

Albina Pereira de Pinho Silva
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen
(Organizadoras)

Língua Portuguesa: ensino e pesquisa na Amazônia brasileira

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**
Vol. 09

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


EDITORA
UNEMAT

Organizadoras
Albina Pereira de Pinho Silva
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen

**LÍNGUA PORTUGUESA:
ENSINO E PESQUISA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA**



2020

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

Revisão: Neusa Inês Philippsen.

Capa: Ketheley Leite Freire Rey.

Capa final: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva.

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva.

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia Regina Araújo Soares Lopes

Milena Borges Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa B. Cortela

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO E PESQUISA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA -

Organizadores: Albina Pereira de Pinho Silva, Leandra Ines Seganfredo Santos e
Neusa Inês Philippsen.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586l Silva, Albina Pereira de Pinho da.
Língua Portuguesa: ensino e pesquisa na Amazônia brasileira /
Albina Pereira de Pinho da Silva, Leandra Ines Seganfredo Santos e
Neusa Inês Philippsen (org.). – Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.
236 p.: il. Color. – (Coleção Salas de Letras, v. 9)

ISBN: 978-65-86866-15-5
ISBN: 978-85-7911-147-1 (Coleção).

1. Língua Portuguesa. 2. Formação Docente. 3. Amazônia
Brasileira. I. Santos, L. I. S. (org.). II. Philippsen, N. I. (org.).
III. Título. IV. Título: ensino e pesquisa na Amazônia brasileira.

CDU 377.8(811)

Ficha catalográfica confeccionada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

Editora UNEMAT
Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada
Fone: (65) 3221-0023
Cáceres/MT – 78217-900 - Brasil
E-mail: editora@unemat.br



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

SUMÁRIO

PREFÁCIO - LINGUAGENS E ENSINO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NOS RIOS AMAZÔNICOS ..
..... 005

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

APRESENTAÇÃO - FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO
AMAZÔNICO 007

Albina Pereira de Pinho Silva

Leandra Ines Seganfredo Santos

Neusa Inês Philippsen

DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: PONDERAÇÕES SOBRE A LEITURA
E A ESCRITA 020

Neusa Inês Philippsen e Leandra Ines Seganfredo Santos

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS
PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL 038

Andréa Melo Silva Pereira

José Leonildo Lima

INDÍCIOS DE AUTORIA NO GÊNERO DOCUMENTÁRIO POTENCIALIZADOS PELAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA COLABORATIVA 056

Márcia Vacario

Albina Pereira de Pinho Silva

INFERÊNCIAS TEXTUAIS PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS: COMPARTILHANDO
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO PROPAGANDA 074

Rosimeri Mirta Fischer

Leandra Ines Seganfredo Santos

LEITURA E PRODUÇÃO DE JORNAL DIGITAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS:
GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA 089

Madalena Regina Garcia Parreão

Ângela Rita Christofolo de Mello

MULTILETRAMENTOS E A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA COMO BASES DE UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	109
<i>Carlos André da Costa Souza</i>	
<i>Eliane Pereira Machado Soares</i>	
OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	126
<i>Érica Emmanuelle Lima Santos</i>	
<i>Isabel Cristina França Rodrigues</i>	
PESQUISA ESCOLAR: MULTIPLICANDO EXPERIÊNCIAS DO PROFLETRAS EM MACAPÁ-AP	
.....	150
<i>Rodolfo Meireles</i>	
<i>Marilucia Oliveira</i>	
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO REGIONAL	165
<i>Emília Dieterich de Araújo</i>	
<i>Neusa Inês Philippsen</i>	
TRABALHANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 9º ANO FUNDAMENTAL	188
<i>Clara Corrêa Marinho</i>	
<i>Ediene Pena Ferreira</i>	
UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PROFLETRAS) NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL CRÍTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	207
<i>Franqueslane Ferreira de Lima</i>	
<i>Selma Maria Abdalla Dias Barbosa</i>	
SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES	231

PREFÁCIO

LINGUAGENS E ENSINO: CAMINHOS QUE SE CRUZAM NOS RIOS AMAZÔNICOS

Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Sinto-me honrada e agradecida pelo convite para escrever estas reflexões, pois fazer um prefácio de uma obra é dar oportunidade a alguém de conhecê-la em primeira mão, antes de ser lançada ao público. Assim, tenho papel de apresentá-la ao futuro leitor de forma a angariá-lo, para que seja convencido a ler. Aceitei essa missão com contentamento.

A leitura deste livro, pelo seu conteúdo instigante, suscitou-me algumas reflexões. A primeira delas é sobre o papel do professor pesquisador, sobretudo sobre a importância dos Programas de Pós-graduação profissionais na área de Letras, para o desenvolvimento da educação básica. Essa coletânea demonstra isso por trazer pesquisas de discentes e docentes do PROFLETRAS, com discussões teóricas profícuas.

Os resultados de pesquisas sobre a língua e o ensino que emergem neste livro, em sua maioria, partem do “chão da fábrica”, ou seja, dos corredores e pátios das salas de aulas de ensino fundamental e vão para os meios universitários. Essas reflexões sobre a língua trazem consigo uma inquietação quanto à urgência de repensar práticas e reestruturar conteúdos e métodos de ensino de línguas e do trabalho com a leitura e a escrita. Esse caminho percorrido por essas pesquisas vai ao encontro de um dos objetivos do PROFLETRAS que é formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade.

Os resultados aqui apresentados nos fazem adentrar nas reflexões sobre a importância e a urgência em desenvolver atividades que tenham como eixo central os diferentes gêneros e tipos textuais orais e escritos, não raro, como concebido por Bakhtin, enquanto portos de partida e chegada, como discute um dos capítulos. Tendo como ponto de partida as histórias em quadrinhos como mote para a composição da atividade, os pesquisadores fizeram com que os alunos praticassem a escuta da comunidade, dando, assim, significado à escrita das narrativas. Esse trabalho conecta o estudo dos gêneros enquanto instituição discursiva, sócio-historicamente inseridos em determinadas culturas, com uma materialidade linguística.

A forma como essa coletânea foi elaborada faz-nos facilmente ligar essa proposta de trabalho com os gêneros a outros trabalhos que descrevem e discutem diversificadas

possibilidades de escrita de forma colaborativa ou não, em ambientes virtuais, por meio de textos multimodais e de outras formas de escrita. Desse modo, as intervenções propostas pelos pesquisadores no ambiente escolar proporcionaram um olhar reflexivo para questões cruciais sobre o ensino e aprendizado da língua e seus usos sociais.

Um ponto forte deste livro é o modo como foi organizado, pois faz convergir temas que conversam, que dialogam numa complementaridade ímpar. Assim, colocar no centro das pesquisas na Amazônia o uso da TDICs no ensino e aprendizagem da língua, a leitura e escrita de textos multimodais, produção de textos que promovam significado para os alunos, dentre outros temas discutidos, convergem, além de tudo, para o desenvolvimento de uma consciência linguística dos sujeitos envolvidos, quais sejam, alunos e professores.

Este livro, como os outros volumes que compõem a coleção, pode ser lido como um esforço importante, sério e substancial de mostrar as pujantes pesquisas científicas sobre formas possíveis de desenvolver a leitura e a escrita na Amazônia, particularmente do PROFLETRAS/Sinop e dos pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística e Literatura (ANPOLL) “Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT-ELIAB).

Trata-se de um trabalho que, como uma canoa nos rios amazônicos, vai abrindo e traçando caminhos, possibilidades de práticas escolares na área de Letras que partem das culturas de referência dos estudantes e de textos, mídias e linguagens conhecidas por eles, num esforço de dar significado e desenvolver a consciência linguística dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os trabalhos, acima de tudo, lançam um olhar ético, crítico, plural e democrático para a diversidade de gêneros textuais presentes e críveis no ambiente escolar e, sobretudo, contribuem para alicerçar ainda mais as constantes ressignificações que se deve fazer sobre a prática linguística na escola.

Os rios e igarapés da Amazônia apresentam uma infinidade de caminhos possíveis de navegação. Este livro apresenta um desses caminhos navegáveis. Contradições e ambivalências e, algumas vezes, descrença nas alternativas de mudanças por meio das pesquisas, reflexões por vezes negativas sobre o ensino e aprendizagem da língua, da leitura e da literatura ainda persistem em discursos vários nos corredores de escolas de ensino básico e de universidades. Essa sensação de desesperança, no entanto, não é o que traduz essa obra. Pelo contrário, esse livro traz em seu bojo a missão de capitanear pesquisas robustas com a amplitude capaz de balançar fortemente as águas dos nossos rios, como uma pororoca formada quando o rio Amazonas se encontra com o mar.

Por fim, deixo o convite ao leitor para que se deleite com a leitura desta coletânea e, parafraseando Michel Foucault, entre neste “arriscado discurso”, levando em consideração a riqueza, a amplitude e a magnitude das contribuições desses escritos para a educação e para a pesquisa científica.

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA EM LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Albina Pereira de Pinho Silva
Leandra Ines Seganfredo Santos
Neusa Inês Philippsen

Esta coletânea é mais um fruto das ações desenvolvidas por pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Linguística e Literatura (ANPOLL) “Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (GT-ELIAB). Conforme Santos *et al* (2019), a criação do GT ocorreu em maio de 2018 com objetivo de integrar os Programas da área de Linguística localizados na Amazônia brasileira e, ao mesmo tempo, evidenciar que no contexto amazônico já há uma significativa produção científica que aspira ser implementada com novos resultados e produções. Dentre os resultados que o GT pretende alcançar, destacam-se compartilhar e divulgar a produção científica desenvolvida no referido contexto, com o propósito de cooperar com a pesquisa nacional na área ao mesmo tempo em que disponibiliza resultados de investigações aos interessados nos estudos linguísticos produzidos no cenário amazônico.

Com o propósito de divulgação das produções geradas no contexto amazônico, Santos e Philippsen organizaram a Coletânea intitulada “Pesquisa linguística na Amazônia brasileira: descrição, ensino e formação docente”, obra publicada pelo GT em 2019, é produto de pesquisas realizadas no contexto específico da Amazônia, no âmbito de Programas de Pós-Graduação nas áreas de Linguística e Literatura, na modalidade acadêmica, que mostram resultados em distintas áreas do conhecimento, dentre elas evidenciamos a Linguística Aplicada, a Sociolinguística, a Descrição Linguística, a Análise de Discurso, o Funcionalismo, dentre outras. Ademais, as temáticas abordadas também se mostram diversificadas, com destaque à aquisição da língua portuguesa por imigrantes haitianos em Sinop/MT, às práticas discursivas sobre o projeto de colonização da Gleba Celeste, aos processos fonológicos realizados na língua indígena Wapixana, à alofonia das vogais altas na língua Shawã (Pano), ao fenômeno da incorporação nominal em Dâw, uma língua da família Maku, às classes léxicas identificadas na língua Katukina-Kanamari (Katkan), ao fenômeno de palatalização da lateral alveolar /l/ diante de [i j] a partir de dados de onze comunidades quilombolas, à atividade formativa e pedagógica desenvolvida na e pela área de Linguagens no contexto mato-grossense do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

pesquisa linguística na Amazônia brasileira: descrição, ensino e formação docente Básica (CEFAPRO/Sinop) e às atividades pedagógicas de produção escrita e de análise linguística no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em Marabá-PA.

Entretanto, a obra em tela aborda pesquisas realizadas no contexto específico da Amazônia, no âmbito de Programas de Pós-Graduação da área de Linguística e Literatura, na modalidade profissional, mais especificamente, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS). É o volume 9 da Coleção Sala das Letras.

Antes da apresentação do volume, cumpre-nos informar acerca da referida coleção, que é organizada por Leandra Ines Seganfredo Santos e Luzia Aparecida Oliva dos Santos (2015) e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Projeto “Multiletramentos e tecnologia: formação e práticas docentes” (2013-2020). Com o objetivo de apoiar e contribuir com a prática pedagógica, inerente ao processo de ensino e aprendizagem, o PROFLETRAS/Sinop coloca a Coleção à disposição de docentes e discentes. Para os primeiros, um canal oportuno para a publicização de suas leituras e reflexões acerca de autores e conhecimentos consolidados. Para os segundos, um saber não fracionado em textos diversos, mas organizado de forma sistemática, em fáceis condições de aquisição e leitura. Assim, Coleção Sala das Letras apresenta-se como veículo para dar visibilidade a conhecimentos produzidos e organizados no meio acadêmico, acessíveis aos que se dedicam ao labor da pesquisa focada no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Como espaço democrático para a disseminação de formas elaboradas de ensino, esta Coleção privilegia a publicação de livros com temáticas variadas na área do conhecimento de Letras provenientes das Unidades do PROFLETRAS da Região Centro-Oeste, em diálogo com unidades de outras regiões brasileiras. A identidade editorial da Coleção é marcada pela seleção de textos norteados pelo cunho introdutório, isto é, textos que apresentem os conteúdos de forma menos complexa e acessível à compreensão do estudioso ou pesquisador iniciante.

A Coleção será composta por 10 (dez) volumes. A responsabilidade pela seleção das obras está a cargo das docentes proponentes da Coleção e do Conselho Editorial da Editora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Por meio da seleção, criou-se um espaço democrático de publicação baseado na qualidade reconhecida dos textos, uma vez que eles são submetidos à avaliação cega por pares, na qual são apreciados a partir de sua relevância para a área de conhecimento específica. As coletâneas são publicadas pela Editora da UNEMAT, na forma de *e-books* que podem ser obtidos gratuitamente pelo catálogo eletrônico da Editora, disponível no sítio <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico>.

O volume 1 – *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita* – foi organizado por Leandra Ines Seganfredo Santos e Genivaldo Rodrigues Sobrinho (2015) e é resultado dos trabalhos desenvolvidos nas disciplinas Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita e Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita do Mestrado em Letras (PROFLETRAS, UNEMAT, Sinop). De acordo com os organizadores, os textos que compõem esta obra são de cunhos didático, científico, reflexivo, dispostos em forma de propostas de sequências didáticas que foram concebidas em duplas ou trios e desenvolvidos individualmente por cada docente na escola onde trabalha. Após a implementação das propostas, produziram um relatório crítico, analítico, reflexivo em que apresentam o passo a passo das ações docentes realizadas em sala, os resultados obtidos e as limitações encontradas, foram analisados à luz das teorias estudadas durante as disciplinas cursadas. Por fim, depois de socializarem os resultados com os colegas da dupla ou trio e os demais colegas da turma, produziram um relatório coletivo, com vistas a apontar aproximações e diferenças no fazer docente nos diferentes contextos. Sete propostas foram elaboradas, culminando em um rico material, em que foram trabalhados os seguintes gêneros discursivos/textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião. A obra traz, também, o texto *Leitura, escrita e escola: ponderações de um grupo de docentes de Língua Portuguesa que analisa como o grupo de docentes compreendia os conceitos de leitura e escrita quando ingressaram no Programa*.

Letramento Literário e Ensino: versos e prosas – volume 2, organizado por Luzia Aparecida Oliva dos Santos (2015), a partir da disciplina Leitura do texto literário, do PROFLETRAS /UNEMAT/Sinop-MT, tem o objetivo de fornecer subsídios aos docentes dos Ensinos Fundamental e Médio no que se refere à leitura do gênero literário na escola. Para ela, muitos desafios têm sido colocados aos formadores em vista do crescente acesso aos meios digitais e à ausência de motivação para leitura de livros. Após a reflexão de autores que contribuíram significativamente com a mudança de olhar em direção a essa problemática, os discentes do Mestrado Profissional em Letras, da UNEMAT/Sinop-MT, elaboraram propostas de leitura de autores de Mato Grosso e do cânone nacional. Um dos teóricos que guiou o trabalho é Rildo Cosson, que discute a sequência básica e a sequência expandida como estratégias de leitura do texto literário para o alcance do letramento.

