configuração, em que, acompanhando o texto escrito, há uma imagem ou vídeo ilustrativo – o recurso inicial para seduzir o leitor – a fim de explicar sobre o produto ou serviço divulgado.

A seguir, alguns textos publicitários retirados de diferentes páginas comerciais da mídia digital *Instagram* são apresentados, dos quais se destacam os neologismos por cruzamento vocabular em sua constituição. Desse modo, as análises buscam evidenciar esses itens neológicos de maneira a pensar em como tratá-los em sala de aula, considerando a completude do texto escrito, as imagens, os propósitos comunicativos e os efeitos de sentido. No primeiro tópico, apenas cinco dos dez textos publicitários selecionados serão apresentados aqui, por questão de espaço. Já o segundo tópico apresentará duas propostas didáticas elaboradas, voltadas para o ensino médio.

OS NEOLOGISMOS NOS TEXTOS PUBLICITÁRIOS

Figura 1: kallory



Fonte: <https://www.instagram.com/p/Ce066HkO2s9/>. Acesso em 16 de jun. 2022.

No anúncio em questão, tem-se um neologismo estilístico por cruzamento vocabular muito utilizado nas mídias digitais. Trata-se da combinação de nomes de personagens fictícios a fim de demonstrar como os espectadores de determinada programação televisivada gostam de algum casal. Neste caso, <Kallory> é um cruzamento vocabular formado pelos nomes de duas personagens, “Kate” e “Mallory”.

Esse tipo de forma neológica é pertinente ao estudo em sala de aula por seu caráter criativo e inusitado e, também, por ser muito comum no cotidiano dos discentes. É interessante que os alunos observem como a estrutura dessa unidade acompanha a mesma ideia de formação de outros elementos construídos pelo mesmo processo neológico, porém com outro propósito, como aproximar o programa televisivo do espectador. Trata-se, então, de um exemplar utilizado para instigar a curiosidade do aluno, o qual já faz uso do processo de cruzamento vocabular sem perceber.

Figura 2: Pincrível



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcTjrphOhkX/?igshid=YmMyM-TA2M2Y%3D/>. Acesso em 16 de jun. 2022.

<Pincrível> é o neologismo em evidência. Este anúncio, das lojas Ponto Frio, apresenta a mascote símbolo da marca, um pinguim. Desse modo, o novo elemento lexical articula as bases “pinguim” e “incrível” para tratar, de forma humorística, sobre o produto anunciado. Uma das interpretações possíveis do texto é demonstrar que a marca Heinz não é só incrível, ela é tão incrível quanto o próprio Ponto Frio, por isso ela é <pincrível>. Trata-se de um recurso estilístico, em que o discente pode analisar a imagem, que traz o pinguim como símbolo da loja, o pote de ketchup como o produto anunciado, e o texto escrito que combina todos os elementos, demonstrando o que é de fato <pincrível>.

Figura 3: Breganejo



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CeWxKOZrpzp/>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

O anúncio em questão apresenta a forma <breganejo>, um novo estilo musical que faz referências aos gêneros já conhecidos “brega” e “sertanejo”.

Este texto publicitário divulga um festival de música, tema que faz parte do universo e das vivências dos estudantes, de maneira que eles já podem até mesmo conhecer este novo item lexical. Assim, trata-se de um neologismo por cruzamento vocabular do tipo denominativo – dá nome a um novo conceito – que revela claramente a mescla lexical das bases e o propósito comunicativo pretendido.

Figura 4: Botilovers



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CewAJ6usFSz/>. Acesso jun. 2022.

O texto publicitário acima, retirado de uma página de uma rede de lojas de cosméticos, apresenta a forma <botilovers>. Essa nova unidade lexical é formada por cruzamento vocabular, pois se faz da articulação entre duas bases distintas: o nome da marca em questão, “O Boticário”, e “lovers”, uma forma lexical importada, traduzindo a maneira afetiva e sedutora de se referir aos compradores do produto e aos leitores da página. É importante salientar, ainda, que essa nova unidade criada é também um hibridismo, pois mescla bases pertencentes a sistemas linguísticos diferentes: a língua portuguesa e a língua inglesa.

Sob o viés educacional, o neologismo aqui evidenciado pode ser trabalhado em sala de aula de maneira a demonstrar que se trata de uma forma estilística, ou seja, um recurso que procura dar maior expressividade ao discurso, com o qual se busca aproximar-se do leitor e possível consumidor. Não é uma nova palavra que entrará futuramente em obras lexicográficas, pois seu propósito comunicativo é situacional. Assim, visa-se a uma reflexão que não se limite à estrutura – o cruzamento lexical –, mas que se faz justamente no modo que busca atingir o leitor, influenciá-lo, aproximá-lo e convencê-lo a comprar o produto em divulgação.

Figura 5: Amigato



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CddlXD8vRTf/>. Acesso: jun. 2022

O neologismo produzido neste anúncio é <amigato>, cuja forma é a combinação das bases “amigo” e “gato”. Percebe-se tratar de uma publicidade voltada para artigos para animais de estimação. Desse modo, o texto em questão brinca com as duas palavras, formando uma nova, para evidenciar o companheirismo do animal. O propósito do anúncio é vender ração para gatos, assim, é preciso apelar para o emoci-

onal do leitor/consumidor, demonstrando que o gato não é só um gato, é um companheiro, um amigo que merece a melhor ração – alimento que fará bem a ele e trará alegria, como a própria imagem ilustrativa demonstra. Trata-se, novamente, de um recurso expressivo, estilístico, usado para convencimento.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA ENSINO MÉDIO

A partir dos dois últimos anúncios tratados no tópico anterior, propõe-se duas atividades pedagógicas. A ideia é abordar a totalidade multimodal do texto, de modo que o discente possa construir reflexão crítica, observando os diferentes elementos utilizados para persuadir o consumidor, associando neologismos ao fator social de persuasão.

BOTILOVERS

Com base no anúncio lido, responda às perguntas a seguir:

- a) Qual o principal propósito deste texto publicitário?
- b) Pensando na página virtual, defina: qual o público-alvo deste anúncio?
- c) Quais recursos persuasivos são utilizados para influenciar o leitor?
- d) Observe a palavra <botilovers>. A que esta palavra se refere? Como esta palavra foi formada?

e) Observe os elementos que compõem este texto publicitário. Como a linguagem do texto e a imagem podem ser relacionadas à forma <botilovers>?

Essas questões permitem que o estudante faça suas próprias inferências, que partem da composição do anúncio, como o propósito comunicativo, o público-alvo, o veículo de circulação e os recursos persuasivos até chegar à linguagem verbal. Tais elementos devem ser articulados de forma que o aluno perceba que a estrutura do neologismo tem uma função comunicativa dentro do texto e do contexto social.

AMIGATO

Após a leitura do texto publicitário, responda:

a) Qual o propósito e o possível público-alvo do texto em questão?

b) Observe a palavra <amigato>. Explique como se dá a construção dessa palavra.

c) A palavra <amigato> pode ser considerada um neologismo? Por quê?

d) Analise os textos verbais e não-verbais que constituem o anúncio e explique: qual sentido <amigato> traz na construção do anúncio publicitário?

e) Em que outro contexto a palavra <amigato> poderia ser usada? Dê dois exemplos.

Novamente, visa-se a um trabalho articulatório entre língua e âmbito social, de modo que o aluno perceba que a palavra criada tem uma função dentro desse contexto. Espera-se que o estudante compreenda

da a questão social do neologismo, pesquisando, de modo autônomo, os diferentes conceitos que permeiam a área.

Essas atividades são propostas flexíveis, que podem ser adequadas ao contexto singular do ambiente escolar, de maneira que os anúncios publicitários devem ser apresentados de forma completa, isto é, texto verbal e não-verbal. É importante que os alunos tenham contato com tais textos, de modo que possam observar e discutir a respeito das cores, das fotos, dos recursos linguísticos, da página virtual de divulgação, do ambiente digital etc., tomando os textos completos, sejam impressos ou projetados – de acordo com a disponibilidade de materiais na escola. O debate em sala permite a troca de conhecimentos entre estudantes, aprofundando a reflexão crítica e associando língua e sociedade, o que garante maior eficiência da abordagem neológica – e lexical – em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que os dados coletados em um curto período e então analisados evidenciam uma elevada produtividade do uso do processo de cruzamento vocabular na criação lexical utilizada em textos publicitários da mídia virtual. Os anúncios retirados do *Instagram* demonstram que a neologia é um forte recurso usado para trazer mais expressividade ao texto escrito e até mesmo ao imagético, com o intuito de chamar a atenção do leitor para que este seja convencido a adquirir determinado produto ou serviço.

Desse modo, a colaboração no desenvolvimento da competência lexical se dá pela abordagem desses neologismos de modo a tratar tanto as estruturas morfossintáticas dos elementos lexicais, quanto os sentidos que esses trazem para os textos em determinados contextos de produção e de circulação etc. Logo, a neologia associada ao texto publicitário é relevante ao estudo do léxico em sala de aula como forma de adentrar a compreensão da palavra em relação ao âmbito socio-cultural. Desse modo, outros gêneros podem ser trabalhados no decorrer dos segmentos escolares, aprofundando não só o tópico concernente aos neologismos e aos diferentes processos neológicos, mas vários outros aspectos que envolvem o ensino do léxico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M. B. Neologismos sob um olhar discursivo. In: SILVA, E.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 105-112.
- ANTUNES. I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- DATAREPORTAL. Disponível em: < <https://datareportal.com/reports/digital-2022-brazil>>. Acesso em 15 jun. 2022.
- FERRAZ, A. P. Casos especiais de formação de palavras novas no português brasileiro. In: *Léxico, semântica lexical, neologia, empréstimo*. Humanitas, São Paulo, FFLCH, 2019.
- FERRAZ, A. P. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In: *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*, v. 8, FFLCH, USP. São Paulo, 2020. p. 165-179.

FERRAZ, A. P.; SILVA FILHO, S. C. da. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, A. P. (Org.) *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016, p. 9 – 30

SANTOS, A. I.; CÂNDIDO, D. Por um conceito de Propaganda e Publicidade: divergências e convergências. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba/PR, 2017.

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO DE LEITORES: Estratégias aliadas aos círculos de leitura e metodologias ativas

Ana Cristina Teixeira de Brito **CARVALHO**
UEMA – *anacarvalho@professor.uema.br*

Laira de Cássia B. Ferreira **MALDADER**
UEMA – *lairamaldaner@professor.uema.br*

RESUMO: A cada dia percebe-se maior proximidade social com as tecnologias digitais presentes nos diversos ambientes. Reconhece-se que a educação precisa acompanhar essa realidade, desenvolvendo metodologias educacionais aliadas aos recursos tecnológicos que correspondam às novas demandas por conhecimento, atentas ao ensino-aprendizagem que valorize os multiletramentos, o senso crítico, a partir do questionamento das informações, a capacidade colaborativa, o compartilhamento de tarefas, exploração dos diferentes espaços virtuais. Tais objetivos exigem que às tecnologias digitais de informação e comunicação estejam presentes de modo a realizar mediação do processo de ensino-aprendizagem das mais diversas áreas, entre elas, a leitura e, mais especificamente, a leitura literária. Nesse sentido, acredita-se que as metodologias ativas apoiadas em tecnologias digitais podem se configurar em importantes aliados ao incentivo da leitura literária. Nossa proposta configura-se na apresentação dos resultados de pesquisas Pibic Cnpq/Fapema, desenvolvidas entre os anos de 2018 e 2021 no Centro de Estudos Superiores de Balsas – UEMA, na qual desenvolveram-se estratégias de leitura do texto literário voltadas

para alunos do Ensino Médio, apoiadas na metodologia do professor Rildo Cosson, no seu Círculos de leitura; aliadas ideologicamente aos pressupostos de Paulo Freire, no que diz respeito à valorização da leitura do mundo; em Roxane Rojo, no que tange ao conceito de multiletramento; inserindo às metodologias ativas e as TIDICs. Os resultados parciais apontam para um maior interesse no estudo do texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de literatura; metodologias ativas; tidics.

INTRODUÇÃO

Como professora de Literatura, sempre me inquietou a problemática da formação de leitores no Brasil. Sabemos que em muitos países de cultura leitora, o momento inicial da introdução do texto literário, se realiza por meio da contação de histórias e leitura de narrativas feitas pelos pais e familiares, ainda nos primeiros anos de vida. A relação que se constitui a partir desse tipo de iniciação, é verdadeiramente significativa a partir do momento que pode gerar e, na maioria dos casos, gera uma relação afetiva com o livro e com as narrativas. Relação essa que sinalizará sempre uma perspectiva positiva quando mais tarde, for realizado a introdução em nível escolar do texto literário para essa mesma criança. No entanto, podem ocorrer muitas falhas em todo esse percurso, tanto do ponto de vista familiar quanto educacional, permitindo com que uma grande parte dos jovens chegue ao ensino médio, última etapa da educação básica, sem ter tido contato ou sem que tenha sido realizado um trabalho mais sistematizado com a literatura ao longo de sua vida escolar. A partir dessa constatação e tendo conheci-

mento que a obrigatoriedade do ensino de literatura, como uma disciplina específica, só acontece no ensino médio, pensou-se na elaboração de estratégias que se debruçassem sobre a problemática de incentivo à leitura literária, procurando dirimir um pouco esse déficit. Com esse propósito, pensou-se no desenvolvimento de projetos de iniciação científica no âmbito do curso de Letras que tivesse o objetivo de produzir estratégias inéditas de leitura do texto literário canônico e contemporâneo, voltadas para o incentivo da leitura literária e que pudessem ser utilizados na prática de ensino de professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. Assim, durante 03 (três) anos, realizou-se os seguintes projetos de Iniciação científica – PIBIC: Estratégias didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio na perspectiva do letramento literário (2018/2019); Estratégias didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio: a hora do romance (2019/2020); Estratégias didáticas para o ensino de literatura no Ensino Médio: a hora do romance – 2ª versão (2020/2021), com bolsistas Fapema e Cnpq. Com esse propósito selecionou-se textos literários dos gêneros conto, crônica, poesia e romance e de diversos autores nacionais e internacionais. O critério de seleção dos textos foi pautado pelo desejo de oferecer diversidade temática que atendesse às expectativas do público jovem a que se destina e que também estivesse aliado, principalmente no que tange aos romances, às obras que compõem o conjunto de escolas literárias abordadas nessa etapa como leituras obrigatórias, voltadas para as provas de avaliação do ensino médio e vestibulares. Assim, por meio da pesquisa PIBIC reali-

zada entre os anos de 2018 a 2021, desenvolveram-se estratégias de leitura do texto literário, apoiadas na metodologia dos Círculos de leitura, aliadas ideologicamente à valorização da leitura do mundo, ao conceito de multiletramento, à noção de linguagem como interação, inserindo às metodologias ativas e as TIDICS (tecnologias digitais de informação e comunicação). Sob essa perspectiva, o presente artigo objetiva apresentar resultados das pesquisas PIBIC realizada entre os anos de 2018 e 2022 no Centro de Estudos Superiores de Balsas da Universidade Estadual do Maranhão.

TEORIZANDO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

O professor Rildo Cosson, na obra *Círculos de leitura e letramento literário* (2014), nos fala sobre o letramento literário como uma experiência com a literatura. Segundo Cosson, o principal movimento em relação ao letramento não é o conhecimento sobre a literatura, mas a construção de pontes entre a literatura e o eu do leitor, conexões que permite ao leitor, atualizar o texto e construir sentidos que, de algum modo, dialogue verdadeiramente com o seu momento, com a sua vida. Assim, para o educador, a leitura na perspectiva do letramento literário não é somente o conhecimento sobre literatura, “[...] mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Sob essa perspectiva, o papel do leitor é tão importante quanto o papel do autor, pois se o autor busca representar, por meio da sua escrita, sua percepção de determinadas realidades inseridas em seu tempo-espço, assim tam-

bém é o leitor, que preenche, por meio de suas experiências e visão de mundo, as lacunas encontradas, criando novos significados, frutos de suas próprias percepções. Para Cosson, o professor precisa compreender a importância que a literatura tem para os sujeitos em formação e assim propiciar possibilidades de discussão da literatura pautadas pela liberdade de expressão e troca de experiências, os chamados Círculos de leitura. Estes são espaços de leitura e discussão do texto literário nos quais, por meio dos diálogos, se pode construir experiências significativas, desmistificando a ideia de obra literária inacessível, mas, ao contrário, levando o texto literário a ganhar novos sentidos na interpretação coletiva.