Já o volume 3 – *Ensino da gramática em uso e literatura infanto-juvenil: diálogos contemporâneos* –, de Adriana Lins Precioso e Neusa Inês Philippsen (2017), é fruto do trabalho desenvolvido durante as disciplinas Gramática, Variação e Ensino e Literatura Infantil e Juvenil do PROFLETRAS, UNEMAT, Sinop. Os capítulos que compõem esta coletânea são de cunho didático-científico-reflexivo e foram dispostos em forma de propostas de

sequências didáticas, concebidas individualmente pelos discentes-professores, cada um na escola em que trabalha. Consoante às organizadoras, a obra foi dividida em três partes. Na Parte I, traz-se o texto *Olhares contemporâneos-diálogos entre a gramática em uso e a literatura infantojuvenil*, no qual se apresentam as proposições metodológicas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas disciplinas em questão. Assim como, aborda-se sobre o propósito de natureza interdisciplinar que se pressupõe entre ambas. Na Parte II, os onze textos apresentados são resultados das leituras e seminários desenvolvidos na disciplina optativa Literatura Infantil e Juvenil. São propostas metodológicas, em sua maioria, delineadas a partir do Letramento Literário, de acordo com Rildo Cosson (2006), e da formação do leitor literário, por Teresa Colomer (2003), as quais pretendem ser sugestões de estratégias de inserção dos textos literários infantil e juvenil para o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono anos) e uma para o primeiro ano do Ensino Médio. A Parte III é composta por oito capítulos, resultantes da disciplina obrigatória Gramática, Variação e Ensino. Todos se encontram inseridos na temática variação linguística e com proposições teórico-metodológicas que envolveram a gramática em uso.

Leandra Ines Seganfredo Santos, Ruberval Maciel e Solange Fortilli (2017) são os organizadores do volume 4 – *Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS, região Centro-Oeste* – formado por trabalhos oriundos das cinco unidades do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS – da região Centro-Oeste (UNEMAT, Sinop e Cáceres; UFMS, Três Lagoas; UEMS, Campo Grande e Dourados). Para os organizadores, a obra chega aos leitores em um momento bastante significativo para o Programa: a comemoração dos cinco anos de sua idealização-implementação. Os textos que compõem esta obra estão organizados em três partes. Na Parte I, há um mapeamento da abrangência territorial e numérica das cinco unidades do Programa da referida região, observando os impactos do PROFLETRAS desde sua implantação em 2013 até a defesa dos trabalhos da Turma 2. A Parte II é formada por textos produzidos durante o cumprimento de créditos em disciplinas e recortes de trabalhos de conclusão, voltados para a Linguística. Por fim, a Parte III aborda trabalhos voltados para a Literatura. O PROFLETRAS tem procurado cumprir sua proposta pedagógica que contempla a transdisciplinaridade, a inovação em sala de aula e a elaboração de propostas de ensino decorrentes da investigação, o que imprime ao egresso do Programa um perfil que o habilita a responder aos desafios educacionais contemporâneos, especificamente, aqueles que envolvem práticas sociais mediadas pelas mais diferentes linguagens.

Em – *Per(cursos) de Sentidos: de leitores a formadores de leitores* – o volume 5 da coleção, organizado por Marta Helena Cocco (2018), apresenta-se o trabalho desenvolvido durante a disciplina Leitura do Texto Literário do PROFLETRAS, UNEMAT, Sinop. De acordo

com Cocco, os textos que compõem esta obra são de cunhos memorialístico, didático, científico e reflexivo, baseados em experiências pessoais da formação leitora e em experiências de ensino com textos literários de cada autor/professor/leitor de várias escolas do estado de Mato Grosso. A proposta foi a de que cada mestrando/a, sendo um professor e mediador de leitura, refletisse sobre suas experiências na escola e fora dela, expressando suas subjetividades e sustentando suas percepções com textos teóricos trabalhados em sala. Com esses subsídios, o desafio era comprovar ou refutar premissas de que a literatura deve ser um direito de todos e todas, pois confirma no ser aquilo que lhe constitui como humano, mantendo sua intrínseca relação com a vida.

O volume 6 – Contribuições oriundas do PROFLETRAS para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental – foi organizado a quatro mãos por Albina Pereira de Pinho Silva e Maria Aparecida Resende Ottoni (2019), em que compartilham propostas direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa e de Literatura produzidas no âmbito das ações do PROFLETRAS de duas instituições de ensino superior: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tais propostas foram elaboradas por professores de Língua Portuguesa em efetivo exercício no Ensino Fundamental, à luz dos conhecimentos construídos especialmente quando da oferta das disciplinas Alfabetização e Letramento e Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, ministradas em 2017, nessas duas instituições, pelas organizadoras desta Coletânea, organizada em seis (06) partes assim descritas: I) Ensino de Língua Portuguesa e sua Contextualização; II) Análise de Livros Didáticos; III) O Oral em Foco; IV) Propostas com Gêneros do Campo Jornalístico-Midiático; V) Propostas com Gêneros do Campo Artístico-Literário; VI) Multimodalidade em Sala de Aula. Silva e Ottoni salientam que os capítulos que formalizam a Coletânea apresentam subsídios teórico-metodológicos para docentes de Língua Portuguesa e Literatura de diferentes modalidades de ensino e regiões do país. Ela se destina a esses docentes, a todos os pesquisadores cujos estudos voltam-se para o ensino de Língua Portuguesa e a todos os interessados no tema.

O trabalho com a língua portuguesa e a literatura na educação básica no âmbito do PROFLETRAS – é o volume 7 e surgiu a partir do trabalho colaborativo de Ângela Rita Christofolo de Melo e Nataniel dos Santos Gomes (2019). Nele, os autores compartilham proposições docentes planejadas para a aprendizagem de Língua Portuguesa e da Literatura, bem como resultados de pesquisa-ação realizada no âmbito das ações do PROFLETRAS de duas instituições de ensino superior: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop/MT e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Câmpus Universitário de Campo Grande/MS. O livro divide-se em três partes. A primeira “Proposições didáticas para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura

nos anos finais da Educação Fundamental” foi organizada com base no trabalho realizado com a Turma cinco, no decorrer da disciplina “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, trabalhada pela Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello. A segunda e a terceira partes da coletânea foram organizadas pelo Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes, com textos que divulgam resultados de pesquisas e ensaio teórico, escritos por doutores e mestres vinculados ao PROFLETRAS, unidade da UEMS, Câmpus de Campo Grande-MS.

Ainda em 2019, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Rosana Rodrigues da Silva e Thiago Alves Valente organizaram o volume 8, intitulado – *Literatura infantil e juvenil e ensino: percursos do PROFLETRAS* – com o objetivo de reunir textos de professores e mestrados do PROFLETRAS de diferentes instituições, em especial, da UNEMAT, Câmpus de Sinop, nas quais se desenvolvem pesquisas referentes à teoria e às metodologias que fundamentam discussões sobre literatura infantil e juvenil, letramento literário na escola e suas práticas voltadas à formação do leitor crítico. Conforme os organizadores, grande parte dos capítulos apresentados são resultados de trabalhos desenvolvidos no decorrer da disciplina Literatura Infanto-Juvenil ministrada no âmbito do PROFLETRAS, Câmpus de Sinop. As atividades práticas com livros sugeridos no decorrer do curso foram registradas em forma de relato de experiências que puderam historiar os resultados expressivos alcançados pelos professores mestrados do Programa com a pesquisa interventiva.

Feitas as devidas e breves apresentações dos volumes já publicados, passamos agora a apresentar o volume 9 em tela. Destarte, o capítulo que abre esta coletânea intitulado *Da formação docente às práticas de sala de aula: ponderações sobre a leitura e a escrita* foi escrito por Neusa Inês Philippsen e Leandra Ines Seganfredo Santos e objetiva apresentar e discutir como a formação continuada ofertada pelo Programa de Mestrado Nacional em Letras – PROFLETRAS – tem mobilizado a interlocução entre a teoria discutida no âmbito do Programa e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula em distintos contextos públicos de ensino no Estado de Mato Grosso e do Pará, Brasil. Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica e de campo, situando-nos, especificamente, no âmbito da formação docente, em sua relação teórico-prática, no intuito de mostrar que essa relação, bem orientada, pode trazer resultados consistentes para a leitura e à escrita. As autoras apresentam o funcionamento do Programa em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), realizam exposição das três primeiras turmas ingressantes e, em seguida, apresentam desenvolvimento de atividades e resultados das intervenções das duas disciplinas “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Gramática, Variação e Ensino”.

Histórias em quadrinhos e variação linguística: possibilidades metodológicas para a produção textual, é de Andréa Melo Silva Pereira e José Leonildo Lima e retrata um estudo que teve como objetivo o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvido no ano 2016, na Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, na cidade de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, com os alunos matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental. Inscrito sob a perspectiva teórica da Linguística Textual e da Sociolinguística Variacionista, teve por finalidade trabalhar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos por meio da recepção, da leitura e da produção de histórias em quadrinhos (HQs). As práticas pedagógicas buscaram evidenciar o caráter heterogêneo e variável da língua em atividades que partiram da coleta, da escuta e do estudo do texto oral em situações reais de interlocução produzidas e praticadas por sujeitos pertencentes à comunidade em que estava inserida a escola. Como resultados, os autores constataram a necessidade do desenvolvimento de um trabalho diferenciado com o componente de Língua Portuguesa que considere os diferentes gêneros e tipos textuais, orais e escritos, enquanto elementos de partida e de chegada das aulas. Também verificaram o impacto positivo na escrita e no interesse dos alunos quando lhes são oferecidas situações reais de escrita, com objetivos claros que possibilitam a interlocução e a circulação dos seus textos para além do ambiente escolar.

Márcia Vacario e Albina Pereira de Pinho Silva, no texto intitulado “Indícios de autoria no gênero documentário potencializados pelas tecnologias digitais: uma experiência de escrita colaborativa”, compartilham resultados de uma experiência de produção do gênero documentário realizada sob o viés dos princípios da pesquisa-ação, em 2017, com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino situada no município de Peixoto de Azevedo-MT. Durante a trajetória de pesquisa, as práticas de multiletramentos, concebidas como práticas sociais, possibilitaram a (re) experiência das identidades não apenas autorais, mas sociais e culturais, pois é notório que, no século XXI, as interações foram, significativamente, modificadas pela cultura digital, bem como as práticas inerentes à leitura e escrita, de forma que as relações de tempo e espaço foram alteradas e novos modos de produção e recepção de discursos foram instituídos. As autoras evidenciam que a experiência de ensino aliado à pesquisa demonstrou que, ao experienciarem momentos de escrita e reescrita colaborativa, os estudantes tiveram sua(s) identidade(s) (re)construídas no discurso a partir da relação estabelecida com o(s) outro(s), o caráter múltiplo das identidades na sociedade sinalizam novas possibilidades de os estudantes se constituírem autores e coautores ao tecerem a escrita colaborativa em suporte de ambientes digitais on-line.

No capítulo “Inferências textuais para compreensão de textos multimodais: compartilhando uma experiência com o gênero propaganda”, Rosimeri Mirta Fischer e Leandra Ines Seganfredo Santos discorrem sobre aspectos relativos à mediação e à melhora na compreensão leitora. O estudo qualitativo, com base na pesquisa-ação, objetivou compreender como ocorre o processo de ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos multimodais (propaganda). A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi, no município de Aripuanã/MT, com alunos do 9º ano e a produção de dados deu-se com atividades escritas, pausa protocolada, técnica do cloze, relato interpretativo digital e protocolos de leitura verbalizados. Conforme as autoras, os resultados mostram melhora e ampliação da compreensão leitora dos estudantes, pois conseguiram ativar e produzir inferências durante o desenvolvimento das atividades cognitivas e metacognitivas. Estas favorecem a reflexão sobre as informações construídas e a solução para problemas de compreensão textual e aquelas permitem a ativação do conhecimento armazenado na memória.

Em “Leitura e produção de jornal digital na perspectiva dos multiletramentos: gênero textual notícia”, Madalena Regina Garcia Parreão e Ângela Rita Christofolo de Mello publicizam resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, com enfoque nos princípios da pesquisa-ação, que teve como objeto de estudo o desdobramento de um Projeto de Letramento, planejado a partir de quatro Sequências Didáticas (SD), realizado na Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, no município de São José do Rio Claro-MT, em uma turma do 9º ano, no segundo semestre de 2018. A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística em práticas educacionais de incentivo à leitura e à produção de textos a partir da criticidade dos estudantes acerca da realidade social. O desdobramento dos módulos planejados para as SD desenvolvidas permitiu aos estudantes elaborarem textos de diferentes gêneros da esfera jornalística, refletirem sobre a relevância que têm na promoção do senso crítico e visão de mundo junto aos leitores, bem como os alertou acerca da necessidade de divulgar assuntos de interesse coletivo, que afetam diretamente sua comunidade, permitindo-lhes voz frente a essas questões. Especificamente, o texto apresenta análises da primeira SD que trabalhou com o gênero notícia. O trabalho encerrou-se com as produções das notícias revisadas e prontas para serem editadas no jornal da escola. Como atividade extraclasse, sugeriu-se que digitassem os textos, inserissem as imagens de acordo com o assunto abordado na notícia e enviassem no *e-mail* da professora.

No capítulo “Multiletramentos e a abordagem sociointeracionista como bases de um projeto de ensino de língua materna”, Carlos André da Costa Souza e Eliane Pereira Machado Soares apresentam resultados de uma ação pedagógica intervencionista

realizada em uma escola pública de Marabá-PA, cujos sujeitos foram estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, os autores referenciaram as ações pedagógicas na concepção do gênero textual como objeto de ensino, para mobilizarem os alunos à produção de textos do tipo *artigo de opinião*, para isso, tomaram como referência os procedimentos da sequência didática criada pelo Grupo de Genebra, que tem por objetivo colaborar para a melhora na produção escrita e na leitura dos discentes. Assim, a proposição do trabalho tomou como ponto de partida os textos para um novo e mais efetivo modo de ensino, sem perder de vista o desafio que representa a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de produção escrita e leitura. Os autores destacam que os resultados da intervenção mostram que o trabalho com o gênero textual por meio da sequência didática apresenta grandes desafios ao professor de língua materna e aos alunos, tendo em vista os percalços próprios do ambiente escolar e das competências trazidas pelos sujeitos envolvidos, mas pode ser uma modelização didática profícua para a superação de problemas de leitura e de escrita na escola.

“Os multiletramentos e a formação do leitor crítico” é assinado por Érica Emmanuelle Lima Santos e Isabel Cristina França Rodrigues. Nele, as autoras partem do pressuposto de que o uso da tecnologia é um grande atrativo para jovens e adolescentes, da crença que os recursos tecnológicos podem ser aliados na efetivação de práticas pedagógicas mais conectadas à realidade do estudante e que promovam maior inclusão digital e os multiletramentos dos discentes. A problemática trabalhada pelas autoras busca responder de que forma a escola pode utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como instrumento no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a leitura crítica, reflexiva e para os multiletramentos dos alunos. A pesquisa aqui apresentada trata de um dos aspectos dos desdobramentos da pesquisa original em que se realizaram atividades de letramento em marketing e de letramento digital, na perspectiva dos Multiletramentos, cujo objetivo foi apresentar uma proposta de intervenção, com enfoque na leitura crítica, a partir da concepção de Projeto de Leitura e escrita de gêneros discursivos, de Lopes-Rossi (2008), buscando o letramento digital e o letramento em marketing dos alunos. As atividades de leitura foram pautadas na concepção dialógica da linguagem, segundo a perspectiva bakhtiniana, a partir dos gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda. A aplicação do projeto foi feita durante o Mestrado Profissional em Letras (UFPA), tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola conveniada à rede estadual no município de Belém-PA. Os dados selecionados para este texto demonstraram que o uso das TDICs favorece à leitura crítica de textos multimodais de maneira a envolver os alunos em práticas sociais muito relevantes para a reflexão que envolve o consumo às formas de silenciamento dos sujeitos.

O texto de Rodolfo Meireles e Marilucia Oliveira, denominado – *Pesquisa escolar: multiplicando experiências do PROFLETRAS em Macapá/AP* – apresenta o relato de dois momentos relativos à formação docente. O primeiro diz respeito à formação no âmbito do PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período 2013-2015. A experiência vivida permitiu a construção de Projeto de Intervenção Pedagógica para fins de aplicação futura no programa de atendimento a alunos com indicativo de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) em Língua Portuguesa, coordenado pelo Centro de Atividades em Altas Habilidades/ Superdotação em Macapá-AP. O trabalho final contemplou a elaboração e aplicação de uma *Webquest* (WQ) para alunos do atendimento de AH/SD. De acordo com os autores, o objetivo era introduzir a *Webquest* como alternativa nas pesquisas escolares realizadas no programa. Para além da elaboração da proposta de intervenção defendida em 2015, a expectativa era multiplicar a experiência entre professores que atuavam, também, no atendimento em AH/SD. A materialização desse desejo é apresentada no segundo momento do relato. Os autores afirmam, com base nas experiências vivenciadas no âmbito do PROFLETRAS e, depois, já em exercício na rede estadual de educação do Amapá, que o trabalho com WQ mostrou-se responsivo à realidade do trabalho desenvolvido no programa de AH/SD, uma vez que as WQ elaboradas auxiliaram alunos e professores, no que se refere à construção colaborativa, de forma mais autonômica e autoral. Além disso, proporcionou a instrumentalização dos docentes para a elaboração de material didático inovador com uso de recursos tecnológicos modernos.

Emília Dieterich de Araújo e Neusa Inês Philippsen assinam o capítulo intitulado “Sociolinguística educacional: intervenção pedagógica e a construção de um dicionário regional”, em que relatam o desenvolvimento prático e a análise dos resultados obtidos de uma intervenção pedagógica realizada com alunos dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professora Hermelinda de Figueiredo no município de Cuiabá-MT, trazendo uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A pesquisa realizada visou refletir sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase às variedades linguísticas presentes na cidade de Cuiabá no estado de Mato Grosso, com o propósito de apreender a identidade linguística e cultural do local. A variação linguística foi apresentada e estudada por meio da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, por módulos de ensino organizados conjuntamente. Por acreditar-se que todo modo de falar regional é um instrumento de marca identitária, foi feito um levantamento da variação presente na linguagem local e, posteriormente, produzido um dicionário regional com os termos encontrados e seus respectivos significados. Como produto final, foi produzido um *e-book* para que o dicionário fosse divulgado.

Em “Trabalhando a variação linguística na escola: uma experiência com alunos do 9º ano fundamental”, Clara Corrêa Marinho e Ediene Pena Ferreira partem de um projeto de pesquisa maior, sobre a variação linguística, como objeto de reflexão em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, que tem por objetivo central verificar se uma proposta interventiva sobre variação linguística pode influenciar mudança na concepção de língua dos alunos. Para isso, as autoras construíram e testaram o próprio produto didático, um pequeno guia composto de textos e atividades relacionadas a cada tema norteador. A pesquisa desenvolveu-se a partir da pesquisa-ação, por meio de uma proposta interventiva, guiada por encontros teóricos, seguidos da etapa prática, na qual foram utilizados diversos instrumentos, como: formulário de entrevista (também gravados em áudio), diário de bordo e caderno de atividades. Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a teórica, na qual os alunos-pesquisadores participaram de cinco encontros temáticos, e a prática, em que os alunos-pesquisadores foram a campo e, sob devido acompanhamento e supervisão, realizaram visitas a lugares diversos. De forma geral, as autoras constataram, por meio dos depoimentos e nos diários de bordo, que houve não apenas reconhecimento do fenômeno da variação como elemento natural da língua, mas também uma tendência para o respeito linguístico diante de formas tidas como estigmatizadas pela tradição gramatical. Do ponto de vista linguístico, essa nova postura, a partir da intervenção, representa um passo importante que corrobora a pertinência e a necessidade de um ensino de língua ensejado pela reflexão, pela observação de fenômenos como a variação e, finalmente, pelo respeito ao outro.

Por fim, Franqueslane Ferreira de Lima e Selma Maria Abdalla Dias Barbosa apresentam “Uma análise sobre a importância da formação continuada (PROFLETRAS) na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva” e visam contribuir para a discussão da importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva, apresentando algumas reflexões sobre as formações inicial e continuada de professores, bem como a eficácia das leis de inclusão no cotidiano escolar. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto por uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente no processo ensino-aprendizagem do aluno incluso na sala de aula do ensino regular através da pesquisa-ação crítica colaborativa ao trabalho do professor. Participam da pesquisa professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e as autoras esperam auxiliar na implementação e desenvolvimento da educação inclusiva de forma efetiva em sala regular.

Desejamos excelente leitura deste rico material, amostra de formação docente, ensino e pesquisa em Língua Portuguesa.

Sinop, setembro de 2020.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; OLIVEIRA, Marilucia Barros de; PHILIPPSEN, Neusa Inês; BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. Pesquisa linguística na Amazônia brasileira: integrar para fortalecer. **EntreLetras**, v. 10, p. 4-18, 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; PHILIPPSEN, Neusa Inês (Orgs.). **Pesquisa linguística na Amazônia brasileira**: descrição, ensino e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SANTOS, Luzia A. Oliva dos. (Orgs.). **Coleção Sala das Letras**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2015. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico>>

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RODRIGUES, Genivaldo Rodrigues. (Orgs.). **Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2015. (Coleção Sala das Letras, volume 1). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=multiletramentos-articulacoes-para-no-ensino-da-leitura-e-da-escrita-colecao-sala-das-letras-volume-01>

SANTOS, Luzia A. Oliva dos. **Letramento Literário e Ensino – versos e prosas**. (Org.). Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2015. (Coleção Sala das Letras, volume 2). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=letramento-literario-e-ensino-versos-e-prosas-colecao-sala-das-letras-volume-02>

PHILIPPSEN, Neusa Inês; PRECIOSO, Adriana Lins. (Orgs.). **Ensino da gramática em uso e literatura infanto-juvenil: diálogos contemporâneos**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2017. (Coleção Sala das Letras, volume 3). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=ensino-da-gramatica-em-uso-e-literatura-infanto-juvenil-dialogos-contemporaneos-colecao-sala-das-letras-volume-03>

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval; FORTILLI, Solange. (Orgs.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no Profletras – região Centro-Oeste**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2017. (Coleção Sala das Letras, volume 4). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=forma-o-docente-e-ensino-de-l-ngua-portuguesa-resultados-e-perspectivas-do-no-profletras-regi-o-centro-oeste>

COCCO, Marta Helena. **Per(cursos) de Sentidos - de leitores a formadores de leitores.** (Orgs.). Cuiabá, MT: Carlini & Caniato Editorial; Editora UNEMAT, 2017. (Coleção Sala das Letras, volume 5). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=percursos-de-sentidos-de-leitores-a-formadores-de-leitores>

SILVA, Albina Pereira de Pinho; OTTONI, Maria Aparecida Resende. (Orgs.). **Contribuições oriundas do Profletras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2019. (Coleção Sala das Letras, volume 6). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=contribui-es-oriundas-do-profletras-para-o-ensino-de-l-ngua-portuguesa-e-literatura-no-ensino-fundamental>

MELO, Ângela Rita Christofolo de; GOMES, Nataniel dos Santos. (Orgs.). **O trabalho com a língua portuguesa e a literatura na educação básica no âmbito do PROFLETRAS.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2019. (Coleção Sala das Letras, volume 7). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=o-trabalho-com-a-l-ngua-portuguesa-e-a-literatura-na-educa-o-b-sica-no-mbito-do-profletras>

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; SILVA, Rosana Rodrigues da.; VALENTE, Thiago Alves. (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil e ensino: percursos do Profletras.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2019. (Coleção Sala das Letras, volume 8). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico&c=literatura-infantil-e-juvenil-e-ensino-percursos-do-profletras>



DA FORMAÇÃO DOCENTE ÀS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: PONDERAÇÕES SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

Neusa Inês Philippsen

Leandra Ines Seganfredo Santos

1 APONTAMENTOS INICIAIS

Este texto, vinculado ao Grupo GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, composto por pesquisadores da Universidade do Estado de Mato Grosso, câmpus de Sinop, tem como propósito apresentar e discutir como a formação continuada ofertada pelo Programa de Mestrado Nacional em Letras – PROFLETRAS – tem mobilizado a interlocução entre a teoria discutida no âmbito do Programa e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula em distintos contextos públicos de ensino nos estados de Mato Grosso e do Pará, Brasil.

Para tanto, será exposta, inicialmente, a proposta do Programa Nacional em rede (PROFLETRAS) e, na sequência, as proposições de intervenções planejadas, executadas e analisadas pelos mestrandos das turmas ingressantes em 2014, 2015 e 2016, nas disciplinas “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Gramática, Variação e Ensino”.

A importância desse propósito está justamente na articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento, sendo a formação docente o epicentro para a assimilação e posterior disseminação dos saberes aplicáveis nas salas de aula. Nesse sentido, cabe ressaltar que o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. (FIORENTINI, SOUSA JR. e MELO, 2003).

Sendo assim, vale salientar a importância de uma prática reflexiva competente do professor, aliada a orientações teóricas reflexivas que possam, dessa forma, promover uma ação coletiva, com o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos. Sugere-se que esse modelo de formação aconteça, segundo Mizukami (2002), num *continuum*, ou seja, em um processo que leve em consideração a realidade das divergentes situações que ocorrem nos cotidianos dos espaços escolares, pois é ali que o educador constrói seu conhecimento profissional.

O “tecido” teórico deste capítulo, no sentido de apresentar resultados da formação de professores que atuam como profissionais reflexivos e investigativos de sua prática, pauta-se, além dos autores supracitados, à luz de estudiosos como: Bortoni-Ricardo (2005), Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Ruiz (2015), Faraco (2008), Gorski e Coelho (2009), Bechara (2004), Bagno (2007, 2011), Zilles e Faraco (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (1996), Coscarelli e Novais (2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011), Solé (1998), Ferrarezi Jr e Carvalho (2015), para citar apenas alguns, os quais têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica e de campo, situando-nos, especificamente, no âmbito da formação docente, em sua relação teórico-prática, no intuito de mostrar que essa relação, bem orientada, pode trazer resultados consistentes para a leitura e à escrita.

Ademais, vale ainda destacar que a educação brasileira, mais especificamente desde meados do século XX, tem passado por acentuadas transformações, dentre elas se destacam as relacionadas a questões metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras. Sendo, assim, é imprescindível a discussão sobre a atuação docente frente às transformações presentes nas escolas e nos alunados contemporâneos.

E é nesse ‘novo’ contexto que o professor precisa se ressignificar e urge, pois, a necessidade de novas proposições não só de metodologias diferenciadas, como também de propostas de pesquisas e de programas de formação de educadores que vislumbrem a autonomia dos sujeitos. Ou seja, é necessária a superação de interpretações estreitas e acríicas dos significados do saber, das formas de apropriação e da prática pedagógica propriamente dita. (SILVA, 2010).

A apresentação deste texto traz, em seu bojo, além desta parte introdutória, na sequência, um breve histórico da constituição do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS no Brasil, uma ligeira apresentação de seu funcionamento em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), uma pequena exposição das três primeiras turmas ingressantes e, em seguida, a apresentação,

desenvolvimento de atividades e resultados das intervenções das duas disciplinas motrizes deste trabalho: “Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita” e “Gramática, Variação e Ensino”.

2 BREVE HISTÓRICO DO PROFLETRAS

O PROFLETRAS, conforme Rodrigues (2013), teve início em agosto de 2013, sendo oferecido em rede nacional, com a participação de 34 universidades públicas, ligadas ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um curso de pós-graduação *stricto sensu* oferecido a docentes egressos de cursos de graduação em Letras, que atuam nas salas de aula com a disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental (do 1º ao 9º anos) de escolas da rede pública de ensino e que foram aprovados em concurso público. O programa é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e está ligado diretamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O curso foi criado, portanto, com vistas à melhoria da formação continuada do professor de Língua Portuguesa, de escolas públicas do país, principalmente por causa dos péssimos índices nos resultados das avaliações a que são submetidos os alunos dessa disciplina quando respondem à Prova Brasil. Igualmente, à posição das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, com relação à importância do Programa, há a necessidade de qualificar e capacitar professores do ensino básico do país, tendo em vista as práticas de sala de aula, para que se possa potencializar o ensino, sobretudo nas competências de leitura e escrita (RODRIGUES, 2013).

A proposta do Programa, por sua vez, aponta oito importantes e complexos motivos que justificam a constituição e consolidação de uma rede nacional de formação, a saber:

- (a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;
- (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;
- (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
- (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
- (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;

- (f) o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;
- (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;
- (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Docente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;
- (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira. (PROPOSTA PROFLETRAS, 2013, p. 4).

Dentre os objetivos do Programa, destaca-se “o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental”. (PROPOSTA PROFLETRAS, 2013, p. 5). Vale ressaltar, também, que o PROFLETRAS adota uma perspectiva transdisciplinar abalizada em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. (SANTOS, 2016).

Inicialmente, segundo a Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, em entrevista concedida às professoras Maria da Penha Casado Alves e Maria Inês Batista Campos, no dia 27/11/2013, o PROFLETRAS tinha uma área de concentração, que era, e ainda é, Linguagens e Letramentos, e duas linhas de pesquisa, que eram “Teorias da Linguagem e Ensino” e “Leitura e Produção Textual, Diversidade Social e Práticas docentes”. Dentre as disciplinas, 5 (cinco) eram obrigatórias e 3 (três) eram optativas, escolhidas em um conjunto de 12 (doze).

Conforme o novo Regimento, que ainda está em tramitação para aprovação nas instâncias da UFRN, o PROFLETRAS continua a ter uma área de concentração, que é Linguagens e Letramentos, e duas linhas de pesquisa, que são “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais” e “Estudos Literários”. De acordo com a Resolução N° 003/2018 do Conselho Gestor, com relação às disciplinas, 4 (quatro) são obrigatórias e 2 (duas) são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 14 (catorze). Além disso, o Programa prevê o cumprimento de 360 horas num prazo de 2 (dois) anos e, para integralizar o curso, o aluno deverá cursar, no mínimo, 24 créditos.

Com relação ao produto final a ser apresentado, diferentemente de um mestrado acadêmico, em que o aluno, necessariamente, apresenta uma dissertação, no PROFLETRAS, o aluno poderá desenvolver um *software*, pensado e elaborado a partir de um trabalho voltado para a sala de aula, mais precisamente, para a solução de algum problema encontrado em sua sala de aula. Para tanto, a sequência didática tem sido uma das sugestões a ser adotada.

Consoante a Santos (2016), a seleção dos ingressantes é feita em rede nacional, com avaliação anual realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares), simultaneamente, nas unidades participantes. Cada unidade define, antecipadamente, o número de vagas ofertadas.