Utilizamos também como fundamentação de nosso projeto PIBIC a teoria histórico-crítica de Paulo Freire. Esta entende a leitura do mundo não como uma simples decodificação, mas sim como um ato político, no sentido em que, ao se ler, se constrói significados a partir da experiência de mundo do leitor. Assim, Freire nos alerta sobre a importância de valorizar as experiências de vida do leitor. Em nenhum momento, o educando é desprovido de conhecimentos, ele sempre pode interagir, porque ele é detentor de uma história e essa sua narrativa de vida deve ser acionada na hora da leitura. Por isso, em *A importância do ato de ler* (1989), Paulo Freire nos indica que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Sob essa perspectiva, todas as estratégias desenvolvidas no projeto, se constituíram de momentos nos quais se estimulava o diálogo, a exposição de ideias e concepções de vida e relato de experiências. Acreditamos que esse é um ponto forte na concepção das estratégias

pois personaliza, tornando única cada uma das experiências com o texto. Nosso projeto de incentivo à leitura alia-se também aos estudos de Roxane Rojo, que na obra *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009) discorre sobre a importância de se aprender e ensinar sobre os multiletramentos, considerando que estamos na era digital e que temos uma infinidade de meios de comunicação. A nossa forma de interagir na atualidade, depende muito de conhecer as potencialidades de cada meio e entender o funcionamento dos diversos gêneros comunicativos. Cabe ao educador levar essas novas formas de interação para dentro de sala de aula e, de forma colaborativa, reconhecer as potencialidades das diferentes linguagens, por exemplo, nos *posts* das redes sociais, dos mapas conceituais, dos *emoticons*, dos vídeos, da linguagem dos grupos de mensagens, dos diversos aplicativos de áudio, de imagens, dos games, das telas, dos grafites, dos jogos virtuais. Nesse sentido, procuramos construir as estratégias, sempre aproximando-se dos multiletramentos nos momentos pré-textuais, textuais ou nos pós-textuais, procurando o diálogo com as tecnologias digitais da informação. As estratégias trazem experiências, com vídeos, música, *podcasts*, mapas mentais, jogos como RPG e Quebra-cabeça, plataformas digitais de vídeo e áudio, atividade com a câmera e o áudio do celular, criação de imagens, elaboração de quadros digitais colaborativos como *Jamboard*, jogo de questionário, que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado conteúdo, denominado de *quiz*, feito por meio do aplicativo *Kahhot!* e também do *Quizur*, leitura de gráfico do IBGE, leitura de artigo, uso de *sites*, *blogs*, páginas de redes sociais, entre

inúmeras outras possibilidades de comunicação. Roxane Rojo observa que o conceito de multiletramentos vai além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal. Trouxemos ainda para essa discussão, a concepção de linguagem de Wanderley Geraldi, compreendida como meio de interação humana. No que diz respeito às metodologias ativas, nos aliamos aos estudos de José Moran, Lilian Bacich, Fausto Camargo, Jonathan Bergmann e Tony Bates, autores que apresentam aplicabilidade em sala de aula do uso de metodologias ativas, destacando o protagonismo do educando no processo de ensino aprendizagem, é ele que vai, a partir de um roteiro desenvolvido pelo professor, trilhar o caminho da leitura, desenvolvendo estratégias que o permitam significar o texto literário. Nesse sentido, observa-se que o professor precisa ser sensível às mudanças pelas quais tem passado a sociedade atual que a transformou em sociedade digital. Nosso aluno de ensino médio tem fácil acesso à informação, mesmo os de escola pública, pois possuem domínio dos meios digitais e o utilizam no seu dia a dia, integrando as diversas tecnologias. Assim, nós, os professores do século XXI, deveríamos pensar a produção do conhecimento pautado pela experimentação e troca de saberes. Assim, percebemos que precisamos também pensar em metodologias mais alinhadas com os novos tempos, que perceba que o aluno necessita estar no centro do processo, transfor-

mando-o em protagonista, em sujeito que constrói, problematiza, reflete, produz, levando-o a adquirir mais confiança, autonomia e criticidade. Com esse propósito, utilizamos princípios das metodologias ativas, como ação-reflexão, protagonismo e colaboração, em nossas estratégias de ensino de literatura e trouxemos a sala de aula invertida e alguns elementos da *gamificação* na constituição das estratégias. Como forma de aliar nossas propostas em relação às metodologias ativas, oferecendo mais protagonismo aos estudantes, acreditamos na necessidade da inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação e por esse motivo, inserimos várias plataformas e *apps* para que o contato com a literatura gere prazer e também possa se conectar com as práticas já realizadas pelos alunos em seu dia a dia. Assim, a obra Tecnologias de informação e comunicação, de Ana Amélia A. Carvalho, se revelou uma importante colaboração para as nossas composições.

CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LITERATURA

O passo inicial foi a reunião de bolsista e equipe executora para a realização da pesquisa bibliográfica que constou de estudo das teorias e conceitos que fundamentam a pesquisa. Com esse propósito foram realizadas as chamadas, Roda de discussão. Na sequência, optou-se pela escolha e seleção dos gêneros que seriam estudados nas estratégias: conto, poesia, romance e crônica. A escolha se deu pelo fato de estarem presentes, de forma, muitas vezes, fragmentada, em livros didáticos e também de seus autores constituírem o cânone das diversas escolas literárias estudadas

durante o ciclo do ensino médio. No entanto, a curadoria dos textos pautou-se também, em sua maioria, pela escolha de obras, cujos estudos oferecem diversidade do ponto de vista temático e também se constituem em pauta de interesse para os jovens, público fim dessa obra. Além disso, procurou-se aliar às estratégias às propostas dos PCNs e da BNCC, no que tange ao ensino de literatura. Sob essa perspectiva, buscou-se autores nacionais, em sua maioria. Os temas incluem mistério, identidade, desigualdade social, abandono, questões étnico-raciais, autoritarismo, liberdade, loucura, consciência, aventura, superação, violência, religião, mulher, empoderamento, alcoolismo, persuasão, ética, moral, fé, fantástico e terror, além de quantas outras impressões o texto possa revelar. Nesse sentido, indicamos que o professor, ao fazer a adaptação das estratégias para a sua realidade, pode realizar uma pesquisa, por meio do *Google Forms*, por exemplo, na qual investigue a temática que mais atrai a turma. A ideia principal que norteia esse trabalho não é o estabelecimento de limites para o estudo do texto, mas, ao contrário, buscar oferecer uma referência de trabalho com o texto, pautado acima de tudo, pela liberdade de pensamento. Nossas estratégias são introduzidas pelos objetivos, seguindo-se dos materiais a serem utilizados. Em relação à metodologia de leitura, esta se constitui sempre de três momentos, pré-textual, etapa em que se objetiva estimular a curiosidade do leitor em relação ao texto; textual, a realização da leitura em si, que segue alguns preceitos específicos em cada obra e o momento pós-textual, etapa na qual o leitor vai ser conduzido à reflexão crítica para além do texto, é o

momento de estabelecer as conexões, leitor-texto e leitor-experiências vividas; por fim, indica-se uma atividade, para o aprofundamento das temáticas ou mesmo da estruturação textual. Optamos por introduzir as metodologias ativas nesse processo, por compreendermos que o leitor é sempre o protagonista da leitura, e, por meio de suas vivências, completa as lacunas deixadas propositalmente pelo autor. Incluímos também diversos aplicativos gratuitos, como *YouTube*, *Canva*, *Classflow*, *Kahhot!*, *Pinterest*, *Quizur*, *WhatsApp*, *Anchor*, *Vídeo Maker*, entre outros, além da indicação de visitas a blogs e sites, que visam dinamizar e atualizar o estudo do texto literário por meio das tecnologias digitais. Apresentamos uma trilha a ser seguida diante das centenas de caminhos autorizados por cada um dos textos aqui estudados.

Ao todo foram elaboradas 40 (quarenta) estratégias, sendo 10 (dez) contos, 05 (cinco) crônicas, 05 (cinco) poesias e 20 (vinte) romances. Dessas, todas as estratégias com o romance foram aplicadas em alunos do próprio curso de Letras e que, de forma voluntária, se comprometeram em realizar as leituras e participar das etapas do roteiro, algumas das atividades realizadas por esses graduandos ilustrarão o livro. Parte das crônicas, cerca de 7 (sete) também foram aplicadas em turmas do ensino médio em nosso projeto de extensão: *Textos e imagens: a construção do protagonismo social por meio dos círculos de leitura e letramento literário* – 4ª versão. Todos os *feedbacks* foram bastante positivos, pois os alunos perceberam o quanto a sua história e experiência são valorizadas no percurso e que, aos poucos, com o decorrer da realização das estratégias, o aluno

também se torna apto a construir seu próprio percurso rumo à significação do texto. Também consideraram muito positivas as temáticas abordadas nos contos que se tornam bastante atualizadas, por meio dos elementos pré e pós-textuais que problematizam questões contemporâneas. Outra questão importante a ser destacada é que todos os textos literários selecionados são de domínio público, portanto são de fácil acesso e, ao final de cada unidade, apresenta-se o link, o que facilita bastante o acesso ao texto original. Além do link do texto, também disponibilizamos os links de acesso a vídeos, plataformas e materiais que foram utilizados em cada uma das estratégias, além de imagens que correspondem a material produzidos pelos alunos que realizaram o percurso proposto nas estratégias.

O quadro a seguir, corresponde ao total de estratégias de ensino de literatura produzidos ao longo de 03 (três anos) de desenvolvimento do projeto e apresenta o título e o respectivo autor.

Quadro 1: contos e romances estudados

	Conto	Romance
1	<i>A cartomante</i> , de Machado de Assis	<i>Dom casmurro</i> , de Machado de Assis
2	<i>O coração delator</i> , de Edgar Allan Poe	<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , de Lima Barreto
3	<i>O gato preto</i> , de Edgar Allan Poe	<i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos
4	<i>Passeio noturno</i> , Rubem Fonseca	<i>Capitães da Areia</i> , de Jorge Amado
5	<i>O enfermeiro</i> , de Machado	<i>Iracema</i> , de José de Alencar

	de Assis	
6	<i>Então, Adeus, de Lygia Fagundes Telles</i>	<i>A Escrava Isaura, de Bernardo Guimarães</i>
7	<i>Pai contra mãe, de Machado de Assis</i>	<i>A Moreninha, de Joaquim Manuel de Macedo</i>
8	<i>Natal na barca, de Lygia Fagundes Telles</i>	<i>A Droga da Obediência, de Pedro Bandeira</i>
9	<i>A caçada, de Lygia Fagundes Telles</i>	<i>Encarnação, de José de Alencar</i>
10	<i>O mistério assustador, de Stanislaw Ponte Preta</i>	<i>O diário de Anne Frank, de Anne Frank</i>
	Crônica	
1	<i>Quem tem culpa no cartório, de Mário Prata</i>	<i>A hora da estrela, de Clarice Lispector</i>
2	<i>Nada como a instrução, de Moacyr Scliar</i>	<i>O cortiço, de Aluísio de Azevedo</i>
3	<i>Papos, de Luís Fernando Veríssimo</i>	<i>Macunaíma, de Mário de Andrade</i>
4	<i>O homem trocado, de Luís Fernando Veríssimo</i>	<i>Olhai os lírios do campo, de Érico Veríssimo</i>
5	<i>A pipoca, de Rubem Alves</i>	<i>Ciranda de Pedra, de Lygia Fagundes Telles</i>
	Poesia	
1	<i>A Catedral, de Alphonso Guimarães</i>	<i>O mulato, Aluísio Azevedo</i>
2	<i>O retrato, Cecília Meireles</i>	<i>O quinze, de Rachel de Queiroz</i>
3	<i>A flor e a náusea, de Carlos Drummond de Andrade</i>	<i>A viuvinha, de José de Alencar</i>
4	<i>A valsa, de Casimiro de Abreu</i>	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis</i>
5	<i>Língua portuguesa, de Olavo Bilac</i>	<i>Menino de engenho, de José Lins do Rego</i>

Fonte: CARVALHO, 2022.

A seguir, apresentamos exemplificação dos resultados, que corresponde a uma das estratégias didáticas elaboradas durante os anos da pesquisa de iniciação científica, e que comporá o livro proximamente publicado, reunindo 40 estratégias a partir de conto, crônica, poesia e romance.

ESTRATÉGIA 7: Eu ou você?

TEXTO LITERÁRIO: *Pai contra mãe*, de Machado de Assis (link anexo 1)

7.1 OBJETIVO: Ler e interpretar o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis; Discutir sobre as consequências da escravidão no Brasil.

7.2 MATERIAIS NECESSÁRIOS: Cópias do texto físico ou link para a leitura digital (anexo 1); Vídeo da novela *Escrava Isaura*, adaptação do romance *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, realizada pelo Sistema Globo de comunicações no ano de 1976 e que apresenta pessoas escravizadas sendo vendidas em um leilão; *Slide*, *Power Point* ou *Canva*, com fotos, telas, gravuras de pessoas escravizadas e/ou de instrumentos de tortura utilizados no período de escravidão no Brasil, como ferro ao pescoço, máscara de flandres, ferro aos pés, tronco, pelourinho, entre outros; anúncio de jornais da

época (séculos XVIII/XIX) na qual se divulga a fuga de pessoas escravizadas.

7.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

PRIMEIRO MOMENTO: (pré-textual): A partir do vídeo e das imagens mostradas, discutir sobre as circunstâncias da chegada do povo africano no Brasil (reforçar a sua condição de pessoa livre que passou a ser escravizada); condições de vida encontradas no Brasil; maiores dificuldades encontradas, tanto na viagem quanto na chegada ao Brasil.

SEGUNDO MOMENTO: (textual): O professor apresenta o texto (cópia física ou link) para que os alunos realizem a leitura em grupo (cada aluno, lê um ou dois parágrafos do texto até finalizar); Em seguida, inicia-se uma discussão sobre as ações dos personagens norteadas pelas questões: Você consegue perceber o posicionamento do narrador em relação à história narrada? Se sim, comente: ele é irônico? Sarcástico? Complacente? Apoia ou condena a escravidão?; Para você, qual a função dos 4 (quatro) primeiros parágrafos do conto? Que condições unem os dois personagens, Cândido e Arminda? Além da condição de pessoa livre e pessoa escravizada, você consegue perceber outras oposições em relação aos personagens Cândido Neves e Arminda, que diferença é essa? Qual era a condição da mulher na sociedade escravocrata brasileira?

TERCEIRO MOMENTO: (pós-textual):

ATIVIDADE 1: A partir das discussões realizadas e do aprendizado referente ao período escravocrata brasileiro e do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, responda ao *Quiz Pai contra mãe*, feito no *Kahhot.it*.

ATIVIDADE 2: Tendo como motivação o conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, realize uma pesquisa no site <https://www.ebiografia.com/biografia_personalidades_negras_importantes_historia/> e elabore um *slide* no qual apresente 5 (cinco) personalidades negras de grande destaque no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da finalização e aplicação das estratégias, conclui-se que é importante a realização de um planejamento cuidadoso em relação à elaboração, estratégias e abordagens no ensino de literatura, pautado pela percepção dos interesses e maturidade do público-alvo na escolha do texto. Indica-se, nesse sentido, que seja realizado uma pesquisa na turma visando o conhecimento acerca dos interesses e preferências temáticas dos alunos.

O professor, mediador do processo, deve promover meios de compartilhamento de experiências coletivas ao longo do estudo do texto, a fim de estimular o pensamento crítico a partir do confronto de argumentos, objetivando maior autonomia e criticidade. Essa conclusão é a mais relevante de todas pois todo o processo nos permitiu experienciar o quanto o momento

de discussão é importante para o crescimento de todo o grupo. Portanto, essa é uma etapa que não deve ser dispensada durante a aplicação das estratégias.

A introdução do texto literário por meio de diferentes mídias como filmes, vídeos, mapas mentais, blogs, sites, imagens, aplicativos, entre outros, gera interesse e motivação para todo o grupo, portanto, é uma forma de atualizar o texto literário, conectando-o com o aluno e promovendo experiências significativas com o texto literário, além do mais, as estratégias pensadas para o ensino de literatura precisam estar em consonância com as práticas de leitura e produção textual desenvolvidas na sociedade. Dessa forma, a literatura deixa de ser algo distante do universo do aluno e passa a ser algo íntimo, pessoal.

Por fim, percebemos que esse tipo de estratégia para o ensino de literatura contribui com a autonomia dos jovens, porque pode levá-los ao processo de reflexão, de problematização do texto, além de serem mediadas pelas metodologias ativas e também pelas TIDICs, que como já foi indicado, possibilita a atualização do texto e o aproxima da percepção atual dos alunos do ensino médio.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: editora Ática, 1999.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editoria, 2012.

DOMÍNIO PÚBLICO. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

CAPÍTULO 14

(NOVOS) OLHARES PARA O TEXTO LITERÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE: Reflexões sobre o *Instagram* como suporte de leitura no Ensino Médio

Duana Ravena dos Santos **VIEIRA**
UEMASUL – duana.vieira@uemasul.edu.br

Ana Cristina Teixeira de Brito **CARVALHO**
UEMASUL – ana.carvalho@uemasul.edu.br

RESUMO: Este trabalho pretende demonstrar possibilidades de interação com o texto literário nas salas de aula do Ensino Médio sugerindo a rede social *Instagram* como suporte de leitura despertando novos olhares para a leitura literária e evidenciando reflexões sobre o letramento literário na contemporaneidade. A formação de leitores em tempos de tecnologia digital precisa ser discutida para que os novos olhares surjam e seja cada vez mais natural o processo de unir a leitura e a tecnologia em prol da expansão da leitura literária e da formação de leitores literários nas escolas de Ensino Médio. Para fundamentar este estudo conversamos com os(as) autores(as): Zilberman (2012), Cosson (2020), Lajolo (2018), Terra (2015), Jouve (2012) e outros. Alguns conceitos foram retomados nesta pesquisa e outros ressignificados de acordo com as experiências de leitura na atualidade. Logo, os resultados deste estudo apontam que o *Instagram* pode ser um potente aliado da leitura literária nas salas de aula do Ensino Médio, pois atividades que utilizam esta rede social como suporte de leitura despertam demasi-

ado interesse nos estudantes e sugerem melhores resultados conforme observado em atividades da pesquisa, principalmente, considerando o nível de envolvimento e motivação dos estudantes na realização de atividades referentes à leitura literária utilizando o *Instagram* como estratégia e suporte de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: texto literário; *instagram*; suporte de leitura; letramento literário.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais são a principal marca da contemporaneidade, através delas muitas mudanças aconteceram no cotidiano das civilizações modernas, é possível dizer ainda que estas tecnologias digitais consomem grande parte do nosso tempo e atenção durante o dia e, isso se aplica, a todas as gerações. Mas, especialmente os adolescentes e jovens, em idade escolar, cursantes do Ensino Médio, vivenciam intensamente o ciberespaço, apreciam as redes sociais e todas as vantagens das tecnologias digitais.

No entanto, o uso desenfreado das tecnologias digitais, especialmente das redes sociais, precisa ser pensado e repensado dentro das escolas de Educação Básica, para que sejam encontradas formas de utilizar estas ferramentas em prol da aquisição de conhecimentos, as tecnologias precisam ser aliadas do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando pensamos no processo, sabemos que é complexo e que muitos outros fatores interferem no desempenho dos estudantes.

Assim, este artigo pretende demonstrar possibilidades de interação com o texto literário nas salas de aula do Ensino Médio sugerindo a rede social *Instagram* como suporte de leitura despertando novos olhares para a leitura literária e evidenciando reflexões sobre o letramento literário na contemporaneidade.

Acreditamos que este seja um recorte bastante interessante, pois pensar o ensino de literatura atravessado pelas tecnologias digitais tem sido uma tendência nesses últimos anos em que só aumenta a preocupação dos pesquisadores e estudiosos quanto ao futuro da formação de leitores literários no Brasil.

Muitos autores e autoras, quando falam da formação de leitores, relatam as causas da crise de leitura que o Brasil enfrenta desde a década de 1970 e apresentam dados desanimadores sobre os indicadores de leitura do Brasil, portando novos olhares para o texto literário na contemporaneidade são necessários e a partir desses elementos que este texto apresentará reflexões sobre o *Instagram* como suporte de leitura no Ensino Médio.

Logo, para a escrita deste artigo, dialogamos com Lajolo (2018), Terra (2015), Rezende (2019), Cosson (2018) e Aguiar (2013): autores e autoras que tratam dos aspectos da leitura, da formação de leitores literários e da literatura em tempos de tecnologias digitais com muita responsabilidade.

Vale destacar neste início que a formação de leitores em tempos de tecnologia digital precisa ser discutida para que os novos olhares surjam e seja cada vez mais natural o processo de unir a leitura e a tecno-

logia digital em prol da expansão da leitura literária e da formação de leitores literários, especialmente, nas escolas de Ensino Médio.

O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE

Pensar o real espaço do texto literário na contemporaneidade não é uma tarefa simples, pois estamos diante de um novo mundo, um mundo de multiletramentos, invadido por tecnologias digitais, um mundo com informações à disposição em todos os lugares e que podem ser acessadas/vistas através de diferentes suportes de leitura.

Por outro lado, este artigo sugere que nos apartemos da ideia de disputa de espaços entre literatura/leitura/tecnologia e foquemos na possibilidade de colaboração que pode ser construída neste contexto, pois a formação de leitores literários na atualidade é bem mais eficiente, quando pensada através da diversidade de suportes de leitura disponíveis.

Na esteira dessas ideias, dialogamos com Terra (2015) que lança provocações sobre a formação do leitor em tempos de tecnologia digital e sobre o processo de adaptação das novas tecnologias às exigências do público leitor.

As novas tecnologias vão se adaptando às exigências do público leitor. Como a leitura de um texto na tela nem sempre é muito cômoda, o que dificulta a atividade com textos muito longos, já foram desenvolvidos serviços que

enviam ao leitor textos longos em trechos, algo semelhante a obras impressas divulgadas em fascículos. (TERRA, 2015, p. 17)

Pensar novos suportes de leitura nesta era digital precisa ser um exercício constante dos professores de português e literatura, pois as tecnologias digitais evoluem rapidamente, já as práticas de leitura precisam de mais tempo para evoluir. Terra (2015, p. 22) pontua que “[...] a mudança do suporte livro de papel para o formato digital não foi a primeira na forma de circulação dos textos (e provavelmente não será a última), tampouco a mais revolucionária.”. Logo, pensar a leitura em ambientes virtuais, nas redes sociais, ou utilizando qualquer outra tecnologia digital, é viável e necessário. Pois toda essa gama de possibilidades de novos suportes de leitura implica em mudanças nos modos de ler e escrever.

Reforçamos que, com o advento do computador e a leitura na tela, a relação entre gênero literário e suporte de leitura tornou-se fluida. Se antes havia um suporte específico para cada gênero, agora diversos gêneros podem ser lidos no mesmo suporte – a tela do computador, ou um *smartphone* – assim, discursos não serão mais identificáveis pela sua materialidade, podendo levar os leitores a não diferenciar de imediato, pelos elementos óbvios e visíveis, o gênero textual.

Precisamos enxergar as tecnologias digitais como aliadas ao processo de formação de leitores literários e necessárias para a popularização da literatura entre os estudantes da Educação Básica do Brasil. Acredi-

tamos que a inserção do *Instagram* na sala de aula, a utilização dos conteúdos postados pelos professores e estudantes, a busca por perfis literários, a análise dos conteúdos encontrados na rede podem ser, efetivamente, o início de um novo tempo no que se refere ao ensino de literatura e a formação de leitores literários.

O *INSTAGRAM* COMO SUPORTE DE LEITURA

Atualmente, a leitura no Brasil continua fragilizada e acima de tudo, ela possui agora uma árdua concorrência dos meios de comunicação de massa, que capturam uma audiência jamais alcançada, despertam o interesse dos jovens e invadem os espaços que deveriam ser preenchidos pela leitura literária. As tecnologias digitais estão por toda parte e como não estariam nas escolas? Nas salas de aulas? Como fica o processo de formação de leitores literários em um mundo extremamente tecnológico e digital?

A internet, sobretudo via celular, é parte do cotidiano dos brasileiros. Essa afirmação ganha ainda mais força quando sob o termo internet estamos recobrimo a comunicação e a interação digital ou mais simplesmente a cultura digital que envolve tanto meios quanto produtos, mídias sociais, blogues, vídeos e tudo o mais que pode ser veiculado digitalmente e identificado com um prefixo <e->, como em *e-book*. Tal presença tão significativa na vida das pessoas não poderia deixar de ter impactos diversos sobre o sistema literário. Mais especificamente, sobre o ensino da literatura nas escolas. (COSSON, 2018, p. 147)

Precisamos fugir desse espaço de concorrência e unir a leitura, a literatura e a tecnologia no propósito de formar leitores literários efetivos, pois pensar a leitura olhando para o mundo em que vivemos, para as tecnologias disponíveis, para o interesse dos nossos estudantes pelas ferramentas tecnológicas e pela larga oferta de interações que a internet proporciona através das redes sociais, é pensar na educação básica para a sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, decidimos levar o *Instagram* para a sala de aula e apostamos nele como ferramenta para as aulas de literatura sem saber muito bem o que nos esperava, a única certeza é que estávamos realmente nos aproximando do universo dos estudantes.

De acordo com a BNCC (2017, p. 471), “[...] as tecnologias digitais de comunicação precisam ser compreendidas e utilizadas de maneira crítica e significativa.”. Dar sentido às aulas de literatura e reforçar a importância da leitura literária na Educação Básica é crucial para o êxito da formação de leitores literários no Ensino Médio.

Algumas questões precisam ser pontuadas sobre a decisão de utilizar o *Instagram* como ferramenta, inicialmente é necessário pensar por que este suporte dentre tantas redes e opções disponíveis na atualidade? E se um dia o *Instagram* se tornar obsoleto, este estudo se tornaria inútil?

Partimos do princípio de que tanto o (a) professor(a), quanto seus alunos aprendem a partir da prática

e elaboração de materiais autênticos (VIEIRA, 2012) e o *Instagram* além de ser, uma rede social muito utilizada pelos estudantes, é pensado neste trabalho, como ferramenta favorável à formação de leitores literários.

De acordo com o relatório Digital 2022, existem cerca de 171.5 milhões de usuários de redes sociais no Brasil. Os dados foram realizados a partir de uma pesquisa de janeiro deste ano e revelam que 79.9 % da população brasileira utiliza alguma rede social no seu dia a dia. Entre as redes mais utilizadas no Brasil estão o *Whatsapp*, o *Facebook* e o *Instagram*. Ressaltamos que o *Instagram* é a terceira rede social mais utilizada no Brasil somando mais de 120 milhões de usuários. Elegemos o *Instagram* por sua dinamicidade, pelo interesse notado dos estudantes da Educação Básica por esta rede.

No *Instagram*, somos autores e leitores; lemos e escrevemos, naturalmente, o tempo todo. Fazemos postagens de conteúdos e recebemos as postagens das pessoas que fazem parte da nossa rede de amigos virtuais. Mas, embora sejam ações espontâneas de cada indivíduo, ao mesmo tempo são planejadas.

O processo de leitura pressupõe, portanto, a participação ativa do leitor, que não é mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. (AGUIAR, p. 153, 2013)

O leitor tem participação ativa na história lida, insere suas percepções e ideologias no enredo e preenche os vazios que, porventura, existam na obra. O leitor é livre, porém os adolescentes e jovens do primeiro ano do Ensino Médio não sabem disso, eles enxergam a leitura como uma coisa chata e nada mais. É nosso anseio ajudá-los a perceber que o protagonismo que desempenham nas redes sociais está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita que tanto propagamos nesta pesquisa.

É notória a necessidade imperativa de fazer uso proficiente da linguagem a fim de sermos capazes de agir efetivamente na sociedade. Não podemos nos distanciar da leitura como prática social (STREET, 2014) e muito menos separar a leitura dos livros da leitura de mundo (LAJOLO, 2012).

“Ler de mil maneiras” tem a ver também com interesses, proficiências, ideologias, esfera de atividade do leitor etc, etc. Pode-se ler para “fugir da realidade”, para “ler uma boa história e passar o tempo”, mas também para “viajar para outros lugares imaginariamente” - expressões usadas por alunos do curso de licenciatura numa pesquisa sobre o quê e por que liam -, conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade. (REZENDE, 2019, “grifos do autor”)

Precisamos desenvolver práticas e atividades com o texto literário em sala de aula, de maneira que ele atravesse o muro das escolas, ao ponto de ser natu-

ral e não apenas uma obrigação escolar. A leitura precisa contribuir para a formação integral do estudante e precisa ter sentido para eles. Por isso, este estudo nos convida a pensar caminhos, utilizando o *Instagram*, para superar os desafios para a formação de leitores literários na Educação Básica.

Não há como fugir da responsabilidade que, nós professores, temos urgentemente de repensar a forma que estamos trabalhando o texto literário em sala de aula. Faz-se necessário acolher as obras que os alunos estão lendo, e ler com os alunos. O caminho não é teorizar a literatura e fazer provas depois, tampouco ditar uma obra porque ela é clássica e importante para o futuro do indivíduo como leitor. O caminho é mostrar para o aluno o quanto uma leitura é prazerosa, a leitura que eles próprios acordarem em fazer. O professor precisa ler junto, discutir igualmente com o alunado. O que importa é a construção de argumentos sobre a leitura que evoquem o prazer de ler.

Em tom de desabafo, Lajolo (2018) diz que:

[...] somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora. (LAJOLO, 2018, p. 17)

Logo, estamos diante de um problema grandioso e que tem impactado a formação dos estudantes de educação básica das escolas públicas do Brasil.

Reconhecemos as fragilidades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, e quanto a formação do leitor literário, impactam negativamente, a falta de políticas públicas para o acesso ao livro, a falta de formação/qualificação para os professores de língua portuguesa/literatura, a carga horária dedicada ao ensino de literatura (currículo). No entanto, estes percalços precisam ser superados em favor da formação de leitores literários.

Não existe aporte literário específico que trate da temática que propomos neste trabalho, estamos diante de uma pesquisa original, que conecta leitura e escrita, formação de leitores literários, autoficção e *Instagram*. Entrelaçar e descobrir a relação entre esses temas foi uma tarefa árdua, que exigiu muito estudo e dedicação. O *Instagram* é uma rede social muito poderosa e que permite interação de diversas formas, as atualizações e melhorias na rede são constantes, então sempre nos deparamos com uma novidade, fato que também colabora para que os indivíduos se mantenham ativos nesta rede.

Por outro lado, precisamos reconhecer que o *Instagram* não foi criado para dar suporte à formação de leitores literários, mas sim para vender com base nos algoritmos, iludir os usuários e transformá-los em dependentes desta rede. Aos poucos se transformou também em um espaço onde acontecem situações perigosas e, até mesmo, crimes. Reconhecemos os efeitos nocivos do *Instagram* e ressignificamos esta ferramenta digital, transformando-a em um suporte de leitura que pode auxiliar o processo de formação de leitores.

res literários. Estamos dando um novo sentido e inserindo uma função relevante para a referida rede social.

Partindo deste pensamento que exige um olhar mais amplo e observando, também, que as escolas, durante muito tempo, tentaram excluir os celulares e *smartphones* das salas de aula, proibindo o uso, foi que decidimos inserir um novo olhar para este contexto, pois vivemos uma era digital onde os multiletramentos podem ser o diferencial nas escolas de Educação Básica.

A internet oferece mesmo a seus usuários mais comuns alguns poderes do espaço literário tradicional. No antigo regime da literatura, o acesso à produção de enunciados oferecido a um público era drasticamente limitado; com a web, consideráveis populações podem participar de dois espaços, passar todos os dias algumas horas comunicando-se no âmbito de modalidades que não recorrem à interação comum, oral ou escrita, aquele em que indivíduos socialmente identificáveis se comunicavam em espaços sujeitos a restrições espaciais e temporais. Tal como na literatura, em que o próprio enunciado impõe seu contexto, aquele enviado pela web define a identidade de seu locutor, o lugar e o momento de sua emissão: já não há acesso a um contexto dado, mas a uma enunciação que constitui suas próprias coordenadas. (TERRA, 2015, p. 29)

Muitos benefícios foram trazidos pelas tecnologias digitais. No contexto educacional, a princípio, é importante demonstrar que as tecnologias digitais não podem ser vistas no ambiente escolar como inimigas, mas

como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem e, então, cada professor pode criar estratégias para implementar o uso dessas tecnologias digitais em suas aulas.

[...] a conexão entre o ensino de literatura e a internet encontra outros obstáculos. Um deles consiste em certa refração ao mundo digital ou tentativa de manter os padrões das aulas tal como tradicionalmente estabelecidos, como acontece amiúde com a proibição do uso de aparelhos celulares, tablets e notebooks em sala de aula sob o argumento de que prejudicam o andamento da aula, distraindo alunos e perturbando a preleção do professor, quando não favorecem a indisciplina, a “cola”, o bullying e outros comportamentos inadequados provenientes do compartilhamento irrestrito ou não controlado, favorecido pelas tecnologias móveis e redes sociais. (COSSON, 2018, p. 151)

Especificamente, as aulas de língua portuguesa e literatura são o foco da mudança que propomos, pois, a inserção do *Instagram* nas aulas de português e literatura é um indicativo dos novos caminhos e do novo olhar que estamos tentando imprimir, cuja finalidade é a formação de leitores literários através de experiências prazerosas e agradáveis de leitura literária no primeiro ano do Ensino Médio, possibilitando o despertar dos estudantes para a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algum tempo compartilhamos olhares para o texto literário na contemporaneidade, realizando re-

flexões sobre o *Instagram* como suporte de leitura no Ensino Médio. A ideia que antes parecia tão rara, hoje faz bastante sentido, especialmente porque realizamos oficinas para experimentar as atividades literárias utilizando o *Instagram* como suporte e os resultados são positivos, os estudantes gostam de perceber a literatura de uma outra forma e esse olhar contemporâneo é necessário porque é o nosso momento atual. Somos seres contemporâneos e as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossas vidas e nas vidas de nossos estudantes.

Este artigo foi escrito com a finalidade de mostrar que existe uma relação entre o acesso à leitura literária e o interesse por tecnologias digitais, buscamos traçar uma associação entre literatura, leitura literária, formação de leitores literários e tecnologias digitais, entretanto os estudos acerca dessa temática ainda são escassos, portanto, entendemos que os dados adquiridos através desse estudo apesar de serem relevantes não são suficientes. No entanto, acreditamos que este artigo cumpre o papel de desencadear uma reflexão em seus leitores ao ponto de provocá-los a buscar estratégias que contemplem a inserção do *Instagram* nas aulas de literatura do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. *A formação do leitor literário*. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores – desafios da prática educativa*. Campinas: Mercado de Letras; Dourado, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In: Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TERRA, Ernani. *A produção literária e a formação de leitores em tempos de tecnologia digital*. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CAPÍTULO 15

TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS: Proposta de engenharia didática para estudantes do Ensino Médio

Aurélio Takao Vieira **KUBO**
CEFET-MG – aureliokubo@gmail.com

Jean Cássio **LIMA**
UFMG – jeancassiol@gmail.com

Romerito Valeriano da **SILVA**
CEFET-MG – romergeo@gmail.com

RESUMO: Este trabalho se baseia nos pressupostos da engenharia didática como metodologia de ensino que pode ser aplicada à construção de projetos transdisciplinares e tem como objetivo analisar as ações de planejamento e implementação de um projeto de ensino em torno de um tema integrador: os “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável”. A análise permitiu caracterizar o encadeamento das ações e atividades em um dispositivo de ensino planejado com os pressupostos da engenharia didática, combinando-se itinerários didáticos, como alternativa às sequências didáticas, e a pedagogia de projetos para permitir a exposição a vários gêneros do discurso científico na temática abordada. Quanto às atividades analisadas, a pesquisa interessa-se atividades com vistas ao desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas relativas à leitura e sumarização. As atividades organizaram-se em um itinerário didático que constituiu a etapa inicial do projeto de ensino. A descrição dessas atividades permitiu a

reelaboração de uma proposta para o planejamento de itinerários didáticos, garantindo-se a viabilidade e validade do processo. Quanto à validação, os resultados mostram que diferentes gêneros podem ser trabalhados em reiteraões que permitem avançar para além de sua análise estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: sumarização; gêneros discursivos; engenharia didática; sequência didática; itinerário didático.

POR UMA ABORDAGEM À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde a segunda metade do século XX, amplia-se o debate sobre a questão ambiental. As práticas industriais, de geração de energia e locomoção das sociedades contemporâneas desde a Revolução Industrial têm levado à degradação do ambiente. Tal fenômeno inviabiliza a manutenção de recursos naturais para as gerações futuras, com maior impacto ainda nas comunidades mais pobres e vulneráveis. Estocolmo, na Suécia, em 1962, marca o início da série de conferências ambientais que culminaram na Agenda 21, na ECO-92, sediada no Rio de Janeiro. Entre avanços e retrocessos, foi lançada a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (Agenda 2030) firmada em 2015 pela ONU, na qual seus países-membros se comprometem com a sustentabilidade por meio de dezessete objetivos que envolvem dignidade humana e preservação de recursos naturais. Esses objetivos ficaram conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Do ponto de vista educacional, o esforço dos professores em abordar o tema ainda encontra barreiras. Ainda carecemos de modelos que permitam sensibilizar os estudantes para a temática e capacitá-los a aprender a aprender.

Este trabalho tem como principal objetivo confrontar atividades desenvolvidas em um projeto de ensino que tenta ocupar essa lacuna e constituir-se com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da engenharia didática. Trata-se do projeto de ensino “Tecnologias sustentáveis”^{iv},

cuja organização e atividades serão analisadas a fim de realizar sua validação enquanto dispositivo de ensino. Como resultados, buscam-se proposições para edições futuras do projeto. Interessa-nos, sobretudo, a observação das atividades do projeto “Tecnologias sustentáveis” dedicadas ao desenvolvimento da habilidade de sumarização, com vistas a descrever as dimensões ensináveis dos gêneros em que ela se manifesta, sua didatização em termos de metodologia de ensino e o encadeamento das atividades em função de um todo. Do ponto de vista metodológico, a avaliação do projeto quanto à sua validade parte das ideias de Sénéchal e Dolz (2019).