2.2 PROFLETRAS na UNEMAT/Sinop

A Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é uma entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, criada a partir do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) – pela Lei nº 703, em 1978, e estadualizada pela Lei nº 4960, de 19 de dezembro de 1985. A UNEMAT passou à condição de Universidade quando implementada a Lei complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, e obteve, no ano de 1999, o reconhecimento enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE/MT), homologado em 30 de abril de 1999, pela Portaria 196/99 da Secretaria do Estado de educação (SEDUC/MT)¹.

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na cidade de Cáceres, interior do estado, mas se faz presente em dez regiões geoeeducacionais de múltipla diversidade geográfica, econômica e cultural, e tem como eixo central de suas atividades as áreas de educação e meio ambiente. Seu programa de expansão foi iniciado na cidade de Sinop², em 1990, tendo em vista o fato de a cidade ser considerada município polo regional e pela carência de profissionais especializados na região. Atualmente, a UNEMAT conta com um total de treze *Campi* Universitários e com a perspectiva de abertura de novos cursos que lhe assegurem reconhecimento e a credibilidade na sociedade mato-grossense e entre as instituições brasileiras e internacionais.

Com relação à pós-graduação ofertada nas áreas de Letras e Linguística, ainda são poucos os programas ofertados em Mato Grosso. Destaca-se, nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual, após a aprovação, em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, já na proposta inicial do programa inseriu a UNEMAT como uma de suas instituições associadas, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, a unidade a que se propõe estudar aqui, foram inicialmente oferecidas dezoito vagas, que abarcaram onze municípios do estado (SANTOS e SANTOS, 2016).

Conforme Santos (2016), a unidade mato-grossense sediada em Sinop, que dista cerca de 700 quilômetros da unidade de Cáceres, foi o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do câmpus, e por este ser bastante novo tem um rol de docentes igualmente jovens. Atualmente, o quadro de professores do Programa, vinculados à Faculdade de

¹ Informações retiradas de <http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3>. Acessadas em 07 de mai. de 2020.

² Cidade localizada no Norte mato-grossense, situada a 503 km da capital Cuiabá.

Educação e Linguagem (FAEL - Letras e Pedagogia) do câmpus e de outros *campi* (Tangará da Serra, Barra do Bugres, Mutum e Juara), é formado por 10 (dez) docentes.

O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial.

2.3 Turmas ingressantes

Em 2020 o PROFLETRAS da UNEMAT/Sinop conta já com seis turmas. A primeira turma teve ingresso em agosto de 2013 e conclusão em agosto de 2015; a segunda turma ingressou em novembro de 2014 e concluiu suas atividades em novembro de 2016; a terceira teve início em fevereiro de 2016, com término em fevereiro de 2018; a quarta ingressou em fevereiro de 2017 e concluiu em fevereiro de 2019; a quinta turma iniciou em março de 2018 e finalizou em março de 2020; por fim, a sexta turma ingressou em março de 2019 e ainda está em andamento.

Os dados que serão trazidos abaixo foram coletados do estudo de Santos (2016), que faz um levantamento empírico e quantitativo sobre as unidades mato-grossenses do PROFLETRAS. Daremos ênfase somente às três primeiras turmas ingressantes da unidade de Sinop, visto que são estas três turmas que compõem o *corpus* deste estudo.

A seleção para a primeira turma teve 211 (duzentos e onze) inscritos. Os 18 (dezoito) discentes aprovados para a Turma 1 do PROFLETRAS/Sinop eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Três (3) atuavam somente na rede municipal; um (1) com afastamento total e 2 (dois) sem afastamento. Dos 11 (onze) que apenas atuavam na esfera estadual, 5 (cinco) encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obterem afastamento para qualificação. Seis tiveram afastamento parcial de cinquenta por cento da carga horária. Uma, que atuava com 60h, estava em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que já era efetivada. Quatro eram profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de municipal. Destes, um obteve afastamento total do município e um, redução parcial. Dois estavam em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliaram trabalho e estudos.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 24 (vinte e quatro) e 45 (quarenta e cinco) anos, com média de idade de 35 (trinta e cinco) anos e lecionavam entre 4 (quatro) e 16 (dezesesseis) anos, a maioria, em média, 12 (doze) anos. Eram provenientes de 11 (onze) diferentes municípios mato-grossenses: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop, Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que separavam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do

PROFLETRAS em Sinop variavam de oitenta a setecentos quilômetros (em média 300 Km) e, não raramente, eram e continuam sendo estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificulta o acesso, e, em alguns casos, as viagens levavam até trinta horas. Todos receberam bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para custearem os estudos.

Dos 155 (cento e cinquenta e cinco) inscritos na seleção para compor a Turma 2 do PROFLETRAS/Sinop, apenas 6 (seis) discentes mato-grossenses ingressaram. Das 12 (doze) vagas ociosas, 4 (quatro) foram preenchidas por discentes que realizaram a seleção em outras unidades no estado do Pará e 8 (oito) continuaram ociosas. Eram provenientes de 6 (seis) municípios mato-grossenses (Brasnorte, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena, Sinop e Terra Nova do Norte) e 3 (três) paraenses (Itaituba, Oeiras do Pará e Santarém). As distâncias que os separaram da unidade variaram de 120 (cento e vinte) a 1900 (um mil e novecentos) quilômetros, situação especialmente difícil para aqueles que residiam no Pará, pois, além da distância, eram poucas as opções de traslado e com elevado custo. Apenas uma discente não recebeu bolsa da CAPES, visto que já a recebia para realizar outra função.

Os dez (10) discentes da turma eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um (1) atuava somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação. Dois (2) atuavam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação. Um (1) trabalhava nas redes estadual e privada, com afastamento na rede estadual, e outro trabalhava nas redes municipal e privada, sem licença. Cinco (5) eram profissionais das duas esferas, distribuídas entre 20, 30, 36 ou 42h de âmbito estadual e 20 ou 30h de municipal. Destes, 1 (um) obteve afastamento total nas duas esferas, 3 (três) receberam afastamento somente da rede estadual e 1 (um) não obteve qualquer tipo de afastamento. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 35 (trinta e cinco) e 47 (quarenta e sete) anos, com média de idade de 42 (quarenta e dois) anos e lecionavam entre 13 (treze) e 26 (vinte e seis) anos, a maioria, em média, 19 (dezenove) anos.

Para compor as 18 (dezoito) vagas da Turma 3, houve 162 (cento e sessenta e dois) inscritos. Eram provenientes de 10 (dez) municípios mato-grossenses (Aripuanã, Campo Novo do Parecis, Diamantino, Nobres, Nova Canaã do Norte, Nova Guarita, Nova Mutum, Peixoto de Azevedo, Sinop e Tapurah). As distâncias que os separavam da unidade variaram de 196 (cento e noventa e seis) a 818 (oitocentos e dezoito) quilômetros. Com os cortes orçamentários realizados pelo governo, apenas 5 (cinco) discentes receberam bolsa da CAPES. Os discentes da turma eram professores efetivos das esferas estadual e municipal.

3 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E METACOGNITIVOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* integrava (atualmente não integra mais) a matriz do Programa, portanto era obrigatória para as três turmas em análise, possuía uma carga horária de 45h, que correspondia a 3 (três) créditos cursados. Previa na ementa o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. Elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.

Para o desenvolvimento da disciplina, propunha-se a seguinte bibliografia: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (1996), Coscarelli e Novais (2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011), Solé (1998), Ruiz (2015), Bonini (2002), Cerutti-Rizzatti (2009), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), dentre outras.

A disciplina tinha como objetivo geral abordar sobre a leitura e a escrita nos seus aspectos sociocognitivos e metacognitivos, de modo que a disciplina possibilitasse, ao professor do ensino fundamental, a reflexão e a operacionalização quanto ao ensino da leitura e da escrita, tomadas como práticas efetivas, e quanto à formação de leitores e escritores proativos para o exercício da cidadania numa sociedade letrada.

Conforme descrevem Bortone e Martins (2008), as práticas sociais de leitura e escrita oportunizam ao indivíduo sua integração na sociedade, alterando sua condição sociocultural, política, linguística e econômica. Por meio da leitura, ele acessa informações, expõe ponto de vista e compartilha cultura, exercendo, dessa forma, a cidadania. Assim, as transformações da sociedade, sobretudo com o advento das novas tecnologias digitais, têm redefinido as práticas sociais, intensificando o uso da leitura e da escrita.

Mais especificamente no que diz respeito à habilidade de escrita, precisa ser desenvolvida durante o percurso escolar do aluno e a correção do texto é um dos mecanismos necessários e eficientes para que alcance êxito durante este processo, pois, ao deparar-se com a refacção, esta o fará manipular seu texto de maneira consciente e observar os desvios contidos levando-o à reflexão.

Na sequência serão apresentados, ainda que de forma bastante resumida, alguns resultados das intervenções teórico-metodológicas, que foram desenvolvidas nessa disciplina, das três Turmas (1, 2 e 3), durante as aulas ministradas nos segundos semestres de 2014, de 2015 e de 2016.

3.1 Tessituras teórico-práticas da disciplina se materializando na escola

A tessitura teórico-metodológica adotada para a disciplina foi constituída de aula expositiva e estudo de experiências de ensino relatadas na literatura, debates de textos e produções escritas em forma de relato de experiência/relatório de estudo com discussão de dados de campo obtidos por meio de propostas de intervenção, em que os conteúdos foram organizados em unidade básica e unidade transversal, conforme descrito na sequência:

Quadro 01: Organização dos conteúdos.

UNIDADE BÁSICA Sociocognição, metacognição e reflexões sobre leitura e escrita	UNIDADE TRANSVERSAL
Cognição, metacognição e aprendizagem. Metacognição em leitura e escrita: leitura crítica, autonomia, cidadania. Modelos e estratégias de construção do significado: leitura e escrita. Contribuições das neurociências para a compreensão da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Processos cognitivos implicados na leitura e na escrita: o papel da atenção, da emoção, do conhecimento prévio, da intersubjetividade. Letramento crítico: desnaturalização de visões de mundo e de construção compartilhada da realidade. A construção sociocognitiva do significado e os textos orais e escritos.	Metodologias de ensino do texto, planejamento da produção e compreensão textual: automonitoramento, práticas de análise linguística / correção / revisão / refacção do texto do aluno. Projetos de letramento. Sequências didáticas.

Fonte: Plano de ensino da disciplina.

Procurou-se realizar uma avaliação formativa, mediante participação, leitura e discussão da bibliografia referente aos tópicos da disciplina em estudo, elaboração, desenvolvimento e relatório ou artigo de estudo relativo a um dos pontos do programa que interessassem ao cursista, conforme será descrito logo abaixo, referente a cada uma das turmas.

A Turma 01 (2014) desenvolveu textos de cunhos didático-científico-reflexivos em forma de propostas de sequências didáticas que foram concebidas em duplas ou trios e executadas individualmente, cada um na escola onde trabalhava. Após a aplicação das propostas, os discentes produziram um relatório crítico-analítico-reflexivo em que apresentaram o passo a passo seguido em sala, os resultados obtidos e as limitações encontradas, analisando-os à luz das teorias estudadas durante as disciplinas cursadas. Por fim, depois de socializarem os resultados com os colegas da dupla/trio e os demais colegas da turma, produziram um relatório coletivo, apontando aproximações e diferenças no fazer docente nos diferentes contextos.

A realização das atividades coincidiu com o período eleitoral no Brasil (segundo semestre de 2014), em que foram eleitos presidente, senadores, deputados e governadores. Para discutir as possibilidades de uso das tecnologias digitais em sala, para estimular a

leitura e a escrita, em uma das aulas foi apresentado o vídeo “Propaganda eleitoral gratuita – a verdadeira” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dMVgb3DtSOY>), que satiriza a forma com que a propaganda eleitoral é feita pelos candidatos brasileiros. Por sugestão dos discentes, ficou acordado que todas as propostas teriam esta temática e abordariam, de alguma forma, o vídeo em questão, entretanto, cada dupla/trio teria liberdade para escolher o gênero textual a ser explorado na proposta.

Sete propostas foram elaboradas, culminando em um rico material, em que foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião. Estes trabalhos foram publicados em forma de *e-book* (SANTOS e SOBRINHO, 2015) e estão disponibilizados gratuitamente no seguinte sítio eletrônico: http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico&ob=12.

Já a Turma 02 (2015) obteve como produção final dez artigos científicos (5 discutem leitura e 5 processos de escrita), em que debatem o uso de protocolos de leitura e experiências de leitura compartilhada, os processos de escrita e reescrita e a mediação do professor na correção de textos dos alunos, a importância da refacção textual para aperfeiçoar e ampliar a competência linguística, o uso de textos imagéticos quando a leitura precede a alfabetização e o desenvolvimento da leitura como uma ferramenta de democratização no ensino.

Obteve-se a presença de grande parte desta turma no *VIII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/ Discursivos - Uma escola brasileira?* que ocorreu na Universidade de São Paulo - USP, de 08 a 10 de setembro de 2015, com a publicação dos trabalhos nos Anais. Na oportunidade, conheceram pessoalmente autores cujas ideias foram diretamente discutidas na disciplina, como os professores pesquisadores Roxane Rojo, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, dentre outros.

Por fim, com a Turma 03 (2016), questões teórico-metodológicas específicas foram abordadas, no sentido de fortalecer os mestrandos para um trabalho de ação investigativa das práticas que realizam em sala de aula. Desenvolveram intervenções de protocolos de leitura; habilidades de comunicação e compreensão de texto: acionando esquemas através de protocolo de leitura para surdo; protocolo de leitura em tela com análise de leituras realizadas em suporte digital; discussão da relação leitura e metacognição: estratégias para a formação de leitores proficientes e uso de inferências na construção dos sentidos. No âmbito da escrita, produziram protocolos verbais como mediação na compreensão leitora; considerações sobre o processo de correção textual-interativa em textos; desenvolvimento da proficiência em escrita do aluno por meio da correção de textos e a correção por parte do professor e o entendimento do discente em busca do desenvolvimento de

habilidades cognitivas para a produção escrita. Alguns artigos científicos produzidos foram encaminhados para publicação.

Também ocorreu a produção de artigos de opinião sobre práticas de leitura e escrita no Brasil e alguns foram publicados em *sites* de notícias locais³.

Na sequência, apresentar-se-á a disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, as ações desenvolvidas no âmbito desta disciplina e os resultados obtidos.

4 GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO

Destaca-se ainda neste texto, também da Matriz Curricular do Programa, a disciplina obrigatória *Gramática, Variação e Ensino* (essa disciplina, mesmo com as novas definições regimentais, continua a ser obrigatória). Ela apresentava a carga horária de 45h (agora passou a ter 60h), que correspondem a 3 (três) créditos cursados (atualmente equivalem a 4 (quatro) créditos). A sua ementa apresenta a seguinte propositura: Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análises epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para a elaboração de material didático.

Dentre a bibliografia sugerida, salientam-se Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Neves (2012), Bagno (2007, 2011), Travaglia (2004, 2008), Mollica e Braga (2003), Hora (2004), Gorski e Coelho (2009), Perini (2003), Bechara (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mattos e Silva, (2006), Vieira e Brandão (2013), Zilles e Faraco (2015), dentre outras.

Vale ressaltar que o objetivo geral da disciplina é refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita. Para tanto, divide-se a propositura de ação em três módulos, sendo: 1- norma, gramática e ensino, 2- gramática, produção de sentidos e variação e 3- práticas pedagógicas.

Compreende-se, em consonância com essa propositura, que é nesse contexto que a escola precisa ressignificar-se e reconhecer que todas as variedades apresentam sistemas linguísticos tão estruturados quanto a variedade culta, e cabe ao professor, assim, ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos. Mas, por outro lado, os professores de português, por necessidades exigidas pela sociedade muitas vezes discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais. O professor, dessa forma, se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006).

³ Disponíveis em: http://www.novaeducacao.com.br/artigos/exibir.asp?id=139&artigo=a_metacognicao_como_suporte_no_aprendizado_de_leitura_e_escrita; http://www.novaeducacao.com.br/artigos/index.asp?id=83&autor=isaldete_ribeiro_da_silva_passero

Nesse sentido, coaduna-se, também, com a assertiva de Travaglia (2008), quando diz que a língua é um conjunto de variedades das quais uma sociedade faz uso para atender a determinadas necessidades comunicativas, impostas pelos contextos sociais de interação, e a gramática seria o “conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (TRAVAGLIA, 2008, p. 28).

Em suma, as noções gramaticais vão se formando a partir das atividades com a linguagem e com a reflexão sobre a língua. E, ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com e sobre as quais a língua é organizada, ou seja, a gramática.

Descrever-se-á, no subtítulo abaixo, os resultados das intervenções teórico-metodológicas, que foram desenvolvidas nessa disciplina, de duas turmas (2 e 3), durante as aulas ministradas nos segundos semestres de 2015 e de 2016.

4.1 Relatos do desenvolvimento da disciplina: resultados das intervenções

Antes da apresentação dos resultados das intervenções, que se pautaram nas ações metodológicas sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), far-se-á uma breve explanação do desenvolvimento da disciplina e dos procedimentos avaliativos adotados, os quais, destacando-se os distintos sujeitos das Turmas 02 e 03 e os diferentes lócus de atuação, foram conduzidos de forma semelhante.

De modo geral, as aulas foram realizadas de forma expositiva e sociointerativa. A proposta da disciplina, como supracitado, é a de trabalhar os conteúdos em três módulos:

No Módulo 1, abordou-se sobre *norma, gramática e ensino*. Os debates entre as turmas relacionavam-se aos seguintes questionamentos: O que é gramática? Quais as concepções de gramática? Que perfil de gramática adotar na escola? O que é norma? Quais as concepções de norma? Como se constituiu a norma-padrão brasileira?

Para essa discussão, as turmas foram divididas em grupos. Cada grupo deveria fazer a leitura da bibliografia sugerida pela professora e socializar com os demais, além disso, após a socialização, cada grupo deveria apresentar um relatório sobre a temática abordada pelos demais grupos.

O livro *Nada na Língua é Por Acaso*, de Marcos Bagno (2007), foi lido e socializado na íntegra, individualmente ou em duplas, todos os capítulos foram debatidos, tudo com vistas à reeducação sociolinguística, ou seja, com o objetivo de não menosprezar alguém em detrimento de sua variação linguística, para que se percebesse que ‘nada na língua é por acaso’, tudo faz sentido, tudo pode ser “aproveitado” se houver intenção comunicativa. Que as atitudes dos professores e falantes do uso social da língua influenciam no comportamento dos alunos, fazendo-os reconhecer que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas.

Como forma de reforçar os conhecimentos acerca das temáticas abordadas pelas turmas, a professora apresentou *slides* que ressaltavam uma Breve História da Gramática, de acordo com as concepções de Faraco (2008), enfatizando que o início de seus estudos data desde 200 a.C. e segue até os dias atuais. O documento que finalizou esta explanação foi os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), criados por disciplina e eixo temático, com o intuito de nortear a educação brasileira.

No Módulo 2, *gramática, produção de sentidos e variação*, as propostas metodológicas da disciplina foram fundamentadas nas seguintes interrogações: Como os fenômenos gramaticais diversos se manifestam nos textos (escritos e orais) dos alunos e em textos modelares? Como os materiais didáticos descrevem – nos planos conceitual e descritivo – os diversos fenômenos gramaticais e a diversidade linguística? Como descrever e analisar apropriadamente fenômenos que tomam feições particulares no português do Brasil, sem ignorar as diferenças entre fala e escrita, patentes nas atividades de escuta, leitura e produção textuais?

Nesse Módulo, por sua vez, destaca-se a apreciação do tratamento conceitual e descritivo dos fenômenos linguísticos lexicais, morfológicos, sintáticos e discursivos em materiais didáticos e em estudos de materiais científicos. As análises nos livros didáticos foram realizadas e, posteriormente, apresentadas em equipes.

Para nortear as referidas análises, utilizou-se o embasamento teórico do capítulo 6 “A variação linguística nos livros didáticos”, subtópico de “Um roteiro para analisar os livros didáticos”, da obra *Nada na Língua é Por Acaso* (2007), de Marcos Bagno.

No Módulo 3, *práticas pedagógicas*, a questão norteadora foi a seguinte: Como elaborar material/atividades pedagógicas que evidenciem os fenômenos gramaticais abordados no curso para facilitar o processo ensino-aprendizagem?

Neste Módulo, houve a socialização dos projetos para oficinas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos/planos de ensino que focalizassem fenômenos gramaticais, como: elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática; recursos expressivos na construção do sentido do texto; expressão de normas/ variedades com base nos contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Foi feita, ainda, a leitura de um material apostilado, dividido em equipes, as quais deveriam socializar sobre a teoria e apresentar um plano de aula com base na temática estudada. Nesse contexto, foram levantadas possibilidades sobre a elaboração de sequências didáticas amparadas nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As ideias que surgiram dessas discussões, após as intervenções, resultaram em artigos para a disciplina e comunicações orais em eventos, assim como contribuíram para desenvolver a consciência linguística com os alunos.

Dessa maneira, com relação aos procedimentos avaliativos, que foram realizados de forma contínua, destacam-se análises de documentos oficiais, de textos dos alunos e de textos modelares, de materiais pedagógicos, relatórios de experiências, resenhas, projetos de oficinas pedagógicas e, como fecho dos procedimentos, foram desenvolvidos artigos científicos.

Todas as intervenções, em forma de sequências didáticas, foram realizadas em distintas turmas do ensino fundamental, centraram-se na temática da variação linguística e apresentaram proposições teórico-metodológicas que envolveram a gramática em uso.

A Turma 02 (2015) apresentou, como produção final, 08 artigos, tendo como enfoques a oralidade, a produção textual, o rotacismo, a deslateralização, a concordância não-normativa, a variação fonético-fonológica e a variação morfossintática, a heterogeneidade, o preconceito linguístico, a identidade cultural rural x urbana, o monitoramento linguístico, o “certo” x “errado”, a diversidade e a consciência linguística.

Dentre os gêneros trabalhados, salientam-se a crônica, a entrevista, tirinhas (3), poesia e narrativa, carta e mensagem de *WhatsApp*. E as cidades em que ocorreram as intervenções foram Terra Nova do Norte – MT, Nova Santa Helena – MT, Santarém – PA (2), Ipiranga do Norte – MT, Feliz Natal – MT, Oeiras do Pará – PA e Sinop – MT.

O livro eletrônico intitulado “Ensino da gramática em uso e literatura infanto-juvenil: diálogos contemporâneos”, que é uma coletânea de textos que faz parte da Coleção Sala das Letras – VOLUME 03, organizada pelas professoras Dra. Neusa Inês Philippsen e Dra. Adriana Lins Precioso, traz vinte textos, dentre eles os 08 textos da produção final da Turma 02. Este livro está disponível para *download* gratuitamente no *site* da Editora UNEMAT e pode ser visualizado no *link* http://www.unemat.br/reitoria/editora/index.php?link=catalogo_eletronico&ob=19.

A Turma 03 (2016) produziu 10 artigos, com os seguintes enfoques: análise linguística, preconceito linguístico, “certo” x “errado”, reeducação sociolinguística, verbos, aspectos variacionais morfossintáticos e discursivos dos pronomes pessoais do caso reto, variações lexicais e morfofonológicas, concordâncias verbal e nominal, heterogeneidade linguística, variação e mudança, identidade sociocultural, mudança no paradigma pronominal do caso reto e monitoramento linguístico.

Os gêneros evidenciados foram a carta (2), o conto popular (2), a paródia (2), regra de jogo, letra de música, narrativas de distintas profissões, crônica e bilhete. E as cidades em que ocorreram as intervenções foram Aripuanã- MT, Sinop – MT (3), Campo Novo do Parecis – MT e Sapezal – MT, Nobres – MT e Nova Canaã do Norte-MT, Tangará da Serra – MT, Peixoto de Azevedo – MT e Diamantino – MT, Nova Mutum – MT, Nova Guarita – MT e Tapurah – MT.

Estes 10 artigos da produção final da Turma 03 foram publicados no “Dossiê Temático: SocioDiversidade Linguística e Ensino: conexões possíveis (?)” – Volume 7, Número 21 – 2017, da *Web Revista Sociodialeto*, disponível no endereço <http://www.sociodialeto.com.br/?pag=home>.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo demonstrado aqui e pelas inúmeras tantas outras ações desenvolvidas pelo PROFLETRAS, pode-se asseverar que o Programa tem se caracterizado como um importante locus de formação continuada por oportunizar a muitos docentes, que atuam efetivamente na educação básica, vislumbrarem alternativas didático-pedagógicas diferenciadas, permitindo que possam modificar suas práticas.

Quadro 02: Número de alunos e escolas das propostas de intervenção dos mestrandos.

PROFLETRAS Sinop	Turma 01 (2013-2015)		Turma 02 (2014-2016)		Turma 03 (2015-2017)	
	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos
Estaduais	16	682	06	155	13	326
Municipais	02	43	04	130	05	168

Fonte: Santos, 2017.

Como se pode ver nos números registrados no quadro, durante o triênio 2013-2016 mais de um mil e quinhentos alunos das redes municipais e estaduais de ensino público da educação básica foram contemplados pelas ações interventivas propostas pelas disciplinas e pelo projeto que culmina no Trabalho de Conclusão em forma de Relatório acompanhado de Produto.

Um trabalho com alta relevância social que, indiscutivelmente, tem aliado teoria à prática reflexiva num *continuum*, conforme sugerido por Mizukami (2002).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, M. I. B. **Entrevista: professores de português em rede: desafio no ensino de língua portuguesa**. Natal, RN, Hotel Imirá, 27/11/2013. Entrevista à professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Revista e Ampliada, Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

BORTONE, M. E.; MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In: _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.

_____; RIBEIRO MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP. <http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3>. Acessado em 07 de mai. de 2017.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Apropriação sociocognitiva da escrita: uma discussão sobre a dimensão intrassubjetiva da linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 36-43, jul./set. 2009.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola, 2015.
- FIORENTINI, D.; SOUSA JR., A. J.; MELO, A. G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a).** 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.
- HORA, D. da. **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade.** Santa Maria: Pallotti, 2004.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MATTOS E SILVA, R. V. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis. Editora da UFSC, 2006. p. 277-288.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOLLIÇA, M. C., BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola, 2012.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal/RN: EDUFRN, 2011.
- PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva – introdução ao pensamento gramatical.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SANTOS, L. I. S. A pesquisa interventiva como instrumento de transformação na formação e nas práticas de docentes de Língua Portuguesa: unidades PROFLETRAS da Região Centro-Oeste. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. **Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – Região Centro-Oeste**. Coleção Sala das Letras, v. 4. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2017.

SANTOS, L. I. S. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras (UFU)**, v. 32, p. 16-45, mar. 2017.

SANTOS, L. I. S.; SANTOS, L. A. O. Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS. **Revista Signótica**, v. 28, p. 257-284.

SANTOS, L. I. S.; SOBRINHO, G. R. (Orgs.). **Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2015.

SILVA, A. V. da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, set. 2010. p.58-66.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *et al.* **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Andréa Melo Silva Pereira

José Leonildo Lima

1 INTRODUÇÃO

As relações sociais efetivam-se por meio de textos orais e escritos que circulam pela sociedade diante de diversificadas situações comunicativas. A escola, por exemplo, é um espaço em que podemos observar mais atentamente esta interação acontecer, não só por meio da oralidade, por meio das conversas entre os alunos, professores, pais e funcionários, mas também por intermédio da escrita, com as anotações, os esquemas, os bilhetes, os cartazes, os mapas, as avaliações. Enfim, um número variado de gêneros textuais utilizados de acordo com a necessidade proveniente de cada contexto.

Se os nossos estudantes se comunicam diuturnamente e, para isso, precisam optar pelas formas mais adequadas de textos a fim de atingirem aos objetivos de diversificadas situações comunicativas, faz-se necessário que a escola desenvolva o trabalho com a língua de modo a propiciar-lhes o contato com diferentes textos, em situações variadas para que, dessa forma, tenham oportunidade de interagir de maneira proficiente em suas relações sociais. Foi, então, por constatarmos que enquanto professores de Língua Portuguesa não estávamos trabalhando dessa maneira que buscamos subsídios em duas linhas teóricas para desenvolvermos uma proposta didático-pedagógica, na Linguística Textual e na Sociolinguística.

Sendo assim, diante do entendimento que obtivemos, elaboramos uma proposta que visava trabalhar a escrita dos estudantes por meio da produção de histórias em quadrinhos. De uma forma geral, pretendíamos que os nossos alunos colhessem narrativas de moradores mais antigos do bairro onde estava localizada a escola para transformá-las

em histórias em quadrinhos. A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta de intervenção foi o oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, localizada no Bairro Ponte Nova, na cidade de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso.

Apesar de inseridos em uma sociedade de escrita, ouvimos as pessoas afirmarem que os jovens de hoje pouco leem e quase não escrevem. Será mesmo verdade? Ou eles não leem e escrevem o que, como, quando e onde queremos? Estas eram algumas de nossas angústias e nos questionávamos: como fazer o nosso aluno escrever? Como oportunizar situações de escrita que o levasse a gostar do que estava fazendo e, sobretudo, fizesse sentido para ele? Na verdade, nós o vemos escrevendo e lendo a todo instante nos celulares, nos computadores, conectados ou não às redes sociais, interagindo com outras pessoas, entendendo e fazendo-se entender, enfim, comunicando-se. No entanto, demonstra pouco interesse quando um professor lhe propõe a escrita de um texto. Talvez porque lhe são apresentadas situações hipotéticas, desconectadas da realidade, com pouca ou nenhuma análise e com um único fim, a leitura e (temida) correção do professor. Queremos que os jovens falem, escrevam, porém não lhes damos condições de dizerem.

Diante destas questões, nos impusemos o desafio: encontrar o embasamento teórico que sustentasse alguma prática capaz de colaborar com a produção escrita dos alunos. Durante todo o percurso de busca, não encontramos respostas prontas, metodologias milagrosas, mas diversas opções de (re)pensar a nossa atuação em sala de aula, nas mais variadas questões da língua. Foram momentos de desconstrução de muito do que acreditávamos, pois romper com o velho nem sempre é um processo tranquilo, contudo possível.

2 DESCOBRINDO CAMINHOS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Ancoramo-nos na Linguística Textual, sobretudo, nos estudos referentes à concepção sociocognitiva-interacionista que explica os fenômenos tanto cognitivos quanto culturais e reconhece que as operações linguísticas não estão situadas apenas no indivíduo, mas na interação de várias ações conjuntas que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades e papéis distribuídos socialmente. O texto, visto por este prisma, é o lugar de interação e os interlocutores nele se constroem, ao mesmo tempo em que são construídos por ele. Compreendemos, dessa forma, que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele e procuramos abordá-lo enquanto elemento de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentido.