Para realizar esses objetivos, pretende-se examinar a literatura pertinente quanto ao ensino de gêneros discursivos por meio de sequências didáticas e itinerários de atividades. No passo seguinte, a documentação empregada para a realização do projeto de ensino é analisada a fim de se descrever as escolhas e estratégias empregadas para abordar a temática da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Estabeleceram-se esses objetivos tendo em vista que o projeto de ensino “Tecnologias sustentáveis” procura constituir-se em abordagem interdisciplinar para a qual habilidades de leitura e escrita — centrais para qualquer aprendizagem — são responsabilidade das muitas disciplinas escolares dedicadas ao estudo da temática da sustentabilidade.

GÊNEROS DO DISCURSO CIENTÍFICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Assumimos uma perspectiva sociocultural, que tem produzido muitas abordagens para o ensino e para o ensino de línguas. Dentre elas, a modelização dos gêneros discursivos e o esquema geral das sequências didáticas apresentam-se como aplicações das propostas teóricas iniciadas por Vygotsky (2001). Daí a importância dos modelos didáticos no ensino por meio de sequências didáticas. Afinal, é a partir dos modelos de

gênero que se decide o que ensinar. De Pietro e Schneuwly (2003) mostram que o recurso à categoria de gênero depende de sua modelização a fim de identificar suas dimensões ensináveis e do estabelecimento de uma metodologia de ensino, o que tem sido feito por meio de sequências didáticas. A esse respeito, De Pietro e Schneuwly (2003) constroem uma teoria com finalidades praxeológicas, em cujo centro reverberam as conhecidas ideias sobre gênero desenvolvidas por Bakhtin e o pensamento de Vygotsky (SCHNEUWLY; RONVEAUX, 2021). O resultado, o modelo didático de um gênero, serve à construção de sequências e, como todo modelo, lembram De Pietro e Schneuwly (2003, p. 32) “[...] possui uma força normativa, questão que não pode ser evitada e se encontra no centro de todas as práticas de ensino.”.

De Pietro e Schneuwly (2003) mostram que as práticas de referência, a literatura sobre o gênero, as práticas linguageiras dos alunos e as práticas escolares constituem as fontes e as restrições na interseção das quais se constrói a modelização didática. Assim, pode-se vislumbrar a instituição escolar constituindo seus discursos e sendo atravessada por outros discursos circulantes na sociedade. Um indício dessa presença poderia ser a crítica à força normalizadora presente nos modelos didáticos. Daí a recomendação para que se evitem a padronização excessiva e a fixidez, “[...] mas sem cair na antinorma, na não-sistematização ou no relativismo excessivo.” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 42).

Essas dificuldades ocorrem, segundo Schneuwly e Dolz (1997, p. 30, destaque no original), porque o gênero, como o mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares de ensino, sofre “[...] uma *duplicação* na qual o gênero já não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas ao mesmo tempo um objeto de ensino/aprendizagem.”. Assim, as decisões necessárias à construção das sequências didáticas terminam sempre por manifestar um dos traços mais característicos do espa-

ço escolar: o desaparecimento da função comunicativa dos gêneros em favor de sua objetivação para o ensino. Por isso, é importante ter claro que os gêneros precisam levar em conta as práticas dialógicas e valorativas, o que só poderia ser percebido a partir de sua realização em textos autênticos, efetivamente circulantes na sociedade. Todavia, Dolz (2016) constata:

[...] uma insegurança explícita dos professores em relação à concepção e à aplicação das sequências didáticas, sobretudo, no que consiste em avaliar as capacidades dos alunos e adaptar as atividades de acordo com os obstáculos observados. (DOLZ, 2016, p. 252)

Um dos modos de se estabelecer uma interface entre as capacidades dos alunos e a concepção de sequências didáticas é levar em conta as capacidades de linguagem implicadas em um dado gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2015). Essas constatações indicam a importância em perseverar no desenvolvimento de metodologias de investigação que orientem o fazer cotidiano do professor. Um desses caminhos pode ser a engenharia didática. Ela fornecerá subsídios à medida que:

[...] tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (DOLZ, 2016, p. 241)

Dolz (2016, p. 240) percebe a engenharia didática como um campo particular da didática das línguas em domínios que incluem: 1) pesquisa e desenvolvimento de inovações; 2) aplicação e controle de qualidade; 3) difusão e formação. Este trabalho, localiza-se no primeiro deles com o interesse em desenvolver, experimentar e validar dispositivos didáticos. Em desdobramentos mais recentes, pensando em uma engenharia didática de segunda geração, Dolz, Lima e Zani (2020, p. 260) apresentam a possibilidade de se estender a noção de sequência didática para o itinerário didático, que teria como objetivo “[...] ampliar a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final [...]” com a imprescindível característica de articular atividades de leitura e compreensão com atividades de análise do gênero e sua compreensão. Dolz, Lima e Zani (2020, p. 260-261) descrevem as principais características de um itinerário em torno de: 1) reiteração progressiva das atividades de linguagem, que se ampliam para além da produção inicial e produção final típicas da sequência didática clássica; 2) segmentação do trabalho em diferentes atividades, ou ateliês; 3) emprego de avaliações contínuas e avaliações formativas ao final de cada ateliê; 4) presença de atividades metalinguageiras com vistas à reflexão sobre os pontos abordados em cada etapa; 5) possibilidade de combinação das modalidades oral e escrita de um mesmo gênero; 6) trabalho com vários gêneros associados em um só projeto.

Seguindo as fases preconizadas pela engenharia didática (DOLZ, 2016), conseqüente à experimentação, é preciso observar os resultados e validar o dispositivo didático. Para tanto, Sénéchal e Dolz (2019, p. 21-24) sistematizam um conjunto de critérios: 1) legitimidade; 2) pertinência; 3) coerência; 4) viabilidade; e 5) ganhos de aprendizagem. Sénéchal e Dolz (2019, p. 24) mostram que os cinco critérios de validação operam em inter-relação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que se serve da análise de dados de atividades escolares organizadas com vistas a aproximarem-se das propostas teórico-metodológicas preconizadas pela engenharia didática. A pesquisa tem natureza qualitativa ao buscar refletir sobre essa organização e apresentação aos alunos. Por razões éticas, deixamos de apresentar textos desenvolvidos por estudantes envolvidos no projeto e limitamos a observação ao material publicado para a condução do projeto.

As práticas de ensino que dão origem a este trabalho foram realizadas no ano letivo de 2021, em uma escola da rede federal de educação profissional técnica de nível médio, localizada no interior de Minas Gerais. Em torno do projeto de ensino denominado “Tecnologias sustentáveis” articularam-se sete disciplinas integrantes da base nacional comum curricular (Biologia, Geografia, História, Matemática, Química e Redação) ofertadas a alunos matriculados nas primeiras séries de três cursos técnicos integrados ao nível médio. Em sua proposta pedagógica, o projeto apresentou aos alunos o objetivo geral de desenvolver um protótipo ou um produto para favorecer o avanço em relação a, articulados entre si, dois ou mais ODS da Agenda 2030.

Os recortes dos textos de natureza acadêmica selecionados nesta pesquisa levou em conta os processos de sumarização consequentes a uma leitura produtiva. Considera-se, com Van Dijk e Kintsch (1983) que a compreensão é uma representação coerente e global do texto lido. A partir de uma representação semântica, o processo de compreensão se daria em ciclos de operações: 1) seleção dos elementos significativos em um todo coerente; 2) redução do todo significativo a uma essência ou macroestrutura; 3) geração de novos textos a partir da memória com o uso de inferências, as quais dependem

do conhecimento prévio e dos padrões de coerência individuais. Conforme se pode observar, os ciclos de operação mencionados propiciam a exploração de diferentes gêneros discursivos, tais como o mapa conceitual, a linha do tempo e várias formas de resumo.

LEITURA DOS DADOS

Descreve-se a seguir a abordagem desenvolvida no projeto “Tecnologias sustentáveis” em torno de gêneros do discurso em cuja elaboração o processo de sumarização é central e atende a dois propósitos comunicativos básicos: revelar a compreensão leitora e propiciar o contato com a esfera do discurso científico. Em consequência desse recorte, deixamos de observar os processos de construção de outros gêneros — mais centrais para o projeto de ensino — tais como o projeto, o diário de bordo da execução do projeto e os numerosos gêneros nos quais se manifestaram os protótipos e produtos desenvolvidos pelos alunos, que foram objeto de instruções, ações e acompanhamento específicos, realizados pelos professores orientadores de cada grupo de trabalho.

O quadro abaixo representa o planejamento geral das atividades em etapas criadas para apresentar a temática geral da sustentabilidade em articulação com vários gêneros discursivos e, assim, promover o contato com a esfera do discurso científico. As etapas envolvem atividades recursivas de leitura e escrita. A primeira etapa (itens 1.1 a 1.5 do quadro abaixo) constitui um itinerário didático. As demais etapas envolvem outras bases teóricas e incluem a aprendizagem colaborativa e a pedagogia de projetos. O itinerário representa a fase de estudos individuais, em que o acompanhamento dos alunos foi compartilhado entre os professores participantes do projeto. As avaliações, coletivamente planejadas, permitiram a padronização nas devolutivas feitas aos alunos.

Quadro 1 – Itinerário planejado para as atividades

Projeto de ensino			Capacidades			
Etapa	Gênero	Atividade	CA	CD	LD	CM
1.1	mapa conceitual	Leitura de livro (eletrônico) sobre os ODS e suas metas.			x	x
1.2	linha do tempo	Leitura de artigo científico sobre o desenvolvimento das ideias e o surgimento dos ODS, com ênfase nas sequências narrativas.			x	x
1.3	resumo crítico	Continuação da leitura do artigo científico e produção de resumo para reconhecer e expressar as críticas apresentadas pelos autores do artigo.	x	x	x	
1.4	resumo expandido	Leitura de artigo científico da área do curso técnico sobre a noção de sustentabilidade com a expansão do resumo já apresentado no artigo.		x	x	
1.5	resumo expandido	Leitura de outro artigo científico da área do curso técnico sobre a noção de sustentabilidade com a expansão do resumo já apresentado no artigo.		x	x	
2.1	projeto	Escrita da pro-	x	x	x	

		posta inicial para a construção de um produto, protótipo ou modelo para favorecer a realização de alguns dos ODS.				
2.2	projeto	Reformulação da proposta inicial no gênero projeto: contextualização da proposta, objetivos, justificativa e referências.	x	x	x	
2.3	projeto	Continuação da escrita do projeto com a apresentação de metodologia e cronograma, com aprofundamento das referências.	x	x	x	
3.1	diário de bordo	Execução dos projetos elaborados nas etapas anteriores com mobilização de gêneros particulares a cada projeto. Registro dos avanços em diário de bordo (8 semanas).	x	x	x	x
4.1	resumo	Elaboração de resumo para apresentar o trabalho realizado à comunidade escolar.	x	x	x	

CA: capacidade de ação; CD: capacidades discursivas; LD: capacidades linguístico-discursivas; CM: capacidades multimodais.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do segundo bimestre (itens 2.1 a 4.1), os alunos foram agrupados e passaram a ser orientados por um professor entre a escrita do projeto e sua execução. O acompanhamento das atividades de escrita e reescrita passou a considerar seus objetivos e necessidades específicas, com outras estratégias de avaliação, envolvendo reuniões de equipe, instruções em forma de comentários, a seleção de competências linguístico-discursivas e sua descrição em termos de níveis de desempenho.

O recorte selecionado para esta exposição implica considerar mais proximamente as atividades desenvolvidas na disciplina Redação e Estudos Linguísticos e a parte inicial do projeto de ensino “Tecnologias sustentáveis”, o que ocorre em torno das operações de sumarização manifestadas na construção do portfólio de leitura. Contudo, sem ignorar as conexões com outras disciplinas igualmente proeminentes na etapa de estudos fundamentais — a Geografia e a História — às quais foram encarregadas de lidar com aspectos composicionais e multimodais associados aos gêneros *mapa conceitual* e *linha do tempo*, que também integraram os portfólios. O quadro abaixo ilustra as principais atividades realizadas na construção dos portfólios de leitura.

Quadro 2 — Sequência de atividades desenvolvidas nas semanas iniciais do projeto

Atividades disciplinares			Sem.	Atividades do projeto	
Disc.	Gênero	Atividade		Gênero	Atividade
Geo.	mapa conc.	produção inicial	S.1	Apresentação geral do projeto aos alunos e responsáveis	
Red.	resumo (1)	produção inicial e revisão			
His.	linha do tempo	produção inicial	S.2	mapa conceitual	produção inicial
Red.	resumo (1)	devolutiva e reescrita			

Red.	resumo (2)	produção inicial e revisão	S.3	mapa conceitual	revisão e avaliação
				linha do tempo	produção inicial
Red.	resumo (2)	devolutiva e reescrita	S.4	linha do tempo	revisão e avaliação
				resumo crítico	produção inicial
...			S.5	resumo crítico	revisão e avaliação
...			S.6	resumos exp.	produção inicial
...			S.7	resumos exp.	revisão e avaliação

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 2 procura representar as primeiras semanas letivas do ano de 2021. À esquerda, note-se a simultaneidade das ações entre as disciplinas, que apresentam gêneros a se reiterar posteriormente nas atividades do projeto de ensino, à direita no quadro. Enquanto a maioria das atividades disciplinares previam a reescrita, observe-se que as devolutivas das atividades integrantes do portfólio não implicaram essa etapa uma vez que a reescrita já estava prevista como parte do trabalho de revisão, anterior à avaliação. Apesar disso, vários dos alunos realizaram modificações em seus textos com vistas ao ajustamento às proposições apresentadas nas devolutivas consequentes à avaliação. É provável que esse comportamento tenha se manifestado por causa das revisões estimuladas durante a produção dos gêneros nas iterações anteriores.

Para o trabalho com o gênero resumo, a situação de comunicação apresentada apoiou-se na expec-

tativa de que muitos aspectos do gênero já fossem conhecidos pelos alunos. Para que os alunos pudessem perceber a necessidade do gênero em seu agir comunicativo, a situação de comunicação buscou ressaltar a utilidade do resumo enquanto estratégia de estudo e compreensão de textos mais complexos. O modelo didático empregado, bastante conceitualizado, limitou-se aos três movimentos retóricos adiante:

Quadro 3 — Modelo didático e principais capacidades implicadas

Movimento retórico	Capacidades linguageiras específicas da atividade
Movimento 1: Contextualizar <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o autor e o texto fonte; • Identificar o assunto de que trata o texto; • Realizar a separação das vozes do autor do resumo e do autor do texto fonte. 	Capacidades de ação: reconhecer a situação de comunicação, apreender o texto fonte como o enunciado de um outro, perceber a própria enunciação como um discurso sobre outro discurso (discurso reportado) e perceber-se como o destinatário futuro do próprio enunciado.
Movimento 2: Sintetizar <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os temas, mais específicos, abordados no texto fonte; • Realizar a apresentação resumida (sumarizada) desses temas. 	Capacidades discursivas: processamento e seleção do conteúdo temático do texto fonte; emprego de sequências descritivas para a apresentação do conteúdo temático do texto fonte.
Movimento 3: Concluir <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as principais conclusões do texto; • Quando se tratar de resumo crítico, as considerações do autor do resumo também são 	Capacidades linguístico-discursivas: emprego dos tempos verbais e marcadores temporais adequados à transposição do discurso reportado; reconhecimento de conceitos que não

sintetizadas nesta parte.	podem ser substituídos por palavras sinônimas.
---------------------------	--

Fonte: dados da pesquisa.

Nesta primeira atividade, as capacidades multimodais são menos destacadas e se expressam em objetivos procedimentais que se voltam para o uso do editor de textos e o emprego de convenções gráficas e tipográficas na apresentação de impressos. Anteriormente à elaboração do resumo, foram realizadas atividades de mediação da leitura do texto fonte, que é um trecho do capítulo “A linguagem verbal” (FARACO, 2012, p. 21-26). Ele foi escolhido por atender ao programa da disciplina Redação e por apresentar instâncias de interlocução com o leitor, interpelado por formas da primeira pessoa do plural. Esperava-se que o aluno percebesse e transformasse esse aspecto da enunciação, de modo a objetivá-lo com o emprego de formas de terceira pessoa. A previsão das capacidades esperadas e a avaliação diagnóstica permitiram a elaboração da lista de constatações com descritores correspondentes a diferentes desempenhos nos movimentos retóricos. Com as referências explícitas ao texto fonte, buscou-se aumentar o grau de concretude do modelo didático, conforme se vê nesta parte inicial da lista de constatações.

Exemplo 1

Contextualização

1. Ainda não houve contextualização completa. Tem alguma coisa faltando: o título do texto fonte, o nome do autor ou o fato de o texto ser um resumo.

2. Houve contextualização e as informações mínimas estão presentes: aparece o título do texto fonte, seu autor e o fato de que o leitor encontrará um resumo.

Porém, essa apresentação ficou um pouco estranha, mecânica. As frases não parecem simples e objetivas, há repetições incômodas.

3. Houve contextualização e, por meio de um título ou nas frases iniciais, o leitor é informado de que lerá um resumo do texto “A linguagem verbal” de Faraco. Além disso, as frases que veiculam essas informações são fluidas e naturais. São simples e não parecem forçadas.

Separação de vozes e objetividade

1. A linguagem empregada ainda não está muito objetiva... Ocorrem muitas vezes marcas de subjetividade, isto é, instâncias da primeira pessoa do plural (nós, nosso etc.). É preciso modificar várias frases para que haja a separação entre a voz de Faraco e a voz do autor do resumo.

2. A linguagem empregada no resumo é parcialmente objetiva. No início, o resumo começa a falar sobre outro texto, mas, ao longo do desenvolvimento, ocorrem frases em primeira pessoa do plural (nós, nosso etc.) que indicam subjetividade. Elas precisam ser alteradas para uma abordagem objetiva.

3. A linguagem empregada no resumo é objetiva, isto é, desde as primeiras frases, o resumo fala sobre outro texto. Além disso, continua a fazer a abordagem em terceira pessoa em todas as frases.