Dialogamos também com a concepção de texto trazida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tomado enquanto unidade básica do ensino, organizado dentro de

determinado gênero em função das intenções comunicativas e caracterizado por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Concordamos que a sua utilização em sala de aula deve abranger maior diversidade possível e devem-se valorizar, além da sua composição escrita, a oral. Em relação aos conteúdos a serem ministrados, o documento orienta o trabalho por meio de textos, visando aos seguintes objetivos:

Desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Conduzimos o nosso trabalho seguindo estas orientações, partindo do texto para o texto, tomando-o enquanto objeto de recepção, análise e produção de múltiplos sentidos construídos e reconstruídos na sua relação com o leitor/produtor. Para tanto, oferecemos aos nossos alunos um número variado de textos pertencentes ao mesmo gênero e trabalhamos no sentido de não os fechá-los em características fixas e estanques, mas mostramos-lhes a existência de múltiplas variedades de escolha que vão depender de quem os produz.

Outro documento que embasou a proposta foi as Orientações Curriculares para a Educação Básica (OCEB), do estado de Mato Grosso, mais especificamente no que diz respeito às práticas de Língua Portuguesa, fundamentadas sob a ótica da concepção interacionista de linguagem e da heterogeneidade do sujeito historicamente constituído. Nesse sentido, o sujeito deve ser estimulado a conscientizar-se do papel fundamental que a linguagem exerce na vida social e a desenvolver sua capacidade linguística de modo a tornar-se responsável pelo seu dizer, elaborado e reelaborado em função das diversas situações comunicativas, materializado no texto oral ou escrito, em reais situações comunicativas desenvolvidas em um espaço dialógico e com finalidades específicas.

Entendemos, pois, que o ensino da linguagem, com base nessa perspectiva, deve ser compreendido como processo de interlocução entre sujeitos. Sendo assim, oportunizamos reais situações de interlocução entre os estudantes, as suas produções e os sujeitos pertencentes à realidade local. Além disso, em relação à leitura, priorizamos a constante interação entre os sujeitos e os textos selecionados, no sentido de atribuir-lhes sentidos que vão muito além da decodificação de palavras. Assumimos, dessa forma, a sala de aula enquanto espaço de interação verbal, onde todos são responsáveis pelos seus dizeres vistos, revistos e multiplicados na sociedade por meio dos textos produzidos.

Em respeito ao estudo da “língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”

(MOLLICA, 2015, p. 9), encontramos suporte na Sociolinguística. Uma das suas vertentes é a variação linguística, entendida enquanto princípio geral e universal, passível de descrição e análise, relacionadas aos diferentes modos de falar encontrados na comunidade. A língua é compreendida em seu caráter heterogêneo, variável e histórico, não existindo nenhuma língua pura e imutável. Embasamos a nossa proposta, mais especificamente, nas contribuições advindas da Sociolinguística Varacionista, por acreditarmos na necessidade de aproximarmos o ensino da Língua Portuguesa a variadas situações de uso efetivo da língua. Sendo assim, procuramos compreender as noções de norma, modalidade e registro, para termos possibilidade de refletir sobre as escolhas que faríamos ao longo de toda a proposta.

Concordávamos que se fazia (e ainda se faz) necessário o ensino reflexivo de língua para ampliar a competência comunicativa do aluno, trazendo, sempre que possível, para a prática escolar elementos da sua comunidade linguística, estimulando a produção falada e escrita e conduzindo-o “à reflexão sobre os diferentes usos da língua e sua inserção em contextos e práticas culturais prestigiadas, quais sejam aqueles em que são utilizadas as chamadas variedades cultas da língua”. (CYRANKA, 2015, p. 42).

Com o cuidado de não a estigmatizar, tomamos, enquanto objeto de partida e de chegada a língua em seu caráter heterogêneo e sujeita a variações. A noção de “erro” também fora ampliada para além da conhecida pela gramática tradicional, pois passamos a valorizar no ambiente escolar os usos possíveis vistos e praticados pelos alunos e pela comunidade em geral. A intenção era que os próprios estudantes reconhecessem as diferentes formas linguísticas disponíveis a todos os usuários da língua e a sua vivacidade, sujeita a variações e mudanças a todo instante.

Diante de todas essas contribuições e, ao adotarmos a perspectiva sociointeracionista de ensino, compreendemos a necessidade de os alunos terem oportunidade de conviver na escola com frequentes e diversificadas situações de escrita de textos, com claras finalidades e destinatários variados, assim como acontece fora dela. Para que isto seja possível, é necessário que ele compreenda que os textos se organizam por meio dos gêneros e que estes, conforme Bakhtin (1997, p. 280), são “tipos relativamente estáveis de enumerados” em diferentes situações de interação e com variedade infinita,

pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Quanto maior for o contato do aluno com os textos presentes nas variadas práticas sociais, mediadas pela oralidade e pela escrita, maior será a sua facilidade em escolher

o gênero adequado para atender a alguma finalidade. Sendo assim, se desejávamos a produção de histórias em quadrinhos, deveríamos apresentar-lhes diferentes textos do gênero em variadas materialidades – revista, internet, jornal, livro –, em diferentes formatos de quadros, balões, capas, letras e com diversificadas finalidades, não a apenas uma ou duas histórias em quadrinhos. Concordávamos que propiciar situações reais de escrita na escola constituía-se em grande desafio, por estarmos habituados àquele modelo descontextualizado de escrita que, conforme Soares (2004, p. 73, grifo do autor), promove a desaprendizagem dos alunos:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, *as condições de produção* da escrita na escola e *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

Perde-se, assim, o importante processo de interação adquirido por meio da escrita, pois o aluno, no contexto escolar, escreve para aprender a escrever e, invariavelmente, o seu texto é destinado apenas ao professor que, por sua vez, tem a incumbência de corrigi-lo e avaliá-lo, segundo critérios não muito claros que visam, sobretudo, quantificar o que ele aprendeu ou não.

Optamos por trabalhar com o gênero história em quadrinhos (HQ). Esta escolha justifica-se por diversos fatores, dentre eles residia a possibilidade de trabalharmos com o registro de linguagem informal, bem próximo do que os alunos conheciam e conviviam em suas casas e bairro. Ademais, por intermédio dos diálogos, teríamos a possibilidade de conservar algumas marcas varacionistas típicas da Baixada Cuiabana, lócus da nossa proposta de intervenção.

Por muito tempo, as histórias em quadrinhos, enquanto possibilidade didática, foram criticadas, pois afirmava-se que desmotivavam as pessoas a buscarem leituras mais complexas e com grau maior de abstração. No Brasil, a valorização do gênero teve início a partir do ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que propunha a utilização de outras linguagens e manifestações artísticas na educação básica. Apesar disso, a sua efetiva entrada no ensino aconteceu apenas em 2006, ano em que algumas obras foram selecionadas para compor o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Embora reconhecêssemos a sua utilidade enquanto em recurso pedagógico com capacidade de atrair a atenção dos estudantes, concordávamos que apenas o objeto em si não poderia ser capaz de produzir tal efeito.

Ao optarmos por utilizá-las em sala de aula, lançamos mão de criterioso processo de análise, desde a definição dos objetivos até a escolha da HQ adequada ao tema, à idade e aos interesses dos alunos. Em relação à seleção do material, seguimos as orientações dadas por Vergueiro (2014, p. 28):

Os alunos se integram mais à sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar em um mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. O processo de socialização se amplia, com a inserção em grupos de interesse e a diferenciação entre os sexos. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto e sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.

3 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Para melhor compreensão, descreveremos, de forma sucinta, as etapas que fizeram parte de toda proposta de intervenção pedagógica, com algumas observações acerca do desenvolvimento, dos efeitos produzidos bem como das teorias mobilizadas.

3.1 Entrando na atmosfera da proposta

Iniciamos a primeira etapa esclarecendo aos alunos a natureza do projeto e, em linhas gerais, o que faríamos no decorrer das próximas aulas. Falamos brevemente sobre variação linguística e sobre a oportunidade de conhecermos algumas histórias que fazem parte da memória do bairro onde eles moravam, histórias dos moradores, contadas por eles mesmos. Solicitamos-lhes que já pensassem nos moradores mais idosos e/ou que moravam há muito tempo na localidade.

Com o objetivo de discutir a valoração dada à língua escrita em detrimento da falada, exibimos o filme *Narradores de Javé*. Além disso, julgamos importante que eles percebessem a responsabilidade existente na tarefa de ouvir a história de alguém para depois recontá-la. Diante dos encaminhamentos que fizemos, constatamos que os estudantes relacionaram o que assistiram à proposta do nosso trabalho, pois as respostas já caminhavam para o entendimento de que para que não houvesse mudanças nas histórias, estas deveriam ser escritas e não apenas oralizadas. A razão de termos optado por apresentar-lhes vídeos, justifica-se no fato de considerarmos o cinema um importante instrumento pedagógico por equilibrar em sua constituição palavras e imagens e, sobretudo, por concordar que cinema

e histórias em quadrinhos “são artes bem próximas, uma vez que se utilizam de recursos descritivos e narrativos semelhantes” (CALAZANS, 2004, p. 18).

Dando continuidade à etapa, a fim refletirem sobre as várias versões que uma mesma história pode ter e também sobre a relação existente entre língua, tempo e idade dos falantes, apresentamos-lhes três vídeos contendo versões diferentes da fábula *A cigarra e a formiga*, da Disney World, da Xuxa e dos Trapalhões. Um ponto importante que merece destaque diz respeito à alteração na condução da atividade posterior à exibição dos vídeos, pois apesar de possuímos uma lista pré-definida de perguntas a lhes fazer, percebemos que os alunos tinham muito a dizer sobre os vídeos. Então, com o intuito de não limitarmos as suas participações, deixamos que a atividade fosse fluindo de acordo com as impressões que eles apresentavam. Ficou-nos clara a percepção dos alunos diante das variações motivadas pelo tempo, pela região e pela idade, tomando consciência de um ponto fundamental para o estudo da língua sob a perspectiva da Sociolinguística, a existência da variação diatópica e da variação diastrática.

3.2 Saindo a campo

O material que constituiria o produto final, uma revista de histórias em quadrinhos, seriam as histórias contadas oralmente por moradores mais velhos do bairro onde está localizada a escola. Sendo assim, iniciamos a segunda etapa do trabalho que consistia em selecionar as pessoas, coletar as histórias, ouvi-las e apresentar a todos o material, a fim de identificarmos a variável que apresentasse maior relevância na fala das pessoas, levando em consideração a constituição do falar cuiabano. Embora estivéssemos lidando com estudantes da educação básica, procuramos seguir algumas orientações dadas por Fernando Tarallo, no livro *A pesquisa sociolinguística*.

Desta forma, decidimos que o tom das entrevistas deveria ser como um bate-papo informal, escolheríamos as pessoas de acordo com dois fatores, faixa etária e tempo de residência no bairro, representaríamos o papel de “aprendiz-interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades” (TARALLO, 2004, p. 21). Para que os informantes não prestassem atenção em suas maneiras de falar e agissem de forma mais natural possível, não falaríamos nada sobre a questão do traço linguístico que pretendíamos capturar.

A princípio, saímos a campo com os alunos a fim de contatarmos as pessoas anteriormente sugeridas por eles e explicamos-lhes a natureza do trabalho. Foram dias de encontros e desencontros pelas ruas do bairro, de muitas conversas, explicações e negativas, até conseguirmos atingir a um número razoável de informantes dispostos a colaborar

com o nosso projeto. Para a coleta, utilizamos, além dos celulares dos estudantes, um gravador de boa qualidade. Utilizamos 12 horas-aula para as entrevistas, totalizando 5 horas e 43 minutos de gravação. Optamos por não elaborarmos um questionário, por concordarmos com Tarallo (2004, p. 22) que por meio das narrativas de experiência pessoal, os entrevistados estariam tão envolvidos emocionalmente com o que estavam narrando que se despreocupariam com a forma, tornando, assim, a situação de comunicação o mais natural possível. Solicitamos que contassem alguma história do bairro, algo que tivesse acontecido com eles ou alguém conhecido, poderia ser um acontecimento triste ou alegre, deixávamos falarem à vontade.

Os estudantes mostraram-se curiosos, comprometidos e extremamente interessados nas narrativas que estavam sendo contadas. Queriam saber dos detalhes, faziam perguntas, não se distraíam. Os informantes, por sua vez, sobretudo os mais velhos, demonstravam satisfação por estarem sendo ouvidos e por terem com quem conversar.

3.3 Estudo do gênero

Todo o estudo feito em sala de aula deu-se por meio de histórias em quadrinhos para os alunos se familiarizarem com o gênero e suas especificidades. Trabalhamos questões sobre o uso adequado e inadequado da língua, preconceito linguístico, coesão, coerência, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Além disso, apresentamos um pouco da história das HQs no estado de Mato Grosso.

Em nossa primeira HQ, objetivávamos a percepção da relação existente entre o contexto situacional e a adequação/inadequação da língua em determinadas situações comunicativas. Selecionamos uma história do Chico Bento, personagem criado por Mauricio de Sousa, intitulada *Nada é o que parece*. As histórias do Chico Bento podem servir de estímulo para despertar a consciência da diversidade sociolinguística existente no país. Mesmo assim, no passado, já foi severamente criticada até ameaçada de proibição, pois o Conselho Nacional de Cultura alegava “que ela servia de mau exemplo às crianças brasileiras, que passariam a falar ‘errado’ como o Chico Bento”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 46).

Pudemos, por meio das impressões dos estudantes, levantar questões sobre o estereótipo sobre quem mora no campo, visto como menos inteligente que os moradores da cidade. Orientamos-lhes a acionarem conhecimentos acerca da situação comunicativa para compreenderem o contexto que, conforme Koch (2003, p. 24), “engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal”. Sendo assim, os estudantes relacionaram o texto aos elementos necessários à sua significação e compreenderam que aquele que

morava no campo falou de forma adequada ao contexto em que ele vivia, diferente do primo que não o compreendia por não fazer parte daquele ambiente, pois era um garoto da cidade.

Exploramos, ainda, a noção de erro, conforme orientado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) que o erro deve ser visto como uma possibilidade de uso da língua, que encontra explicação no seu próprio processo de evolução. Citamos como exemplo a variação do pronome de tratamento *você*, inicialmente *vossa mercê*, posteriormente *vosmecê*, depois *você* e hoje *cê* ou *ocê*.

Como o foco do nosso trabalho era o texto e sua produção, trabalhamos também a relação semântica existente na interrelação de elementos que, para Koch (2014, p. 18), “diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”, denominada coesão textual. Na condução das atividades, destacávamos e comentávamos cada elemento responsável pela ligação entre as partes e a função que exerciam dentro dos diálogos. Apesar da participação, os alunos demonstraram parca habilidade na identificação dos elementos coesivos, limitando-se, quase que exclusivamente, à percepção dos pronomes demonstrativos de referência anafórica e catafórica. Mesmo assim, compreenderam que os elementos por si só não podem ser interpretados, “mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”. (KOCH, 2014, p. 19).

Ainda que de forma breve, fizemos um passeio pelas HQs do estado bem como seus autores. Por meio dessas histórias, aprofundamos os estudos sobre conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Também traçamos a linha do tempo das publicações mato-grossenses e apresentamos-lhes alguns exemplares para um trabalho mais aprofundado. Sobre as histórias de Nico e Lau (artistas mato-grossenses), os alunos reconheceram a variação registrada nas revistas e relacionaram as falas nos diálogos ao que teriam que fazer posteriormente, no momento em que teriam que identificar as marcas varacionistas nas falas dos entrevistados. Fizemos então o levantamento das seguintes palavras e expressões típicas da Baixada Cuiabana: *vote*, *xô*, *mano*, *atchei*, *detcha*, *detchá*, *a ufa*, *tcheio*, *tchamá*, *djeito* e *sedja*. Em seguida, eles registraram outras palavras e expressões conhecidas e, para isso, trabalhamos por meio da transcrição grafemática.