A continuação da rubrica apresenta descritores relativos à síntese das ideias, conclusão e extensão do resumo. A expectativa era a de que os alunos pudessem refletir sobre sua escrita e realizar modificações para se aproximarem do modelo apresentado. No entanto, este primeiro uso revelou-se li-

mitado: alguns alunos parecem não ter percebido a rubrica; outros fizeram a autoavaliação, mas não os ajustes nos textos; ou ainda, identificaram níveis de desempenho mais altos do que a realidade do resumo. No início do ensino médio, esses comportamentos sugerem que as práticas de revisão e reescrita ainda não estão consolidadas com a escolarização fundamental como atividades metacognitivas, metalinguageiras, fundamentais para a reflexão e domínio dos gêneros.

Em paralelo, as atividades do projeto “Tecnologias sustentáveis” empregaram roteiros semelhantes, planejados para focalizar as dificuldades mais recorrentes identificadas nas versões iniciais produzidas pelos alunos e possibilitar a progressão das aprendizagens com sucessivas abordagens aos gêneros do discurso científico. O exemplo abaixo é o primeiro de três blocos de um roteiro de revisão e mostra uma das aproximações à construção da referência bibliográfica, elemento bastante formalizado e intrincado em seus detalhes de construção.

Exemplo 2

Roteiro de revisão para o resumo expandido do Texto 3

Este roteiro foi organizado em três diferentes grupos. Os dois primeiros focalizam a estruturação do resumo em seus movimentos retóricos específicos. O último destina-se a revisar a apresentação global do texto. Use o roteiro como ponto de apoio para fazer eventuais alterações, correções e acréscimos que julgar conveniente.

Na contextualização:

- Observei detalhadamente o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, os destaques em itálico e em negrito, os diferentes sinais de pontuação e espaçamento.

Como resultado, a referência do artigo está idêntica ao seguinte exemplo:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. *In*: NOME DO EVENTO, 1., 2017, Cidade de realização do evento. Anais [...]. Cidade de realização do evento: UFSJ, 2017. p. 175-185. Disponível em: <http://gtrans.ufsj.edu.br/siaus2017/proceedings-2017.pdf>. Acesso em: 00 jul. 2021.

- Desde a primeira frase e ao longo do resumo, a menção ao artigo resumido é feita usando-se apenas o sobrenome do autor seguido do ano de publicação entre parênteses. Assim: Schiavoni (2017).

- Entre os períodos do primeiro parágrafo, há a informação de que o texto se trata de um resumo expandido do artigo científico.

Transcorridos os prazos destinados à autoavaliação e reescrita com o amparo de roteiros de revisão, para cada atividade da etapa 1 (ver Quadro 1) as avaliações foram planejadas para apresentar certo grau de padronização entre os professores integrantes do projeto e, ao mesmo tempo, facilitar a geração do *feedback* com o recurso a opções pré-definidas e consolidadas em formulários, conforme mostra a Figura 2, um recorte da avaliação empregada em seguida à escrita do resumo expandido mostrado no Exemplo 2:

Figura 1 — Recorte de formulário empregado para avaliação

Resumo do Texto 3

Contextualização e abordagem ao gênero (T3) *

A referência do artigo está correta em todos os seus detalhes e serve de apoio para as indicações ao artigo resumido que ocorreram logo nas primeiras frases. Assim, também a contextualização do resumo foi bem-sucedida.

A referência do artigo está praticamente correta e serve de apoio para as indicações ao artigo resumido. De toda forma, o movimento de contextualização foi bem-sucedido.

Embora a referência do artigo ainda apresente muitos problemas (que teriam sido resolvidos com observação mais atenta ao roteiro de revisão), ela serve de apoio para as indicações iniciais. Consequentemente, o movimento de contextualização foi realizado a contento.

Apesar de a referência do artigo praticamente não apresentar problemas, ela não funcionou como ponto de apoio para a contextualização. Dentre as frases iniciais, nenhuma realiza esse movimento retórico.

A referência do artigo apresenta muitos problemas e *não funciona* como ponto de apoio para a contextualização esperada logo nas frases iniciais.

A contextualização não se realizou porque é constituída de *frases genéricas*. Esperava-se o emprego da referência do artigo resumido e frases iniciais que a tomassem como ponto de apoio para a contextualização.

Avaliação (Texto 3) *

	0	1	2	3	4	5
C.1. Contextualização (gênero)	<input type="radio"/>					
C.2. Síntese e fechamento	<input type="radio"/>					
C.3. Norma de referência	<input type="radio"/>					
C.4. Apresentação gráfica	<input type="radio"/>					

Situação: segundo resumo *

--

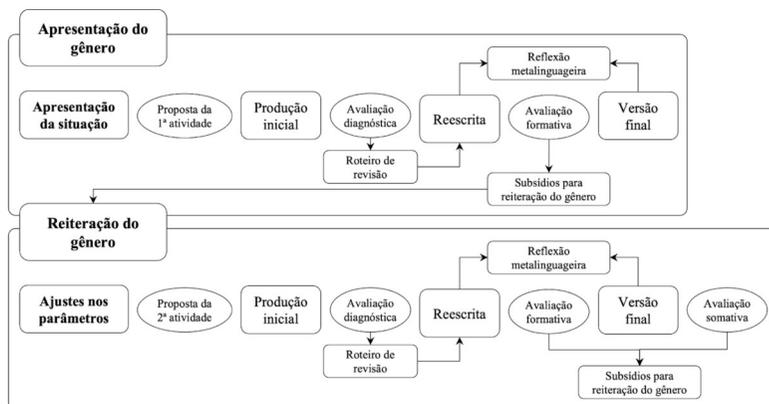
Sem o resumo do texto 4, seu portfólio ficará incompleto.

Fonte: Dados da pesquisa.

Todos sabem, formulários tais como o recorte mostrado acima podem ser vinculados a planilhas, que organizam a informação deles provenientes. Com esse recurso, foi possível padronizar e simplificar parte da geração do *feedback* dado aos estudantes. Durante a leitura de cada resumo em avaliação, o professor deveria selecionar o nível de desempenho mais adequado quanto às competências previstas na avaliação e, da mesma forma, atribuir um nível de desempenho (de 0 a 5) para cada competência. Ao finalizar a avaliação de um estudante, uma linha a ele correspondente seria gerada na planilha vinculada ao formulário com os propósitos práticos de compor o texto do *feedback* com base nas escolhas feitas no formulário e calcular a nota a ser atribuída à tarefa. Se as opções previstas no formulário não fossem adequadas para o texto em avaliação, edições e ajustes finais ainda poderiam ser feitos, nesse momento, diretamente na planilha que recebeu os dados do formulário de avaliação.

Recapitulando-se o que se apresentou até o momento, é possível expressar a proposta dos itinerários didáticos, constituídos por dois ateliês ou duas sequências de atividades (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020), por meio da figura abaixo:

Figura 2 — Organização de seqüências de atividades em itinerário



Fonte: Reelaboração dos autores a partir de Dolz, Noverraz e Schnewly (2001, p. 7) e Dolz, Lima e Zani (2020, p. 269).

Na figura, gostaríamos de destacar a reiteração do gênero com vistas ao enriquecimento da complexidade da situação de discurso em que ele se manifesta. A proposta da atividade e a avaliação diagnóstica contribuem para o equilíbrio entre expectativas e capacidades efetivamente manifestadas. Em conjunto, permitem escolhas sobre as dimensões a se focalizar por meio da reflexão metalinguagreira e da reescrita. Continua a ser necessário perceber a escrita enquanto reescrita, porque a percepção da complexidade desse processo tende a apagar-se sob as pressões do tempo e da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um projeto de ensino envolve a superação de dificuldades de várias ordens que atravessam o trabalho dos professores. Se o conjunto de docentes não se consolida em torno de objetivos comuns, já se torna mais difícil reconhecer o projeto de ensino, planejar suas ações e registrar esse planejamento de modo a possibilitar sua condução. For-

mado o grupo, é preciso notar que algumas características da escola e das tradições na formação de professores não necessariamente favorecem o uso de sequências didáticas: falta uma terminologia comum, há visões concorrentes sobre a avaliação entre as disciplinas e áreas do conhecimento. Daí a importância da consolidação de um grupo de trabalho em um terreno conceitual e metodológico comum, superando, por exemplo, eventuais impasses entre a ênfase na avaliação dos processos ou dos produtos.

Mais especificamente com relação ao ensino de línguas, a abordagem aos gêneros por meio das sequências didáticas continua a exigir a reflexão sobre a modelização e didatização dos gêneros, selecionando dimensões ensináveis adequadas às capacidades previsíveis no nível de ensino a que se destinam. E, na prática da sala de aula, é preciso equilibrar um planejamento anterior de longo prazo com os resultados (relativamente imprevisíveis) das avaliações diagnósticas. No caso do projeto “Tecnologias sustentáveis”, o predomínio do planejamento de longo prazo dificultou ajustes no grau de simplicidade ou dificuldade das atividades, com consequências negativas na percepção da ZDP.

REFERÊNCIAS

- BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trab. linguist. apl.* [online], n. 54, v. 1, p. 109-136, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134438146041>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, n. 3, p. 27-52.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Delta*, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n52-5956>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (ed.) *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck. v. 3, n. 5-6, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, n. 15, p. 27-40, 1997.

SCHNEUWLY, B.; RONVEAUX, C. Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, n. 189-190, p. 1-20, 2021.

SÉNÉCHAL, K., DOLZ, J. Validité didactique et enseignement de l'oral. In: SÉNÉCHAL, K.; DUMAIS, C.; BERGERON, R. (ed.). *Didactique de l'oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Côte Saint-Luc: Peisaj, 2019, p. 19-41.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 16

O USO DO *TELEGRAM* NA APRENDIZAGEM DE RESENHA CRÍTICA NO ENSINO HÍBRIDO

Carla Patrícia Vasconcelos **SEIXAS**
Colégio Pedro II – carlaseixas.prof@gmail.com

Aira Suzana Ribeiro **MARTINS**
Colégio Pedro II – airasuzana.ribeiromartins@gmail.com

RESUMO: Os modos de comunicação acompanham o desenvolvimento do homem e das tecnologias. As novas ferramentas propiciam o surgimento de novas linguagens e, de modo contínuo, são criadas outras a partir da combinação das linguagens já existentes. É urgente, portanto, que a escola acompanhe essas mudanças e busque preparar o aluno para conviver com as inovações de forma satisfatória. Observa-se que as Tecnologias da Informação e da Comunicação oferecem um sem-número de possibilidades no campo educacional e, diante da necessidade de se trabalharem gêneros argumentativos no Ensino Fundamental, buscou-se pesquisar sobre as possibilidades de se ensinar o texto argumentativo na forma híbrida, por meio da rede social. Desse modo, este texto apresenta uma proposta de ensino da resenha crítica em turmas do Ensino Fundamental por meio da rede social *Telegram*, bastante conhecida do jovem estudante. A elaboração do texto parte das premissas teóricas de aprendizagem pela interação social de Vygotsky (1988), dos princípios da educação transformadora, com ênfase em tecnologias digitais, de Moran (2013, 2017), do conceito de tecnologias interativas na redução de distâncias no ensino e aprendizagem

de Tori (2010), ao lado da teoria de Bakhtin (1992, 2016) de gênero discursivo, de Ensino híbrido, de Bacich, Neto e Trevisani (2015), da utilização das redes sociais na Educação, de Lorenzo (2013), e da Pedagogia dos Multiletramentos, de Rojo (2012, 2013, 2015). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa com delineamento na metodologia da pesquisa-ação, que foi desenvolvido por meio de questionários com questões abertas e fechadas, e do registro em diário de campo das interações dos participantes na realização das atividades na rede social.

PALAVRAS-CHAVE: interatividade; ensino híbrido; Telegram; resenha crítica.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte de uma pesquisa em andamento, em que se investiga de que maneira a rede social *Telegram*, serviço de mensagens instantâneas baseado na nuvem, pode contribuir para a promoção da interatividade para o ensino-aprendizagem da resenha crítica no ensino híbrido. A motivação para a realização desta pesquisa surgiu em virtude dos constantes desafios impostos à pesquisadora em relação ao ensino dos gêneros discursivos em um contexto escolar em que, comumente, se privilegiam a norma da língua, a nomenclatura e as classificações. Com vistas a romper com o fazer pedagógico baseado em práticas tradicionais, nas quais prevalecem a exposição dos conteúdos por parte do professor e a necessária memorização por parte do aluno dos conteúdos apresentados, buscam-se alternativas que propiciem o papel do aluno como ator principal no processo ensino-aprendizagem. Para isso, buscaram-se aborda-

gens que viabilizassem práticas de linguagem diversificadas, necessárias ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos educandos, com vistas à sua motivação para a construção do saber.

Considerando as significativas mudanças pelas quais a sociedade passou em relação ao uso da tecnologia, os espaços escolares também foram influenciados por esse incessante crescimento dos recursos digitais. A *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017), documento normativo da Educação Básica Brasileira, já reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, na presença de textos multimodais, popularizados pela democratização das tecnologias digitais.

O propósito de se buscarem práticas mais motivadoras para o trabalho com esse jovem estudante do século XXI, com acesso aos inúmeros recursos digitais, coincidiu com o cenário pandêmico que se instaurou em 2020. As reflexões sobre o fazer pedagógico se encaminharam, então, para possibilidade da utilização das redes sociais com mais frequência, em que a aprendizagem fosse aliada à interatividade em contexto híbrido de ensino, com a presença do ambiente virtual no cotidiano escolar.

O *Telegram* se apresentou como ambiente propício à interatividade dos estudantes na aprendizagem de gêneros discursivos. O aplicativo de mensagens e chamadas se mostrou eficiente para a aprendizagem da resenha crítica por ser um ambiente virtual com inúmeras funcionalidades que favorecem a interatividade com os conteúdos postados e a própria pro-

dução desses materiais, permitindo que essas atividades interativas, motivadoras, instigantes à curiosidade e à pesquisa sejam centradas nos alunos.

É mister considerar que o século XXI tem sido marcado por um intenso avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). *Smartphones*, aplicativos, jogos virtuais e Internet das Coisas – interconexão digital de objetos cotidianos com a internet, conexão dos objetos mais do que das pessoas –, por exemplo, propiciam uma imersão digital que atinge parte significativa da população brasileira. Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – (IBGE, 2019)*, 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet. Um aumento de 3,6 pontos percentuais em relação a 2018.

Essa ampliação possibilita que mais pessoas estejam conectadas, acessando múltiplas plataformas para trabalho, estudo, informação, entretenimento, pesquisas, comunicação, consumo e até atendimento médico. Dentro dessa realidade, já se tem uma geração nascida em um ambiente completamente digital, conhecida como Geração Z ou Nativos Digitais.

Considerando o contexto digital no qual a sociedade está inserida,

[...] surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens. (ROJO, 2015, p.116)

A sociedade vai sofrendo mudanças a partir dessa nova dinâmica digital, cada vez mais aceleradamente, já que as redes conectam o mundo, que fica cada vez mais globalizado.

O documento aponta o uso de tecnologias como habilidade para o aprendizado, atribuindo a ela um papel fundamental. Desse modo, se antes o uso de celulares era coibido em sala de aula, assim como a utilização de outras tecnologias, hoje ele é previsto com o objetivo de que os estudantes possam usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas.

A BNCC (BRASIL, 2017) define que sejam desenvolvidas competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal e direcionada. Dessa maneira, está presente tanto nas diversas áreas do conhecimento quanto no próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais. Nesses contextos, está inserido o componente Língua Portuguesa.

Uma vez que o público-alvo da pesquisa foram estudantes de turmas de 9º ano, foram observadas as habilidades específicas definidas pela BNCC (BRASIL, 2017) a serem desenvolvidas nessa fase, sendo, uma delas, a argumentação. Isso porque alunos dos anos finais do Ensino Fundamental já estão mais envolvidos em uma maior diversidade de situações comunicativas, em que participam com maior criticidade, favorecendo a ampliação de conhecimentos múltiplos.

Nesse sentido, faz-se categórica a interação com gêneros que demandam a organização do discurso para se estruturarem, como é o caso da resenha crítica. Com a BNCC (BRASIL, 2017), observam-se duas demandas específicas a serem alinhadas, já que a escola tem agora o desafio de implementar, de fato, o uso dessas ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem.

A resenha crítica foi selecionada para o desenvolvimento da pesquisa apresentada por ser um gênero que facilita a introdução do estudo da sequência argumentativa aos estudantes de 9º ano por possuir uma outra sequência já familiar, a descrição. Essa sequência é normalmente conhecida pelos estudantes dos anos finais por sua frequência em gêneros narrativos, como conto, crônica, romance, estudados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, conta-se com esse conhecimento prévio dos alunos para adentrar o universo argumentativo por meio de um gênero híbrido, que é a resenha crítica.

É imprescindível que a escola e o docente busquem inovar suas práticas, de modo que se construam “[...] espaços ricos de aprendizagens significativas, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.” (MORAN, 2013, p. 31), o que pode ser alcançado por meio da utilização das tecnologias digitais alinhadas a situações ativas de aprendizagem.

Observa-se a necessidade de que a escola acompanhe as novidades digitais no contexto educacional para adaptação das práticas pedagógicas. É ne-

cessário, ainda, que sejam incluídas novas dimensões da tecnologia na educação, capazes de favorecer a interatividade no ensino-aprendizagem, na perspectiva híbrida de ensino. É imprescindível que, ao lado do aproveitamento das novas tecnologias se promova a leitura de modo a desenvolver o espírito crítico nos alunos, com vistas à produção de textos argumentativos coerentes e coesos. Desse modo, na pesquisa em andamento busca-se saber de que maneira o *Telegram* pode favorecer a interatividade para o ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido. Para isso, investiga-se a utilização do *Telegram* para a interatividade no ensino-aprendizagem de resenha crítica no ensino híbrido, com base no referencial teórico que se apresenta nas próximas linhas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo parte das premissas teóricas de aprendizagem pela interação social, de Lev Vygotsky (1988), dos princípios da educação transformadora, com ênfase em tecnologias digitais, de José Moran (2013, 2017), ao lado da teoria de Mikhail Bakhtin (1992, 2016) de gênero discursivo, de Ensino híbrido, de Bacich, Neto e Trevisani (2015), da utilização das redes sociais na Educação, de Eder Lorenzo (2013), e da Pedagogia dos Multiletramentos, de Roxane Rojo (2012, 2013, 2015).

Essas escolhas se devem ao fato de os autores apresentarem um olhar crítico para o ensino-aprendizagem, com reflexões práticas de como se repensar sobre a prática pedagógica de Língua Portuguesa na perspectiva

de gêneros discursivos, em um cenário de aceleradas mudanças comunicacionais e sociais advindas da Era da Informação, a fim de que se possam viabilizar práticas de linguagens diversificadas necessárias ao desenvolvimento de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental. Compreende-se que seja primordial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, autonomia para resolução de problemas complexos, questionamento da informação, aquisição de múltiplos letramentos, trabalho em grupo, convivência com a diversidade e participação ativa nas redes (BACICH, MORAN, 2018).

De acordo com a premissa de aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1988), o homem e o meio constroem uma relação dialética, uma vez que o indivíduo não só internaliza as formas culturais, mas também intervém e as transforma. O psicólogo russo também defende a ideia de que o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, pois a sua existência ocorre mediante as palavras; dessa forma, a linguagem atua de forma decisiva na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos.

Segundo a teoria de Vygotsky (1988), a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é realizada pela linguagem, a qual supre com conceitos e formas de organizar o real. Assim, as funções psicológicas, aportadas pelas atividades cerebrais, são moldadas ao longo da história do indivíduo e de seu desenvolvimento, situados em um contexto histórico, sendo

a cultura parte essencial desse processo, mediada pela linguagem.

Ademais, os princípios da educação transformadora, com ênfase em metodologias ativas e tecnologias digitais, de José Moran (2013, 2017), também dão suporte teórico a este trabalho, por observarem que o mundo teve seu processo natural de mudanças acelerado pelas novas tecnologias digitais, que propiciaram não só novas formas de se conviver como também uma educação que ultrapassasse limites de tempo e espaço para alcançar seu público, além de mais flexível, digital, ativa, diversificada, caminhando, efetivamente, para modelos híbridos.

Tendo em vista que “[...] os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais.” (MORAN, 2017, p. 23-25), são necessários caminhos alternativos aos planejamentos pedagógicos tradicionais vigentes. Assim, urge a incorporação de “[...] formas de aprendizagem ativa que ajudem os alunos a desenvolver as competências cognitivas e socioemocionais.”, conforme observa Moran (2017, p. 23-25).

De acordo com o mesmo pesquisador, há dois conceitos vitais para a aprendizagem neste século: a aprendizagem ativa e a híbrida. Por meio das metodologias ativas, o estudante assume seu protagonismo, envolve-se diretamente com o objeto cognoscível, participa do processo e reflete sobre todas as suas etapas, experimentando o que se é aprendido, tudo mediado e orientado pelo professor. Por meio da aprendizagem

híbrida, obtém-se flexibilidade, combinações e compartilhamento de materiais, atividades, espaços e tecnologias que constituem o processo ativo.

A aprendizagem escolar é arquitetada sobre três principais direções ativas híbridas: a trajetória individual – cada estudante percorre e escolhe seu caminho –, a trajetória grupal – o estudante tem sua aprendizagem amplificada mediante diversas maneiras de envolvimento, interação e compartilhamento com outros atores –, e a trajetória tutorial – os estudantes aprendem sob a orientação de profissionais experientes (MORAN, 2018). Nesse sentido, “[...] as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes.”, afirma Moran (2018, p.52). Por esse motivo, é essencial que os pares se comuniquem, troquem informações, participem de atividades em conjunto, solucionando desafios, concretizando projetos e se avaliando uns aos outros, assim como acontece no mundo ao seu redor, nas redes sociais.

Salienta-se, contudo, que o foco da aprendizagem não deve estar na tecnologia, pois as TDIC só criaram as novas possibilidades de expressão e de comunicação cooperando para a geração de novas abordagens pedagógicas (VALENTE, 2018). Assim, têm-se inúmeras possibilidades de abordagens, sobretudo, as que enfocam a aprendizagem ativa. Diversas estratégias têm sido utilizadas na implantação das metodologias ativas, sendo a sala de aula invertida uma delas.

Na abordagem da sala de aula invertida, os alunos podem aprender em seu ritmo, e os que têm dificuldades aprendem de forma personalizada. A meto-

dologia ocorre da seguinte maneira: o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, por meio das TDIC, antes da aula. Em sala, trabalham-se os conteúdos estudados previamente, recorrendo a atividades práticas que proporcionem experiências aos estudantes com o que estiver sendo proposto a eles.

Paralelamente a isso, o docente pode acompanhar o ritmo de progresso de cada um com o auxílio das tarefas executadas no ambiente virtual, avaliando as dificuldades enfrentadas, os interesses individuais e o desempenho nas atividades propostas, a fim de, em parceria com os próprios estudantes, sugerir e criar outras situações de aprendizagem singularizada (VALENTE, 2018).

Sobre a aprendizagem híbrida, Moran (2015) parte do pressuposto de que a educação sempre ter sido misturada, híbrida, por sempre ter combinado diversos espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. Na atualidade, com a mobilidade e a conectividade, isso ficou ainda mais perceptível. É possível aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em espaços diferentes.

Ademais, o ensino é híbrido por não ser reduzível ao que é planejado somente, permite que se aprenda de forma linear ou não linear, em meio a processos organizados ou abertos, formais ou informais. Também se aprende com o professor, com os colegas, sozinho ou com desconhecidos; intencional ou espontaneamente; em momentos de estudo ou de diversão. Enfim, os indivíduos são mestres e aprendizes ao mesmo tempo, “[...] *prossumidores* – produtores e consu-

midores de conteúdos, informações, publicações, reflexões, visões de mundo [...] –, conforme explica Moran (2015, p. 28, *grifo do autor*).

O papel da tecnologia em todo esse contexto é o de integrar os espaços e tempos, em uma relação simbiótica entre o universo físico e o digital, não como dois espaços distintos, mas como um espaço estendido, uma “[...] sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.” (MORAN, 2015, p. 39). Assim, por não se dar somente em um espaço físico da sala de aula, a educação formal é mais e mais misturada, híbrida.

O ambiente digital amplia as possibilidades de construção do saber, em que os envolvidos no processo podem ser produtores de informação, coautores com seus pares debatendo ideias em fóruns, produzindo blogs ou páginas da web, interagindo em redes sociais e em ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerando o conceito de aprendizagem no lugar de ensino, o aluno passa a ser considerado o centro do processo, e não mais o professor e a escola, como feito desde a Idade Média. Assim, a educação ultrapassa os limites físicos da escola tradicional e pode ser expandida para o ambiente virtual – contexto social dos alunos do século XXI –, em que, em diversos casos, reduz as distâncias entre professor-aluno e aluno-aluno persistentes mesmo sob o mesmo teto, geradas pela educação centrada na figura do professor, do conteúdo e das metodologias.

Sendo assim, as redes sociais podem contribuir de inúmeras formas para a educação, com seus

múltiplos recursos, associados à internet e ao aparelho móvel, à aprendizagem, ao papel central do estudante, ao papel docente de mediador do processo e de curador de conteúdo. Com os recursos das redes sociais de mensagens instantâneas, de formação de grupos, de reuniões e videoconferências, trocas de arquivos, imagens, vídeos, armazenamento em nuvem e edição de vídeo e imagens, como no caso do *Telegram*, o desafio docente é incorporar essa gama de procedimentos com a finalidade de promover a aprendizagem.

Surge, desse modo, a necessidade do ensino escolar dos gêneros discursivos, sobretudo, no contexto atual de hipermodernidade para que se desenvolvessem usuários da língua éticos e críticos. Tal ensino deve ser balizado pela diversidade cultural e linguística do público escolar, proposto pela Pedagogia dos Multi-letramentos, tão didática e amplamente exposta por Rojo (2012, 2013, 2015). Tendo em vista que os multi-letramentos são colaborativos, fragmentados e transgressores das relações de propriedade e também híbridos, o ensino pode se fazer valer de aplicativos de áudio, de vídeos, de edição de imagem, vídeo e som etc. para a sua realização.

Nessa perspectiva, o *Telegram*, embora não seja ainda a rede social mais popular no Brasil, por seus recursos mais vantajosos do que aqueles disponibilizados por outros aplicativos de mensagens instantâneas, acaba ganhando destaque, sobretudo, pela agilidade na comunicação em grupo e pela capacidade de compartilhamento de arquivos e mídias. Atualmente, o *Telegram* oferece o recurso de sala de áudio com

participação ilimitada de usuários em uma só chamada. Segundo o seu fundador, Pavel Durov, em breve também será possível utilizar uma sala com interações visuais, possibilitando a realização de videochamadas em grupo.

Entre os múltiplos recursos dessa rede social, está a criação de canais para transmissão de conteúdo com número ilimitado de participantes. Nessa modalidade de canal, não há interação entre os participantes, pois só é possível o criador do canal compartilhar mensagens, arquivos e mídias. Os grupos do *Telegram*, também, favorecem a colaboração, no sentido de que todos podem compartilhar mensagens, arquivos e mídias, discutir ideias organizadas por tópicos com a utilização de *hashtags*, postar *links* e trabalhar em grupo. Além de todas essas vantagens que devem ser consideradas, o *Telegram* tem a capacidade de fazer o envio de arquivos mais pesados.

Por fim, ressaltam-se ainda mais algumas funcionalidades dessa rede social, tais como: edição de mensagens e publicações já enviadas, para corrigir algum equívoco no texto produzido, por exemplo; realização de enquetes e *quizzes*, que podem ser utilizados como atividade pedagógica ou simplesmente para decidir algum aspecto em grupo; edição de vídeos e de imagens; criação de *gifs*; e agendamento de publicações e automatização de tarefas para programação de lembretes, por exemplo. Assim, é possível observar que, no âmbito educacional, o *Telegram* oferece uma variedade de recursos bastante úteis, de modo a propiciar uma gama de possibilidades interativas ao ensino híbrido.

Finalizada a exposição do aporte teórico em que se baseia a pesquisa apresentada, segue-se para a indicação da metodologia adotada para o seu desenvolvimento.

METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa está amparada em aspectos teórico-metodológicos de abordagem qualitativa, com delineamento na modalidade pesquisa-ação. Foi desenvolvida no contexto do Uso de Redes Sociais para a Produção Escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Para a construção das etapas da pesquisa-ação, houve a aplicação de um questionário de sondagem, realização de atividades no *Telegram*, intercaladas com atividades presenciais sobre resenha crítica, elaboradas a partir do levantamento realizado pelo Questionário de Sondagem e aplicação de um Questionário Final para os participantes.

A aplicação de todas as atividades descritas anteriormente teve o objetivo de se verificar a experiência dos estudantes nas atividades realizadas no *Telegram* na aprendizagem de resenha crítica na modalidade híbrida de ensino. Após todas as atividades, fez-se a análise de dados dos questionários, com a utilização da análise de conteúdo, categorizando as respostas.

RESULTADOS INICIAIS

Nas observações sobre o uso de aplicativos de mensagens e redes sociais, observam-se afirmações

sobre a preferência no uso do *Telegram* em detrimento do aplicativo mais baixado no Brasil, o *Whatsapp*. As explicações para tal posicionamento se dão por haver mais opções de configuração, por haver mais ferramentas, por ser mais prático de utilizar, por facilitar a comunicação e por apresentar outras utilidades, além da comunicação interpessoal.

A experiência do grupo pesquisado com o uso de aplicativo de mensagens e redes sociais em situações de aprendizagem anteriores, em âmbito geral, foi positiva, com o argumento de que a comunicação foi favorável, de que possibilitou a busca de conteúdo para a solução de dúvidas, além de ter sido uma forma diferente de se estudar, fugindo das metodologias tradicionais. Entretanto, houve uma insatisfação de alguns participantes que alegaram não ter desenvolvido a matéria e de que, no início da experiência anterior, algo não teve o resultado esperado.

Dessa maneira, é possível inferir que o *Telegram* possa ser um ambiente virtual que favoreça o interesse e a produtividade dos participantes em situações de aprendizagem, principalmente, devido à interatividade gerada por um aplicativo de mensagens instantâneas, tornando a experiência de aquisição de conhecimento mais proveitosa.

Em relação ao uso de aplicativos de mensagens e redes sociais na aprendizagem, a satisfação foi geral pela facilidade de participar e de aprender, por favorecer a atenção do estudante e por ser uma metodologia utilizada virtualmente. Isso indica que a inte-

ratividade possibilitada pela rede social *Telegram* contribuiu para a aprendizagem da resenha crítica.

Com relação à hibridização da aprendizagem, na alternância de atividades aplicadas no *Telegram* e atividades presenciais, verifica-se que a aprendizagem foi muito estimulada e proveitosa, sobretudo porque se tratou do uso de um aplicativo de mensagens e rede social, que contribuiu significativamente ao processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XXI tem sido marcado por um aumento crescente de dispositivos móveis que, rapidamente, se tornam acessíveis aos jovens, despertando grande interesse. Isso faz com que esses indivíduos passem grande parte de seu dia com a atenção voltada para esses dispositivos que oferecem inúmeras possibilidades de utilização. Essa ampliação possibilita que mais pessoas estejam conectadas, acessando múltiplas plataformas para trabalho, estudo, informação, entretenimento, pesquisas, comunicação, consumo e, até mesmo, atendimento médico. Dentro dessa realidade, já se tem uma geração nascida em um ambiente completamente digital, conhecida como Geração Z ou Nativos Digitais.

Nesse contexto digital, no qual a sociedade está inserida, surge um indivíduo com outras formas de ver o mundo, de se relacionar com ele e com as pessoas a seu redor. Essa geração, num contexto de inúmeros recursos tecnológicos e digitais apresenta, também, um comportamento distinto dos indivíduos criados sem toda a tecnologia do século XXI. Pode-se ci-

tar, como exemplo, a configuração do texto encontrado nas redes digitais, que oferece diversas formas de leitura, em que o leitor, tem à sua disposição links que podem ser abertos ou não. Desse modo, a leitura pode ser feita linearmente ou segmentada, em que os *links* oferecem informações complementares do assunto tratado pelo texto. A sociedade, com isso, vai sofrendo mudanças a partir dessa nova dinâmica digital, cada vez mais acelerada, já que as redes conectam o mundo, que fica cada vez mais globalizado.

Assim, em face das aceleradas mudanças comunicacionais e sociais advindas da Era da Informação, sobretudo, no século XXI, e do cenário pandêmico de 2019 a 2022, a educação foi enormemente desafiada a repensar práticas pedagógicas de modo que estivesse mais adaptada às características e às necessidades dos estudantes da nova geração. Nessa perspectiva, algumas ações se tornaram essenciais e foram consideradas para que se buscassem maneiras de se deixar de lado um ensino mais tradicional, centralizado na figura do professor, para a efetivação de uma aprendizagem ativa, participativa, interativa e colaborativa tanto presencial quanto virtualmente.

É imprescindível que as práticas de aprendizagem sejam instigantes e desafiadoras, incentivando o jovem a buscar respostas por meio da interação, sendo as tecnologias digitais importantes aliadas para essa mudança. Como o público-alvo da pesquisa relatada foram estudantes de turmas de 9º ano, foram observadas as habilidades específicas que deveriam ser desenvolvidas, sendo uma delas a argumentação. A resenha crítica

ca, desse modo, foi o gênero selecionado para ser trabalhado com os alunos, por ser um gênero que facilita a introdução da argumentação. Com vistas a uma aproximação mais efetiva com os alunos, buscou-se desenvolver o trabalho através da rede social *Telegram*.

A utilização dos meios digitais e das redes sociais trouxe mudanças no sentido de dar ao aluno um papel mais central no processo ensino-aprendizagem e tornar a escola mais atualizada em relação à tecnologia e agradável para o aluno. O professor não é mais um ícone da sabedoria, pois se reconhecem os saberes trazidos pelo aluno que podem tornar mais rico o processo ensino-aprendizagem. Um olhar mais atento mostra que, na verdade, o professor será sempre o elemento com papel de liderança em sala de aula e o aluno sempre aguardará sua palavra final em uma situação de aprendizagem ou de conflito.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. MORAN, J. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L. MORAN, J., NETO, A. T., TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros dos discursos*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação*. Rio de Janeiro: Editora Clube dos Autores, 2013.

MORAN, J. M. *et al.* (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

ROJO, R., MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (Org.). *Escol@ Conectada*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

ROJO, R., MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

TORI, R. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, J. A. *In*: BACICH, L. MORAN, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 17

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A LEITURA EM PROPOSTAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO MÉDIO: Cartografias das regularidades e deslizamentos enunciativos

Luana Alves **LUTERMAN**
UEG – luanaluterman@yahoo.com.br

RESUMO: Nossa pesquisa objetiva investigar discursos sobre a leitura manifestos em propostas didático-pedagógicas para o ensino médio. Compusemos um corpus de enunciados que tratam da leitura no processo de docência/aprendizagem de língua portuguesa. Os enunciados foram coletados na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); e na Base Nacional Comum Curricular (proposta publicada em abril de 2018, que foi discutida para homologação pelo Conselho Nacional de Educação, em 2019). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se apoia em conceitos da Análise do Discurso francesa/brasileira e da Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Apresentaremos um corpus constituído pelo vocabulário leitura, e seus equivalentes semânticos, visando refletir sobre a emergência nesses documentos, cartografando regularidades e deslizamentos enunciativos sobre essa prática.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; protocolos institucionais; ensino médio.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa investiga alguns protocolos institucionais do Ministério da Educação (MEC) sobre instrumentos didáticos para operacionalização de práticas de leitura no Ensino Médio. Pretendemos, neste artigo, apresentar os dados quantitativos obtidos com nosso levantamento inicial de ocorrências da palavra *leitura* nos documentos oficiais mencionados, de modo a, numa etapa posterior de nossa análise, poderemos analisar em que contextos enunciativos esse vocábulo *leitura* emerge, o que se afirma sobre essa prática, como ela é enunciada com vistas a seu fomento, orientação ou interdição. Esse levantamento preliminar servirá posteriormente de base para nossa análise de representações compartilhadas, consensuais e atuais relativas à leitura e legitimadas no domínio escolar de Ensino Médio que se encontram expressas nesses documentos oficiais.

AS OCORRÊNCIAS DO VOCÁBULO *LEITURA* NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A prescrição dos aparatos pedagógicos mais adequados para o ensino de leitura na disciplina de língua portuguesa é concebida por um sujeito universal, repleto de valores estabilizados hegemonicamente por autoridades especialistas em ensino de línguas, cujas formações acadêmica, técnica e experiencial lhes autorizariam à formulação de proposições de ensino,

na mesma medida em que essas credenciais atuariam como forma de sua legitimação. A logística e as agendas para aprovação desses documentos nem sempre contemplam uma ampla consulta e divulgação junto às comunidades escolares compostas pelos professores que executam os projetos pedagógicos conforme os currículos nacionais.