3.4 Produção das histórias em quadrinhos

Antes de iniciarmos as produções, necessitávamos que os estudantes compreendessem as múltiplas mensagens apresentadas pelos vários elementos constituintes da linguagem dos quadrinhos, como montagem, protagonistas, personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, balão, legenda e onomatopeia. Iniciamos, com os aspectos relacionados à montagem da página da HQ, *splash page*, configuração e finalização. Para a

atividade, deixamos à disposição dos estudantes diversos exemplares e, à medida em que explicávamos cada aspecto, os estudantes os identificavam em suas revistas.

Em outro momento, a fim de perceberem como esses aspectos funcionavam na prática, convidamos um ilustrador para ministrar uma oficina de HQ. Na oficina, abordamos questões sobre caracterização, definição e estilos de quadrinhos, conceito de arte, tipos de roteiro, criação, produção, além dos elementos citados anteriormente. Ao final, todos os estudantes foram incentivados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos e criaram roteiros utilizando uma ferramenta *on-line* de edição.

Após a oficina e de posse das histórias narradas pelos moradores do bairro, a fim de que os alunos conhecessem todas as narrativas coletadas na comunidade e percebessem as variações nas falas, levamos o material para a sala de aula e os reproduzimos. Já nas primeiras audições, alguns estudantes perceberam a presença do que chamaram de sotaque “normal” (mais certinho) e de outro mais cuiabano, demonstrando, de certa forma, a perspectiva dicotômica presente em seus julgamentos, mesmo pertencendo a uma mesma comunidade de fala. Ou seja, normal seria de acordo com a norma prescritiva, reguladora e idealizada do padrão. E a outra, que trazia traços mais característicos cuiabanos, “menos certa”, “menos normal”. Não tratamos da noção de certo e errado neste momento, pois trabalharíamos essa questão mais adiante, quando estivéssemos desenvolvendo as atividades para a produção dos textos.

Demos prosseguimento à etapa solicitando que os estudantes, divididos em grupos e cada um com a sua história, as ouvissem e procedessem à transcrição dos áudios. Um ponto interessante na atividade foi o fato de eles fazerem a transcrição já transformando os textos em discurso direto para o discurso indireto, mesmo sem terem sido orientados sobre essa questão. Ou seja, eles estavam se posicionando enquanto “contadores de histórias”, na condição de quem ouve a história de alguém para depois recontá-la, como demonstramos a seguir:

Trecho em discurso direto⁴

Trecho em discurso indireto

“[...] e era bom, era muito bom. A gente fazia muitas amizade (+) eu gostava muito dessa época porque a gente conversava, ria bastante trabalhando ali, lavando roupa e lavando vasilha, sempre naquela alegria, sempre rindo. Todo mundo conhecia todo mundo, não tinha briga, não tinha (+)/ nessa época as pessoa era assim unida, né? Aí, com o passar do tempo é que foi mudando. Acabou os peixe já ficou mais escasso, aí parou também a pescaria, daí depois veio a luz, daí o pessoal arrumou a água, o asfalto também não tinha naquela época (+) então, tudo mudou, agora ficou tudo ok [...]”.	“[...] ela gostava porque ela fazia muitas amizades e tinha muitas alegrias e as pessoas eram todas unidas, e depois de um tempo tudo mudou, veio a luz, os asfalto.”
--	---

⁴ Seguimos as normas de transcrição compiladas por Marcuschi (1986, p. 10-13).

Outra questão interessante foram as escolhas que fizeram do que julgaram mais ou menos relevante dentro de um universo riquíssimo de acontecimentos. Os deixamos conduzirem os caminhos das histórias, colocávamo-nos apenas como auxiliares, próximos e dispostos a ajudá-los, caso necessitassem de auxílio. Os alunos conseguiram, com segurança e maturidade, optar pelo que achavam ser o melhor caminho para os seus textos.

Ainda nesta etapa, procedemos à escuta atenciosa dos áudios para definição do aspecto varacionista do falar cuiabano de maior frequência e relevância. Elegemos uma ocorrência de natureza morfossintática, a variação na concordância de gênero, “[...] fenômeno pouco explorado”, segundo Lima (2007, p. 20). Marcamos o momento exato de seus acontecimentos, levamos para a sala e os reproduzimos. Orientamos-lhes a ouvirem com atenção para perceberem algumas variações típicas do linguajar cuiabano e reproduzíamos cada trecho até que compreendessem e identificassem o traço morfossintático. Algumas realizações, foram: aqui foi uma briga muito *feio*; tirar *o* polícia; ela levou *os* três criança; como você vai trazer umas criança *desse* aqui; eu não gosto de roupa *comprido*, não; era um muro do tempo *do* escravidão; tinha uma filha minha mais *velho*; *no* segunda à noite a gente mudou; a roupa é *velho*; enquanto eu for chefe *no* repartição, eu vou descontar um pouquinho; sacudiu *o* cabeça; cada garrafa dessa aqui leva três colher bem *cheio* de café; um dia chegou dona Odair, *tonto*, uma contínua, *tonto*; só panela vai *uns* trinta.

Aproveitamos a oportunidade para explicarmos que a ocorrência da variação na concordância de gênero no falar cuiabano tem sua origem do dialeto caipira e de Portugal, por ocasião da colonização. De acordo com estudos feitos por Lima (2007, p. 179, grifo do autor), “no falar cuiabano operou uma deriva, sendo que a mais produtiva foi a *deriva conservadora*” que, em contato com tamanha variedade linguística no Brasil, encontrou uma forma de não receber as suas influências. Outra ocorrência também fora abordada, a alternância entre as fricativas /j/ e /z/ e as africadas /tʃ/ e /dʒ/, como em gente – *djente* e em chefe – *tchefe*.

Após a escolha e transcrição do acontecimento relevante que seria retratado, os estudantes procederam à produção dos diálogos. Para tanto, necessitariam assumir algumas posições diante do texto, pois, segundo Calazans (2004, p. 31), o planejamento das HQs deve funcionar como “uma peça de teatro, há que se planejar cada cena, cada fala dos diálogos”. Produziríamos os diálogos das HQs sem narrador, com rubricas ou didascálias, prestando atenção à coesão, à coerência, à atmosfera que pretendiam criar. Incluiriam as variações linguísticas estudadas – concordância de gênero e alternância entre consoantes fricativas e africadas –, utilizando a transcrição grafemática. Em seguida, iniciaram a divisão dos roteiros em quadrinhos, pensando nas dimensões, na quantidade por página bem como na distribuição da história e na reescrita das rubricas em legendas. Preocupamo-

nos em não encaminhar o trabalho de maneira normativa ou prescritiva, uma vez que desejávamos uma abordagem que valorizasse a reflexão sobre a língua, de forma a não reduzir a aspectos ortográficos e gramaticais, pois de acordo com Marcuschi,

O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Diante de uma visão sociointeracionista de língua, optamos pela troca de texto entre os próprios estudantes a fim de que conversassem sobre as suas escolhas e os colegas pudessem contribuir para o aprimoramento dos textos apoiados, não apenas em aspectos gramaticais, mas observando outras capacidades, sobretudo, clareza, coesão, coerência e adequação às especificidades do gênero em questão.

Após todo o roteiro reescrito em papel A3, procedemos à próxima etapa: a utilização do programa de edição *on-line* de HQs. Optamos pelo programa para não prejudicarmos as produções devido à possível falta de habilidade com desenho de nossos estudantes. Após algumas pesquisas, julgamos mais viável a utilização do *Toondoo*⁵. Por meio dele, poderíamos inserir personagens, cenários, balões, onomatopeias e objetos. Além disso, nos dava a opção de inserirmos imagens armazenadas em uma galeria alimentada por nós. A primeira decisão dizia respeito ao cenário inicial que, de certa forma, mostraria as interpretações feitas por eles das histórias contadas pelos moradores. Estariam assim imprimindo as suas visões dos acontecimentos, como eles “viam” os lugares, as pessoas.

Um dificultador da atividade foi o número limitado de imagens disponibilizadas pelo programa. Outro foi o fato de os alunos não terem muita habilidade com o computador para procurá-las em outros locais, salvá-las e utilizá-las em suas histórias. Por vezes, tiveram que substituir alguns elementos por outros por não os encontrar, necessitando, inclusive, fazer modificações no texto.

Uma questão interessante que pôde ser observada, foi o fato de eles se colocarem no lugar do leitor em relação à inteligibilidade e à compreensão da situação comunicativa. Nesse sentido, preocuparam-se com o estabelecimento da coerência que Koch e Travaglia (2015, p. 82) denominam de contextualizadores perspectivos ou perspectivos que “são aqueles que avançam expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto”. De maneira geral, os alunos demonstraram a perceberam

5 O programa estava disponível em: <www.toondoo.com>. No entanto, tomamos conhecimento que fora retirado do ar em novembro de 2019, por violação das regras de segurança.

as especificidades do gênero estudado. Preocupavam-se com a coesão, com a adequada utilização dos balões e até na incorporação de elementos necessários ao entendimento da história, como as legendas.

Após longo processo de estudos, escrita, reescrita e montagem das histórias em quadrinhos, encaminhamos os textos a um diagramador para organizá-los em uma revista e, em seguida, os encaminhamos a uma gráfica para proceder à impressão de 50 exemplares que, em uma tarde de autógrafos, os alunos presentearam seus familiares, amigos, professores e a alguns membros da comunidade. Foi um momento extremamente significativo para todos, pois era a coroação de todo o trabalho. Mais que isso, era a possibilidade de compartilhar o que produziram com outras pessoas diferentes do professor. Abaixo, seguem algumas imagens de como ficou a revista:

Imagem 1 – Capa da revista em quadrinhos



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 2 – História em quadrinho *Um rio perigoso*





Fonte: Arquivo pessoal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos longo caminho para a realização deste trabalho. Caminho este que teve seu início muito antes de a proposta ser pensada e colocada em prática. Iniciou quando, em sala de aula, por muitas vezes, nos questionávamos sobre a nossa prática, sobre a dificuldade em proporcionar aos estudantes momentos de escrita que fizessem, de fato, sentido para eles e os dessem condições de desenvolverem competências textuais apoiados em textos, concebidos como um todo significativo e não em um amontoado de frases soltas e isoladas. Por intermédio, então, dos estudos realizados, por ocasião do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), de diversas concepções teóricas é que encontramos algumas opções capazes de nos auxiliarem a desenvolvermos uma proposta que viesse ao encontro do que almejávamos. Elegemos, assim, a Linguística Textual e a Sociolinguística para nos apoiarmos. Esclarecemos, ainda, que, embora apoiados por duas teorias, sabíamos que elas não dariam conta de tudo, mas nos davam condições de planejarmos o desenvolvimento de práticas que auxiliariam o nosso fazer pedagógico e, conseqüentemente, o aprendizado dos nossos alunos.

Adotamos, como ideia fundante da nossa proposta, o estudo da língua, concebida em caráter heterogêneo e variável, por meio de situações reais e efetivas da interlocução entre os sujeitos, utilizando, para tanto, a recepção e circulação de textos orais e escritos. Para estes últimos, elegemos o gênero história em quadrinhos, pois nos daria condições de conservarmos as marcas varacionistas encontradas nas falas dos moradores da Baixada Cuiabana.

Como ponto de atenção da proposta, destacamos a utilização de programa *on-line* de edição, pois devido às condições do laboratório de informática da escola e do acesso ruim à internet, tivemos muita dificuldade em desenvolver uma das atividades fundamentais do

trabalho, que era a montagem de toda a história por intermédio do programa. Outro ponto que, inicialmente, mostrou-se preocupante, mas que foi diluído com o decorrer do tempo, foi a falta de habilidade dos alunos em relação à utilização de computadores.

De forma quase que geral, eles não conheciam os comandos básicos das ferramentas e programas. Sendo assim e por coadunarmos com o que preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais que “a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana, coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (BRASIL, 1998, p. 89), nós, em momentos não pensados durante a construção do projeto, disponibilizamos alguns tempos de aulas para procedermos às orientações sobre os programas que utilizaríamos, sobretudo, o *powerpoint* e o *word*.

Cabe destacar, também, que, ao planejarmos as aulas, pecamos ao desconsiderarmos as condições de produção daqueles estudantes enquanto leitores, oferecendo-lhes um número grandioso de títulos para serem lidos e compreendidos em uma única aula. Não era possível que, apenas pelo fato de serem histórias em quadrinhos, os alunos automaticamente se interessassem pelas leituras. Caminhamos, reconhecemos, em sentido contrário ao que preceituam os estudiosos do gênero, como Vergueiro (2014, p. 27), que afirma: “os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro”. Por diversas vezes, tivemos de repensar as leituras com o objetivo de trabalharmos de forma mais aprofundada utilizando menos títulos.

Destacamos enquanto ponto positivo o espírito de cooperação entre os alunos, que se ajudavam mutuamente tanto em relação às tecnologias como em relação às dificuldades com as produções, quando recebiam retorno dos seus textos revisados pelos colegas. Outro ponto de destaque foi o interesse que, em nosso julgamento, deu-se em função da dinâmica de coleta das histórias, pois distanciou-se daquela configuração de produção a partir de temas vazios e sem sentido. Eles tinham que buscar material fora dos muros da escola para poderem produzir. O aprendizado aconteceu também para além da sala de aula, dentro da comunidade, compartilhado por pessoas conhecidas e próximas. Além disso, seria uma produção que ganharia novos contornos, pois seria lida para mais pessoas e não apenas pelo professor que apenas corrigiria e a devolveria cheia de anotações e rabiscos.

Para chegarmos à versão final, foram escritas e reescritas, ao todo, cinco versões. Tínhamos receio que os alunos “parassem no meio do caminho” e desistissem dos seus textos, mas a forma que encontramos para procedermos a essas reescritas, fez toda a diferença.

Eles não estavam apenas reescrevendo o mesmo texto, observando alguns aspectos ortográficos e gramaticais. A cada reescrita, um novo texto, com conteúdo semelhante, surgia: na primeira versão, fizeram a transcrição de uma história interessante retirada dos áudios coletados; na segunda, transformaram a primeira escrita em diálogos com rubricas; na terceira, os diálogos foram escritos em balões, organizados em quadrinhos, divididos por páginas e com legendas; na quarta, o texto fora reescrito em papel A3 e a quinta e última versão foi feita no programa de edição *on-line Toondoo*. Desta forma, os alunos puderam compreender que o processo de escrita necessita, sobretudo, de planejamento, atenção e revisão.