Apesar da proposição de um Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) (BRASIL, 2013), instituído pela *Portaria nº 1.140*, de 22 de novembro de 2013 (em consonância com o que já estava previsto nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (BRASIL, 2012) – Resolução CEB/CNE nº2, de 30 de janeiro de 2012), os professores da educação básica, por uma série de motivos (como os baixos salários, as extensas jornadas de trabalho, as precárias condições de infraestrutura escolar e os problemas relativos à indisciplina dos alunos, entre outros), não participam efetivamente das discussões sobre as propostas de atividades de leitura no ensino de língua portuguesa. Por isso, certos saberes, validados institucionalmente, são enunciados numa trama de outros enunciados possíveis na conformação desses documentos oficiais, imprimem uma série regular do que pode e deve ser dito, e com isso se inscrevem na série de processos de subjetivação do perfil pedagógico que deverá reger as atividades de ensino ali preconizadas, divulgadas e estabelecidas.

Em nosso levantamento da ocorrência do termo *leitura*, e suas paráfrases, de modo a apresentar

um panorama quantitativo de dados, nesses documentos oficiais, obtivemos os seguintes números:

Tabela 1: Ocorrência do vocábulo *leitura* na LDBEN (BRASIL, 1996), nas OCEMs (BRASIL, 2006) e na BNCC do Ensino Médio (minuta publicada em abr. 2018 – BRASIL, 2018).

Documento oficial	Número de registros
<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96</i>	Zero
<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) – Brasil, 2006 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa</i>	18
<i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs, 2006) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura</i>	144
<i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 – versão preliminar divulgada para apreciação prevista para vigorar no Ensino Médio, com a aprovação até 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)</i>	34

Antes de refletirmos sobre esses dados coletados, empreenderemos um breve histórico da criação e formulação da LDBEN (BRASIL, 1996), das OCEMs (BRASIL, 2006) e da BNCC (BRASIL, 2018 – Ensino Médio, pendente de aprovação pelo CNE, mas publicada em abril de 2018).

CARTOGRAFIA DOS SABERES QUALIFICADOS

Os documentos oficiais que norteiam a configuração da educação básica brasileira permeiam-se de saberes e poderes que determinam uma espécie de padronização curricular na educação básica, algo esperado e solicitado pela própria população.

Esses compêndios que pretendem homogeneizar as condutas escolares são produzidos sob uma forma de tecnologia de poder, de um ‘poder disciplinar’, diferente daquela do ‘poder soberano’. Segundo Foucault (2008), este regime de governo é autoritário: o rei, numa postura autocrática, decide sobre o direito de vida (“deixar viver”) ou de morte (“deixar morrer”) dos súditos governados por esse sistema. Já nos séculos XVII e XVIII, os juristas consideram os impasses do sistema de ‘poder soberano’, que tornam assimétricas as relações entre os cidadãos. No século XIX, o poder se transforma, mesmo que ainda domine a vida dos indivíduos: a diferença é que prevalece a vida, que recebe um cuidado especializado, repleto de traços que estigmatizam o corpo em seu estatuto biológico. Por mais que se modifiquem os exercícios de poder, algo permanece: a disciplina.

A disciplina, por definição, regulamenta tudo. A disciplina não deixa escapar nada. Não só ela não permite o *laisser-faire*, mas seu princípio é que as coisas mais ínfimas não devem ser deixadas entregues a si mesmas. A menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for. Já o dispositivo de segurança [...] deixa fazer [*laisse faire*]. Não é que deixa fazer tudo, mas há um nível em que o *laisser-faire* é indispensável. Deixar os preços subirem, deixar a escassez se estabelecer, deixar as pessoas passarem fome, para não deixar que certa coisa se faça, a saber, instalar-se o flagelo geral da escassez alimentar. (FOUCAULT, 2008, p. 59)

Em vez de controlar a vida individual, a biopolítica governa e vigia populações. Assim como o poder soberano, a biopolítica funciona pela disciplina; contudo essa nova modalidade de poder não funciona pela violência física. Trata-se de um instrumento de poder por vezes considerado tão confortável que é exigido como regência pela própria população, pois garante a proteção da vida, da saúde, da natalidade, da mortalidade, da sexualidade, e da segurança das populações. Essas regulações são possíveis por normalizações – que naturalizam os poderes, desejados pela própria população – em detrimento de normatizações – que remetem à violência, à imposição e ao medo.

Para depreender aspectos do contexto de enunciação da LDBEN (1996), é preciso compreender que a fragilidade do discurso educacional instala-se no país, de modo que apareça inclusive na população a prática discursiva de desejo de mudanças pela valorização da educação, o que afeta uma inflação contrária ao sucateamento da instituição escolar. Ocorre, assim, a expectativa da população quanto à intercessão do discurso jurídico como forma de poder capaz de instituir regras práticas no funcionamento da educação básica nacional. Há uma carência da qualidade escolar que acontece na prática cotidiana, por falta de investimento em formação docente básica e continuada, por exemplo, o que contradiz títulos como II e III, respectivamente, dos “Princípios e Fins da Educação Nacional” (menciona-se, no art. 4º, IX, “garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino”) e do “Direito à Educação e do Dever de Educar”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394, foi promulgada em 1996, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, na gestão de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação naquele período, e estabelecia o dever do Estado em relação à educação escolar, garantindo juridicamente o acesso da população à educação básica, sem mencionar, de modo específico, políticas públicas de gestão do conhecimento a ser ensinado/aprendido. Há, nesse documento, uma discriminação pormenorizada das tarefas governamentais, docentes e discentes; da idade para acesso na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio, também especificações sobre o funcionamento administrativo da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos – EJA); dos critérios para exercício da docência; além do direito ao ensino, sem instituir ações didático-pedagógicas necessárias a todas as etapas de ensino-aprendizagem.

A União é, assim, incumbida afirmar competências e diretrizes para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio para balizar uma formação básica homogênea em relação aos direitos civis de todos os estudantes, pulverizados no vasto território nacional brasileiro. Desse modo, apesar de diferentes os currículos, devido às particularidades das comunidades locais, as competências e diretrizes que permeiam a educação formal devem nortear o ensino, no espaço nacional.

A LDBEN, em nome da Presidência da República e da Casa Civil, mais particularmente da Subchefia para Assuntos Jurídicos, é elaborada numa situação de

enunciação jurídica, que denuncia a ineficácia do sistema educacional básico no Brasil e se dirige à condução da educação básica, por meio de uma estratégia prescritiva de governamentalidade, a saber,

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

A LDBEN, valendo-se de seu sistema de normalização jurídica repleto de normas técnicas imbuídas de procedimentos para regulação da gestão do aparato físico e funcional das escolas, não interfere na gestão do conhecimento e dos currículos escolares. Por isso, não há registros do vocábulo leitura em seu texto.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimen-

tos de Literatura, foram divulgadas no período da presidência da República de Lula, cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad. Segundo explica a Apresentação do próprio documento, sua emergência é produto de discussões de sujeitos considerados legítimos para colaborar com saberes na instituição de um adequado direcionamento curricular no Ensino Médio: gestores das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores universitários. Com o apoio da LDBEN (1996), essas orientações visam consolidar a identidade do Ensino Médio como última etapa escolar da educação básica.

Já a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio foi publicada em abril de 2018, durante o governo do presidente Michel Temer, endossada pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. A versão foi divulgada para análise e promulgação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e prevê implementação até 2020, após a proposta da Reforma do Ensino Médio, que pretende vigorar até 2019. Na “Apresentação” do documento, há a seguinte exposição:

A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. Este volume reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio a ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Na-

cional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. (BRASIL, 2018, p. 7)

Os elaboradores da BNCC afirmam que se dedicaram ao documento com um comprometimento árduo e cuidadoso quanto à pesquisa e ao profissionalismo (BRASIL, 2018, p.7); que não mediram esforços para a promoção de um texto que alinha, democraticamente, a finalização do processo de produção do documento (“A presente versão da BNCC completa o *trabalho de quatro anos* [...]. [O] MEC coordenou o processo de *discussão e elaboração*” (*grifos nossos*). Esses esclarecimentos sobre o processo de produção da BNCC têm duplo papel: validar o que é enunciado no documento tanto pelo elogio dos atores que o produziram quanto pelo tempo gasto de sua maturação. O efeito visado com esses autoelogios, em guisa de introdução, é o de antecipação de respostas a críticas que porventura o documento venha sofrer. Assim, informar que o texto da lei resulta de cuidadoso trabalho realizado ao longo de 4 anos visa neutralizar críticas genéricas sobre a qualidade e viabilidade das propostas nele formuladas.

Além disso, o documento busca demonstrar que não se trata de instituir uma política educacional hierárquica, mas dados os compromissos do MEC, instituição que cuida da vida estudantil e maneja seus instrumentos pedagógicos colaborativos em resposta às demandas coletivas, visa-se, no modo como é formulado, o efeito de resposta aos desejos da população, conforme manifestos em consultas públicas, que compuseram as etapas de formulação deste documento.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o Ensino Médio será composto por quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A previsão de obrigatoriedade do ensino das áreas de conhecimento nos três anos do Ensino Médio restringe-se apenas às duas primeiras, Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa) e Matemática e suas tecnologias. As instituições escolares podem distribuir como quiserem as outras áreas de conhecimento ao longo dos três anos desta etapa (MARQUES, 2018). Uma das críticas recorrentes à BNCC tem relação com a displicência do MEC com as outras áreas de conhecimento, pois, se competir às redes escolares públicas a oferta, pode ocorrer o apagamento delas, devido ao déficit de professores e à baixa demanda de formação de licenciandos em áreas diferentes de língua portuguesa e matemática, propiciando um desfalque de oportunidades e uma assimetria quanto ao direito isonômico à educação básica, em especial no Ensino Médio, também ameaçado pela Reforma do Ensino Médio. Trata-se de uma medida provisória (MP) nº 476/2016, que contém a cláusula favorável ao “notório saber”, em que professores sem formação em áreas de licenciatura poderiam atuar na docência técnica profissionalizante.

A BNCC pressupõe a maturidade do estudante secundarista responsável pela seleção do curso profissionalizante e das áreas de conhecimento a que quer ter acesso para compor sua formação. Apresentada como liberdade de escolha, como flexibilização, como contemplação dos interesses e demandas dos alunos, essa

seleção do que estudar pode, na verdade, aprofundar formas de alienação de estudantes quanto a certos conhecimentos de orientação mais humanística e crítica, privilegiando uma formação mais pragmática, mais técnica e menos emancipadora, sobretudo quando se aceleram os processos de precarização do trabalho, com a expansão e flexibilização da política das terceirizações e com as estabelecidas, anunciadas e temidas Reforma Trabalhista e Reforma da Previdência, encampadas pela presidência de Michel Temer e bem recebidas pelo governo que em breve assumirá o cargo.

ALUSÕES À LEITURA E SUAS PRÁTICAS NAS OCEMS E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Há uma notável diferença entre a quantidade de referências à *leitura* e suas práticas nas OCEMs (principalmente nos Conhecimentos de Literatura) e na BNCC do Ensino Médio. As OCEMs, o capítulo 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa, contém 18 ocorrências do vocábulo *leitura*. O capítulo 2, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura, registra 144 menções. A menor frequência de sua ocorrência nas diretrizes para ensino de conhecimentos de língua portuguesa no Ensino Médio reflete dois aspectos da formulação curricular: por um lado a disciplinarização, a segmentação de conhecimentos em disciplinas, por outro, a ênfase, no campo que se rotula de conhecimentos de língua portuguesa, da dimensão mais propriamente ligada ao aprendizado de unidades linguísticas, de suas classificações, de sua análise, de sua verificação em certos gêneros textuais.

Quanto ao capítulo 2, a frequência da ocorrência do vocábulo, ou de seus equivalentes semânticos, reflete uma maior prioridade dessa prática, mas de modo a reforçar uma concepção beletrista da leitura, ao articular o exercício dessa prática à leitura de textos de autores consagrados e de cânones escolares.

Apesar dos avanços em relação ao ensino de tipo pós-estruturalista, que se caracterizaram pela busca do embricamento entre língua, texto e discurso, a formação leitora é, neste documento, preponderantemente atribuída às aulas de literatura.

A BNCC (BRASIL, 2018) alude à leitura 34 vezes. Em A área de Linguagens e suas Tecnologias, que aborda diretamente a área de conhecimento de Língua Portuguesa no Ensino Médio, há referências à leitura em dois momentos: o primeiro, numa nota de rodapé, que explicita o conceito de práticas de multiletramentos, que envolvem adequado conhecimento das variadas técnicas de operacionalização decodificatória, interpretativa e compreensível de leitura e manejo para produção de textos (multiletramentos) em diferentes linguagens, “[...] como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais.” (BRASIL, 2018, p. 478); o segundo, em uma citação acerca das mídias de comunicação como rádio, TV e mídia impressa, que limitariam a participação pública, segundo a BNCC, o que não acontece com a ampliação das redes de comunicação, pois, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os leitores podem, também, serem produtores de textos e concordar/confrontar conteúdos em gêneros textuais performativos como *vlogs*, *machinemas*,

AMVs e outros textos que estimulam a interatividade com os leitores. Os outros momentos em que a leitura é citada aparece em contextos de multiletramentos, pois a BNCC orienta-se pela valorização das mídias no processo de formação humana. Por essa razão, há a diminuição da recorrência da palavra leitura, devido à tônica temática, relacionada à aprendizagem crítica por meio do manejo com múltiplas tecnologias, ampliando, assim, o conceito de leitura, de acordo com a concepção da BNCC (BRASIL, 2018, p. 479): “[...] alterar o fluxo de comunicação *de um para muitos* para *de muitos para muitos* (grifos nossos).”.

A distinção da BNCC em relação às OCEMs se explicita na própria diferença dos gêneros textuais sugeridos em uma e em outra. Na BNCC eles se caracterizam por sua contemporaneidade e proximidade com a atualidade cultural do público jovem. Assim, a leitura na BNCC, é referida como uma prática de apropriação de obras ligadas às TDIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, na BNCC, a amplitude das propostas tanto de leitura estrutural dos gêneros discursivos contemporâneos quanto a mobilização deles para o estabelecimento do protagonismo juvenil, em nome da autonomia, “[...] com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.” (BRASIL, 2018, p. 5). Em contrapartida, como vimos, a LDBEN (BRASIL, 1996) não versa sobre a leitura, porque não empreende cami-

nhos metodológicos para cumprimento das diretrizes curriculares; porém, a legislação, conforme sua biopolítica jurídica, funciona disciplinarmente em forma de biopoder, função orgânica social capaz de ser exigida para nortear um sistema básico a ser efetivado em âmbito nacional.

Mesmo que a BNCC não possua uma seção específica sobre Literatura como área de conhecimento e suas tecnologias, as nuances dessa arte aparecem fluidas, num mosaico de propostas híbridas de (re)conhecimento, descrição, interpretação multiletrada das linguagens (sonoras, visuais, tridimensionais, enfim, multimodais). A ocorrência do vocábulo leitura, embora seja registrada apenas 34 vezes, reflete uma maneira diversa de concretização das práticas de leitura no Ensino Médio.

Nas OCEMs (BRASIL, 2006), as 162 vezes em que aparece o vocábulo leitura não significam que este documento releve mais as práticas de leitura que a BNCC (BRASIL, 2018). Há uma diferença crucial entre as duas propostas: a mais recente pretende aglutinar no Ensino Médio os gêneros do discurso que contemplam as esferas de comunicação cotidianas, mais estreitamente relacionadas ao convívio social dos jovens, hoje. Apesar de a extensão da BNCC ser maior que a das OCEMs, a dimensão discursiva do vocábulo leitura é ressignificada como uma prática que envolve explorações textuais multimodais, o que amplia as significações e convoca o fomento de outros modos de decodificação para ampliação dos olhares sobre um mesmo objeto. Assim, a palavra leitura é ressignificada, pois de-

manda a mobilização múltipla de letramentos para a consolidação da fruição estética, da formação crítica, da atuação social humana e do agenciamento do protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf) Acesso em: 28 abr. 2018.

COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Christina de Campos Velho Birck *et al.* São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 18

A DIMENSÃO SOCIAL DE NOTÍCIA ON-LINE NA PERSPECTIVA DIALÓGICA: Uma proposta de atividade pedagógica

Taisa Marla Bettelli **BENTO**
UEM – taisamb@hotmail.com

Lilian Cristina Buzato **RITTER**
UEM – lcritter@uem.br

RESUMO: O presente trabalho delineou-se no contexto do programa de pós-graduação Profletras, da Universidade Estadual de Maringá e tem como objetivo, a partir dos princípios da Linguística Aplicada e sob o viés dialógico da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin e pela concepção interacionista de linguagem, contribuir para o desenvolvimento discursivo de estudantes do 8º ano, do Ensino Fundamental II, a partir da prática de leitura do gênero discursivo notícia on-line. Apesar das dimensões social e verbossocial dos enunciados serem indissociáveis, para esta comunicação, apresenta-se parte de uma Unidade Didática, vislumbrando somente a que se detém na dimensão social. Para tanto, foram elaborados dois módulos, sendo o primeiro deles composto por atividades motivacionais e de sondagem para verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do surgimento da imprensa, diferenças entre jornal impresso e jornal digital, comparações entre uma mesma notícia que circulou em suportes distintos. E o segundo módulo prioriza a produção de conhecimento do aluno por

meio de atividades reflexivas e de sistematização a respeito dos aspectos das condições de produção, recepção e circulação do gênero notícia *on-line*. Para tanto, é composto por exercícios de leitura que contemplam o campo de circulação, autoria, valoração, papéis sociais dos interlocutores e meios de circulação. As notícias selecionadas abordam questões temáticas quanto ao termo *cringe*, vacinação contra Covid-19 e um sorteio de casas populares.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo, notícia on-line, dimensão social.

INTRODUÇÃO

Vários são os fatores que persistem e desafiam o trabalho com leitura em sala de aula, desde a escolha dos textos em si são encaminhamento das propostas ao aluno-leitor. A seguir, tecemos algumas reflexões para contextualizarmos o tema escolhido para este trabalho, no caso, a prática de leitura de notícias *on-line*.

A educação brasileira em nível nacional e estadual é permeada de documentos oficiais, como por exemplo, os PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e a BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). Vale apontar que os PCNs é o único deles que não é mais normativo (assim o foi antes da BNCC), ou seja, os demais devem obrigatoriamente compor o currículo das escolas e dos professores. Na teoria, todos esses escritos são assertivos, pelo menos em sua intenção, e acompanham, de certa forma, os avanços que atingem a educação.

No geral, podemos considerar que os propósitos elencados e a forma como estão dispostos são positivos para a melhoria da qualidade do ensino, a começar pelo objetivo maior da BNCC que, em suma, é “[...] diminuir a desigualdade que existe no Brasil, garantindo a equidade de oportunidades

para todas as crianças.” (BRASIL, 2018, p. 5 e 15). Apesar das diversas críticas que já foram observadas por estudiosos da área, desde que foi finalizada e aprovada, um ponto positivo, no caso da BNCC de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental, diz respeito às práticas de multiletramento.

O advento tecnológico resultou no surgimento e possibilidade de acesso a novos gêneros discursivos multimodais, colaborativos e híbridos. A presença de gêneros multimodais no documento é o que mais se destaca como inovação, e vemos a abordagem desses gêneros como algo necessário e salutar para o ensino de Língua Portuguesa. Porém, há questões que comprometem a implementação do documento e a qualidade do ensino. Em relação ao aspecto pedagógico envolvido em qualquer documento prescritivo, principalmente o do encaminhamento para o aluno-leitor, a instrumentalização do aluno está diretamente relacionada à formação do professor, na medida em que é o professor quem deve mediar as atividades propostas. Evidencia-se, então, dois de alguns “gargalos” pedagógicos: por um lado, estão regulamentadas as metas e objetivos para o ensino de Língua Portuguesa, por outro, não há formação continuada específica para o professor e nos documentos normativos não há o “como fazer”, ou seja, não se contempla a *práxis*.

Em relação à prática de leitura, já compreendemos que ela deve ir para além da decodificação, orientação que faz parte tanto dos documentos normativos quanto orientativos há bastante tempo. E, na atual conjuntura social, pós-pandêmica e política, essa necessidade fez-se ainda mais latente. Como a prática da leitura não é a mera decodificação de um texto e a linguagem não está somente na língua propriamente dita, um dos objetivos é também que o estudante perceba a linguagem dos enunciados em seu sentido mais

amplo possível, concebendo essa prática de linguagem da perspectiva dialógica.

Sendo inegável a importância da leitura em todos os anos da vida escolar, o desafio está em instrumentalizar o aluno e acompanhar suas evoluções dos aspectos que abrangem a leitura. Nesse sentido, várias indagações iniciais emergem em nossa trajetória profissional docente, tais como: Quais seriam os encaminhamentos metodológicos adequados a fim de se abordar os textos em sala de aula, à luz dos pressupostos dialógicos da linguagem? Dessa forma, é em busca de respostas para essa questão que nos debruçamos na produção de um material didático-pedagógico mais alinhado teoricamente às concepções de linguagem dialógica e interacionista. Nessa direção, o presente trabalho delineou-se no contexto do programa de pós-graduação Profletras, da Universidade Estadual de Maringá, e tem como objetivo, a partir dos princípios da Linguística Aplicada, e sob o viés dialógico da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin e a concepção interacionista de linguagem, apresentar uma proposta de leitura do gênero discursivo notícia *online*.

Para tanto, o artigo encontra-se dividido em três principais momentos: o primeiro, além desta introdução, reporta-se a aspectos mais teóricos que alicerçam a proposta; o segundo, de caráter mais metodológico, apresenta a proposta de leitura, e o terceiro, traz algumas reflexões para fechar o presente texto.

ALGUMAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS NORTEADORAS DA PROPOSTA

Para a elaboração do presente trabalho, alicerçamo-nos em pressupostos teórico-metodológicos da concepção interacionista e da dialógica da linguagem as quais concebem o *lôcus* da linguagem na interação dis-

cursiva entre interlocutores, sendo as situações enunciativas e todos seus parâmetros do meio social envolvidos os responsáveis por determinarem como será produzido o enunciado concreto (VOLOCHÍNOV, 2017).

Nessa perspectiva, a produção da linguagem está sempre articulada a um determinado tempo e espaço históricos e sociais e à posição social e ideológica assumidas pelos interlocutores diante do mundo. Portanto, concebe-se que a linguagem é utilizada por um sujeito dentro de um contexto histórico, local e situacional, levando em conta seu interlocutor, ainda que este seja ele mesmo. Na esteira dos estudos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo e tem o dialogismo como propriedade mais marcante.

Para o autor russo, a dialogicidade é inerente à produção de todo discurso vivo:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa me-

didática e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2003, p. 88)

Na explicação de Brait (2016) sobre a teoria bakhtiniana, essa interação discursiva “tensa e viva” ocorre por meio do dialogismo que existe entre o enunciado do locutor e o enunciado alheio. Para a autora, a dialogicidade pressupõe três universos constitutivamente articulados: a singularidade, a materialidade e as relações dialógicas. A citação a seguir esclarece a articulação desses três universos, corroborando o dizer bakhtiniano a respeito de o dialogismo constituir o discurso:

[...] a combinação da materialidade mais a singularidade possibilita o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos, no sentido de propiciar, provocar, e convocar diálogos, abrindo espaços para respostas, para novos textos, para circulação e produção de discursos sociais, culturais, históricos. (BRAIT, 2016, p. 14)

A partir dessas explicações, podemos compreender as relações dialógicas como relações que se confrontam e produzem sentidos, mobilizando posicionamentos, valores sociais e históricos. Nessa direção, Fiorin (2011, p. 17), outro autor que explica a teoria bakhtiniana, afirma que:

[...] Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpas-

sada sempre pela palavra do outro.
(FIORIN, 2011, p. 17)

Oportuno marcar que os verbetes diálogo e dialogismo não são sinônimos, não carregam o mesmo significado. Também por isso seja preferível a utilização da expressão “relações dialógicas”. Além de que é o termo mais comum nos textos de Bakhtin e do Círculo.

Pode-se entender o diálogo como uma ação mais rasa que compreende o contato e a discussão entre duas ou mais pessoas com o propósito de conversar, chegar a um acordo, trocar ideias. Contudo, a noção teórica de dialogismo, para os estudos bakhtinianos, extrapola essa noção restrita de diálogo exemplificada. É a relação que os enunciados estabelecem com outros enunciados, passados ou futuros. Nesse momento, os enunciados dos sujeitos (outros ou próprios) se encontram, dialogam e dão origem a novos enunciados. Para o Círculo, as relações dialógicas entre os enunciados são relações de sentido que, por sua vez, os constituem.

Quando se trata do dialogismo bakhtiniano, é importante refletir sobre a premissa de a atividade humana de linguagem se construir dentro das relações de interação. Assim, enquanto produtores de discurso, estamos dialogando a todo momento, recuperando conversas, fatos, leituras anteriores, e, ao mesmo tempo, pensando em questões futuras. E isso também se dá quando, por exemplo, lemos notícias. Com o propósito de que os objetos da investigação pretendida sejam de fato analisados segundo a perspectiva bakhtiniana, a seguir, apontamos algumas considerações quanto às duas dimensões constitutivas do texto-enunciado. Os textos-enunciados são constituídos de duas dimensões: a social e a verbo-visual (ACOSTA-PEREIRA, 2013; BELOTO *et al.*, 2021). Apesar de indisso-

ciáveis, a compreensão de cada uma se dá sob olhares diferentes.

Quando consideramos a Social realizamos reflexões, por exemplo, acerca da razão do texto-enunciado ser escrito; do campo em que esse texto-enunciado é produzido e quais as suas características; do papel social da autoria do texto-enunciado; sobre como a autoria se projeta valorativamente no texto-enunciado; sobre a circulação do texto-enunciado; o tempo de circulação; se o tempo-espaço de circulação traz ou não efeitos de sentido para o texto-enunciado; em qual suporte circula; qual mídia; seção; a quem se destina; layout, entre tantas outras questões.

De maneira resumida, pode-se afirmar que a Dimensão Social diz respeito às condições de produção, circulação e recepção dos textos-enunciados. Tratando-se de produção, as referências são quanto à autoria, no tocante ao horizonte apreciativo-ideológico, valoração, esfera e a própria autoria. Já a análise das condições de circulação, além do horizonte apreciativo-ideológico do outro e da esfera, temos ainda: interlocutor (ouvinte/leitor), meios de circulação, espaços de circulação e tempo de circulação. As condições de recepção abordam os modos de publicação e situação imediata de interação.

Já, para examinar a dimensão Verbo-Visual, nos atentamos a questões como: sobre o que trata o texto-enunciado; quais valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer; quais relações esse dizer estabelece com outros dizeres; de quais outras maneiras o conteúdo temático pode(ria) ser dito; o projeto discursivo do autor; quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo acionados para realizar o projeto discursivo do autor; como os elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos.

Nesse sentido, a Dimensão Verbo-Visual contempla

os aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais. Seria o resultado materializado da junção da dimensão social com a verbo-visual. Uma vez que elementos visuais e verbais, recursos da língua, recursos textuais, formas relativamente estáveis de acabamento, estratégias estilísticas e feições dos gêneros são mecanismos que foram anteriormente acionados.

Apesar de as Dimensões Social e Verbo-Visual dos enunciados serem indissociáveis, de acordo com a teoria bakhtiniana, para este trabalho, apresenta-se parte de uma Unidade Didática, vislumbrando somente a que se detém na Dimensão Social do enunciado.

A PROPOSTA DE LEITURA DE NOTÍCIA *ON-LINE*: DIMENSÃO SOCIAL

A proposta para se explorar com os alunos a Dimensão Social é constituída por dois módulos. A seguir, apresentamos os módulos com suas atividades didático-pedagógico.

O módulo 1 é composto por atividades prévias de motivação e sondagem para se verificar o que os alunos conhecem acerca do gênero notícia *on-line*. Foi elaborada uma “Sala de Aula Interativa”, na qual o aluno tem acesso por meio de um *link*. Nessa sala, ele fará de três a quatro pesquisas sobre conteúdos que o levam a saber mais sobre o surgimento da imprensa.

Possivelmente, em outra aula, os conhecimentos serão acionados por meio de questionamentos orais sobre dois textos que tratam do surgimento da imprensa e das diferenças entre o jornal impresso e o jornal digital. O texto 1 é o vídeo “Como a prensa de Gutenberg mudou o mundo”^v e o texto 2 é a reportagem “A Trajetória do

Jornalismo Impresso para o Jornalismo Digital”^{vi}. Para explorar de forma coletiva os conteúdos dos dois textos foram elaboradas as seguintes questões:

- Após ter assistido ao vídeo, podemos dizer que os primeiros jornais, e por conseguinte suas notícias, eram escritas “para quem”?

- Refletindo sobre a reportagem, podemos afirmar que para um jornal impresso apresentar também sua forma digital, basta transpor o mesmo conteúdo de um suporte (impresso) para outro (digital)?

- Quais são as principais diferenças elencadas entre o meio impresso e o digital no que diz respeito ao jornal?

- Como você tem acesso às notícias do seu município, estado, país e do mundo? Qual o suporte/veículo que você utiliza e/ou prefere?

- Você tem acesso a jornais? Se sim, qual ou quais deles?

- Qual suporte/veículo é mais utilizado por você para ter acesso a esse(s) jornal(is)? Por exemplo: televisão, jornal impresso, rádio, internet...

O módulo 2 prioriza a produção de conhecimento do aluno por meio de atividades reflexivas e de sistematização a respeito dos aspectos das condições de produção, recepção e circulação do gênero notícia *on-line*, sendo composto por exercícios de leitura que contemplam o campo de circulação, autoria, valoração, papéis sociais dos interlocutores e meios de circulação. As notícias selecionadas abordam questões te-

máticas quanto ao termo *cringe*, vacinação contra Covid-19 e um sorteio de casas populares.

Para o momento inicial desse módulo, o aluno fará uma leitura comparativa entre duas notícias que tratam de um mesmo fato, no caso, um sorteio de casas realizado pela prefeitura da cidade de Apucarana-Pr. A Notícia “A” é intitulada “Emoção marca sorteio das casas do Fariz Gebrim em Apucarana”, circulada no *site* da prefeitura da cidade^{vii}. A notícia “B” é intitulada “Famílias reclamam de irregularidades após sorteio das casas do conjunto Fariz Gebrim”, publicada no portal do Canal 38^{viii}.

Após a leitura analítica das notícias, realizada com mediação do professor, o aluno completará um quadro síntese sobre o produtor/autor, o interlocutor/leitor; a finalidade; o fato relatado em cada notícia. Após, deverá produzir uma conclusão escrita a respeito da comparação, relatando quais aspectos diferenciam as notícias *on-line* lidas.

Na sequência, será realizada uma atividade de pré-leitura para tratar do papel social do autor e do leitor, do campo de circulação da seguinte notícia *on-line*: “São Sebastião aproveita popularidade do termo ‘*cringe*’ para conscientizar população sobre vacinas contra Covid-19”^{ix}. As questões elaboradas para se alcançar esse objetivo foram:

- A notícia *on-line* que você lerá foi publicada no site “Meon – Notícias da Região Metropolitana do Vale do Paraíba”. Orientação: acesse o site indicado na imagem, reflita e responda: qual seria o papel social de quem escreveu a notícia, e do site? Ou seja,

qual a importância de cada um deles na sociedade ao publicar a notícia?

- Analise quem seriam os possíveis leitores desse texto, no contexto em que ele está inserido e responda: a quem pode se destinar essa notícia *on-line*?

- Qual é o campo de circulação dessa notícia: () Científico () Literário () Jornalístico-midiático () Artístico-literário.

- Como já é o do seu conhecimento, a notícia que leremos aborda uma ação desenvolvida pelo município de São Sebastião – SP. Pensando sobre as palavras-chave “*cringe*” e “vacinas contra Covid-19”, o que você sabe a respeito de cada uma delas?

- Dando continuidade ao módulo 2, o aluno fará a leitura silenciosa da notícia *on-line*. Após, o professor conduzirá, de forma colaborativa com os alunos, a seguinte atividade para se refletir sobre a finalidade e o conteúdo temático:

- Qual pode ser o objetivo do jornal “Meon” ao publicar essa notícia?

- Qual pode ser a finalidade de uma notícia *on-line* que discorre, trata de uma ação em andamento na qual une vacina e o termo “*cringe*”?

- Para o encerramento da aula, de forma colaborativa e com a mediação do professor, o aluno completará um quadro síntese para a sistematização dos aspectos das condições de produção, recepção e circulação (contexto de produção) do gênero notícia *on-line*.

CONCLUSÃO

É essencial que nós, professores de Língua Portuguesa, compreendamos o porquê desses questionamentos e abordemos esses aspectos históricos e sociais quando nos propomos a ensinar nossos alunos a lerem, por exemplo, uma notícia *on-line*. Nessa perspectiva, ao nos indagarmos sobre que tipo de conhecimento teórico-metodológico faz-se necessário para que o professor de Língua Portuguesa consiga produzir atividades de leitura que contemplem a dimensão social de um enunciado, podemos, por enquanto, afirmar:

1. São os conhecimentos enunciativos, discursivos que mobilizam qualquer situação enunciativa;

2. Sobre o tratamento dos textos em sala de aula: é muito importante compreender que se a prioridade recai no produto, a pergunta que o professor se faz no momento de se planejar sua prática diante de um texto é “o que farei com este texto?”, e o objetivo é explicar-lhe e extrair seu sentido que já está posto, sem levar em consideração sua natureza interlocutiva e social. Mas, quando o interesse volta-se ao processo, onde o que interessa é a manifestação interlocutiva, a questão norteadora é “para que este texto?”, e assim, considera-se a dimensão social do enunciado como um aspecto constituinte da significação do texto-enunciado.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A reenunciação e as visadas dialógico-valorativas no gênero jornalístico notícia: projeções e discursividade. *Letra Magna*, v. 9, n. 16, p. 1-11, 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELOTO, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática da leitura. *In: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas.* Campinas: Pontes, 2021, p.109-135.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In: BATISTA, R. de O. O texto e seus conceitos.* São Paulo: Parábola, 2016, p.13-30.

BRASIL. Ministérios da Educação – Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).* Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC, SEB, 2018.

VOLÓCHINOV, V. A interação discursiva. *In: VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* São Paulo: Editora 34, 2017.

i Aqui considero a sutil diferença entre os termos *normal*, *normalizado* ou *normatizado*, no seguinte sentido, respectivamente: natural>normal; regulado pelo uso>normalizado; prescrito em instrumento linguístico> normativo ou normatizado. (Cf. Houaiss 2001 e Aulete Digital).

ii Tradução nossa do original: “What has come to be termed the ‘New Literacy Studies’ (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking ‘whose literacies’ are dominant and whose are marginalized or resistant.” (STREET, 2003, p. 77).

iii Tradução nossa do original: “They are content with being no less than actors rather than audiences, players rather than spectators, agents rather than voyeurs and users rather than readers of narrative. Not content with programmed radio, these children build their own playlists on their iPods. Not content with programmed television, they read the narratives on DVDs and Internet-streamed video at varying depth (the movie, the documentary about the making of the movie) and dip into “chapters” at will. Not content with the singular vision of sports telecasting on mass television, they choose their own angles, replays and statistical analyses on interactive digital TV.”

iv A documentação do projeto, que se encontra em sua segunda edição no ano de 2022, pode ser vista em: <https://sites.google.com/view/tecsustentaveis>.

v Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4p6aH7n26pA>

vi Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/historia/atrajectoria-jornalismo-impreso-para-jornalismo-digital.htm>

vii Disponível em: <https://tnonline.uol.com.br/noticias/apucarana/emocao-marca-sorteio-das-casas-do-fariz-gebrim-em-apucarana-646956?d=1>

viii Disponível em: <https://www.canal38.com.br/familias-reclamam-de-irregularidades-apos-sorteio-das-casas-do-conjunto-fariz-gebrim>)

ix Disponível em: <https://www.meon.com.br/noticias/rmvale/sao-sebastiao-aproveita-popularidade-do-termo-crige-para-conscientizar-a-populacao-sobre-vacinas>.



2023