Além disso, perceberam o funcionamento da língua na comunidade tomada enquanto objeto de estudo na escola, uma língua completa e cheia de especificidades de acordo com a situação comunicativa a qual está inserida, regida, não apenas por vasto sistema de regras abstratas e sem aplicação prática. Nesse mesmo sentido, a compreensão do funcionamento da variação, valorizada e vista dentro da sua comunidade de fala, foi importante, pois, de certa forma, desmistificava muito do que aprenderam na escola, como a relação do linguajar cuiabano com a colonização brasileira pelos portugueses. A forma de falar dos estudantes, de seus familiares e de vizinhos tomou lugar privilegiado entre eles. Passou a ser aceita, respeitada e deixou de ser vista enquanto algo marginalizado, vergonhoso, de pouco prestígio.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos ao longo do projeto, mesmo nem tudo ocorrendo da maneira como fora inicialmente planejada. Compreendemos a necessidade de avaliarmos as atividades propostas durante todo o processo, em um constante ir e vir, para conduzi-las da melhor forma. Em nosso trabalho, consideramos e respeitamos as individualidades de cada um dos estudantes, buscando alternativas para tratarmos de cada questão que nos era apresentada, evitando a todo instante adotarmos a visão de turma única e homogênea. Aprendemos também que nenhuma teoria será capaz de dar conta de todas as questões que se apresentam em sala de aula, é necessário sair da nossa “caixinha” e estarmos abertos a outras descobertas, nem sempre esperadas por nós. Colocamos em prática um caminho possível para uma situação que nos inquietava naquele momento e esperamos que este trabalho sirva de inspiração a outros professores que, assim como nós, estão em constante busca pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALAZANS, F. M. de A. **História em quadrinho na escola.** São Paulo: Paulus, 2004.
- CHICO BENTO. **Nada é o que parece.** São Paulo: Panini Brasil, n. 5, set. 2015.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.
- DISNEY WORLD. **A cigarra e a formiga.** 2007. (8 min 11 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lezC65IMZKY>>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 18. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- LIMA, J. L. **A variação na concordância do gênero gramatical do falar cuiabano.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de linguagens: educação básica.** Cuiabá, 2012.
- MOLLICA, Maria C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento dado à variação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-14.
- NARRADORES DE JAVÉ. 2012. (1 h 42 min). Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>>. Acesso em: 10 jan.2016.

OS TRAPALHÕES. **A formiga e a cigarra**. 2008. (2 min 58 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y2IWqkZuw0>>. Acesso em: 4 fev. 2016.

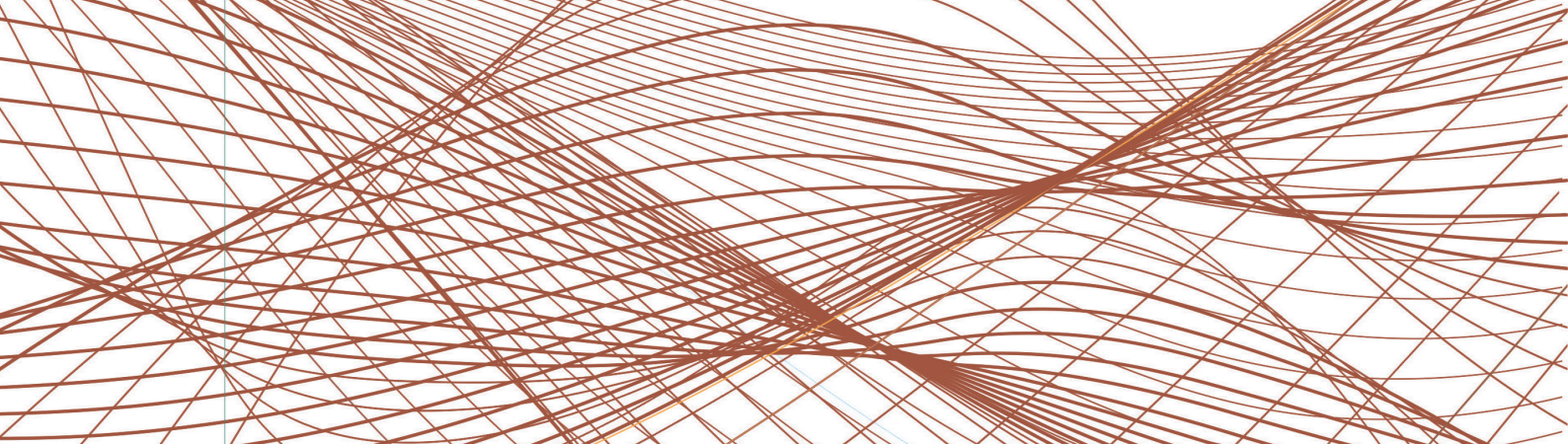
PEREIRA, A. M. S. **Histórias em quadrinhos e variação linguística: possibilidades metodológicas para a produção textual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-64.

XUXA NO MUNDO DA IMAGINAÇÃO. **A cigarra e a formiga**. 2011. (5 min 13 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1iXRvva83il>>. Acesso em: 4 fev. 2016.



INDÍCIOS DE AUTORIA NO GÊNERO DOCUMENTÁRIO POTENCIALIZADOS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA COLABORATIVA⁶

Márcia Vacario

Albina Pereira de Pinho Silva

1 INTRODUÇÃO

Em meio à cultura da mobilidade⁷ se faz emergente (re)construir as práticas de ensino no universe escolar, uma vez que todos os processos de interação social vêm sofrendo significativas transformações.

Na perspectiva de relacionar esses pressupostos com a dinâmica da sala de aula, o objetivo deste texto consiste em delinear uma proposta de trabalho pedagógico com o gênero multimodal documentário, assumindo os gêneros discursivos como objetos de ensino da Língua Portuguesa. E, por vivenciar a complexidade do ensino de linguagem na escola pública, tais reflexões se sustentam na área dos estudos linguísticos, sobretudo, nos estudos de Rojo (2009), Santaella (2007) e Signorini (1998).

O método e os procedimentos metodológicos de pesquisa adotados, neste estudo, seguiram as orientações e diretrizes do Conselho Gestor do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Em relação à natureza da pesquisa, esta foi interpretativa e interventiva, com foco em uma situação-problema diagnosticada em sala de aula. Neste contexto, a proposta interventiva adotou princípios do método de pesquisa-ação, referenciados por Tripp (2005) e Thiollent (2011), e foi desenvolvida em uma escola da rede pública estadual, situada no município de Peixoto de Azevedo-MT, com os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental.

⁶ Este texto é recorte do Trabalho de Conclusão Final defendido, em fevereiro de 2018, no PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Sinop-MT.

⁷ De acordo com Santaella (2007), a cultura da mobilidade é fruto das mídias de comunicação sem fio, móveis que colocam em questão limites corporais e a identidade unitária.

No que condiz ao procedimento metodológico, adotamos a sequência didática (doravante SD)⁸ proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, como instrumento de registro para posterior avaliação, optamos pelo diário reflexivo digital em consonância com Bortoni-Ricardo (2008) e narrativas digitais para os educandos, sob a proposta de Valente e Almeida (2014).

Com essa proposta, almejamos contribuir com a prática pedagógica de educadores de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, ampliar as pesquisas em Língua Aplicada (LA), uma vez que estas investigam e buscam possíveis alternativas para os problemas relacionados ao ensino da linguagem.

Mediante estas ideias introdutórias, passamos à descrição da organização deste texto. Primeiramente, apresentamos exíguas reflexões sobre *os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa*, na perspectiva da orientação teórico-metodológica bakhtiniana para estudo da língua; em seguida, transitamos pelo conceito e características que compreendem *o gênero multimodal documentário*; posteriormente, apresentamos breve histórico acerca das *práticas de multiletramentos: do texto impresso à multimodalidade*; a posteriori, apresentamos a *discussão sobre autor, autoria e identidade autora* para, seguidamente, refletir sobre *a escrita colaborativa potencializada pelo uso das tecnologias digitais*. Estas discussões teóricas preliminares serão essenciais à compreensão da *produção do gênero multimodal documentário e os indícios da constituição da identidade autora*. E, finalmente, expomos as *considerações finais* com ponderações inerentes à experiência didático-pedagógica compartilhada neste texto.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em consideração ao pressuposto de que na contemporaneidade as mais diversas atividades cotidianas e práticas sociais vêm sendo modificadas pela cultura digital, portanto, alterando, consideravelmente, o processamento de informações, a construção de sentidos e a interação social, evidenciamos a necessidade de (re)discutir e/ou (re)significar as práticas de ensino de Língua Portuguesa de modo a reconstruir o percurso de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e, assim, aprimorar o desenvolvimento da competência discursivo-enunciativa dos jovens educandos.

A língua faz-se presente por meio de enunciados⁹, ora escritos, ora falados, mas, diariamente, mantemos contato com os mais distintos gêneros discursivos em seus mais diferentes suportes e suas ilimitadas finalidades. Desta forma, a discussão acerca do ensino

8 Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83), a sequência didática abarca um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

9 [...] o enunciado como unidade real da comunicação discursiva [...] (BAKHTIN 2011, p. 269).

de gêneros discursivos na escola torna-se substancial para fortalecer a prática docente. Retomá-la nos possibilita o entendimento da definição e sua relação atual com o ensino de Língua Portuguesa.

Como bem destaca Machado (2014), as discussões iniciais acerca dos gêneros têm início com a *Poética* e a *Retórica* na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles. No entanto, foi com Bakhtin e o Círculo que os estudos procuraram compreender as interações entre os sujeitos na vida cotidiana, de modo a considerar o dialogismo do processo comunicativo.

Assim, nos escritos de Bakhtin (1997), gêneros e discurso passam a ser evidenciados como esferas de uso da linguagem cujo alicerce se dá pela palavra, portanto, assumindo que as relações interativas são processos produtivos de linguagem.

Ao revisitarmos os escritos do autor recordamos que “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Pela profusa heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin os distingue em primários e secundários¹⁰. Em consonância com Bakhtin (2011), é válido ressaltar que há de se considerar três dimensões constitutivas dos gêneros em suas diferentes especificidades: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Consoante as pesquisas de Bakhtin e o Círculo, Rojo (2015) nos traz uma definição contemporânea de gêneros discursivos como “radicalmente entidades de vida”, uma vez que não são abstrações teóricas, mas enunciados concretos que integram práticas sociais situadas.

Nessa perspectiva, as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são “situadas” em esferas de atuação específica. (ROJO, 2015, p. 56).

As transformações sócio-histórica e cultural dão a dimensão não estática e não estanques, uma vez que as esferas/campos se influenciam mutuamente através de um relacionamento íntimo de forma híbrida ou imbricada.

Rodriguês (2016, p. 45) adverte que:

A noção de gêneros, tal como a entende o Círculo de Bakhtin, em que os conceitos de esferas da atividade humana, situação social de interação, enunciado e projeto de dizer estão inextricavelmente ligados, lida com as

¹⁰ gênero de discurso primário é caracterizado como simples e o secundário como complexo. Este último aparece “em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais elaborada” (fazem uso da escrita).

práticas de linguagem e tem tanto uma dimensão da ordem do individual e do acontecimento [...]. Logo, o trabalho com práticas de linguagem mediadas pelos gêneros ou objetos reificados depende da concepção de gêneros compreendida pela escola e, antes de tudo, do projeto didático da escola.

Tal compreensão, seja por parte do educador ou por parte da instituição escolar em seu Projeto Político-Pedagógico está ancorada nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico e retomam os escritos do Círculo de Bakhtin no que tange à definição de gênero e seus elementos caracterizadores. Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa já definiam que:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: • conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; • construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 11).

Em 2018, outro documento oficial é homologado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a prática pedagógica por meio do uso dos gêneros discursivos nas mais diversas esferas de atuação com enfoque na utilização das tecnologias digitais. De acordo com as orientações para os anos finais do Ensino Fundamental, é necessário “proporcionar aos estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo”, de modo que haja o aprofundamento em relação ao tratamento dos gêneros da esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, sendo que o destaque é para estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

Nesse sentido, percebemos que os gêneros, há tempos, vêm sendo propostos como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa., mesmo assim, notamos a necessidade de socializar práticas de produção em que o texto seja considerado a partir do pertencimento a um determinado gênero discursivo que circula nas mais diversas esferas sociais exercendo uma atividade de uso da linguagem.

Evidentemente, reconhecemos que ao longo do tempo as orientações não são suficientemente claras para elucidar dúvidas e angústias dos educadores em relação à concepção de gênero e os procedimentos metodológicos, porém o que admitimos é que ambos documentos evidenciam que a prática pedagógica deve assumir uma perspectiva discursiva no que tange ao ensino de Língua Portuguesa.

O desafio constitui na articulação desta concepção com práticas que considerem o educando como um sujeito produtor de discursos envolvido em um contexto sócio-histórico e cultural mediado ou não pelas tecnologias digitais. O discurso aqui compreendido, na perspectiva bakhtiniana, enquanto construção linguística vinculada ao contexto social na qual o texto é produzido sempre permeado por outros discursos.

Sob o prisma de apresentar uma orientação para estudo da língua, destinamos a próxima seção ao encaminhamento didático-metodológico, amparando-nos nas conjecturas até aqui mencionadas. Antes, no entanto, traçamos algumas considerações sobre o gênero multimodal documentário.

2.1 O gênero multimodal documentário

Antes de compartilhar a experiência didático-metodológica com o gênero documentário, a fim de expandir as possibilidades de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, julgamos relevante resgatar informações basilares sobre este gênero.

Ao afirmar que o documentário se constitui um gênero discursivo, assumimos uma concepção bakhtiniana, por admitir que se trata de uma atividade humana em que há enunciados concretos cumprindo uma função social e circulando em variadas esferas. Desta maneira, a escolha do gênero documentário legitima-se por veicular multisssemioses (texto escrito, oralidade, imagens e músicas) e favorecer o uso de mídias digitais, neste caso, o aparelho celular, que se configura, atualmente no âmbito escolar, como um desafio constante aos educadores, uma vez que favorece a realização de pesquisas, debates, mas também traz consigo conflitos em relação ao uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Salientamos que o documentário enquanto curta-metragem tem seus princípios definidores alicerçados na teoria do cinema e que nossa intencionalidade neste texto é estabelecer um diálogo entre a teoria de gênero discursivo e a multimodalidade na produção de documentários.

Em relação à definição de documentário, Medeiros e Gomes (2014, p. 161) afirmam que “o filme documentário é um gênero secundário que, composicionalmente, pega emprestado diálogos da esfera do cotidiano, transmutando-os em parte de um produto verbal mais complexo”. Já para Nichols (2010, p. 47, grifos do autor):

A definição de “documentário” é sempre relativa ou comparativa. Assim como amor adquire significado em comparação com indiferença ou ódio, e cultura adquire significado quando contrastada com barbárie ou caos, o documentário define-se pelo contraste com filme de ficção ou filme experimental e de vanguarda. [...]. Mas ele não é uma reprodução da realidade, é uma representação do mundo em que vivemos. Representa

uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares.

A literatura explorada dá conta de que a prática documentarista surgiu na década de 1920 com o americano Robert Flaherty (1884-1951) e com Dziga Vertov (1895-1954), na União Soviética, sendo que para Penafria (1999, p. 39), neste período não havia a nomenclatura “documentarista”, oficialmente para a autora apenas na década de 1930 através de escritos¹¹, Grierson discute e estabelece para o documentário características que o distinguem do restante da produção fílmica”.

No cenário escolar, o documentário tem maior visibilidade nas áreas de ciências humanas e ciências da natureza. No entanto, os educandos mantêm contato com o documentário em programas de televisão¹² aberta e/ou por assinatura e até mesmo em páginas da *internet*¹³. Esse fato é que nos motivou a exploração dos aspectos composicionais e históricos deste gênero. Sobre a estrutura composicional, Penafria (1999), Nichols (2010), Medeiros e Gomes (2014) e Melo (2002) são unânimes em afirmar sua não linearidade. Nichols (2010, p. 48) menciona que:

Os documentários não adotam um conjunto fixo de técnicas, não tratam de apenas um conjunto de questões, não apresentam apenas um conjunto de formas ou estilos. Nem todos os documentários exibem um conjunto único de características comuns. A prática do documentário é uma arena onde as coisas mudam.

Penafria (1999, p. 55) não destoa dos argumentos de Nichols (2010) ao reiterar que “Coloca-se o documentário como terreno da infinita liberdade de conteúdos e formas”, de forma que os autores apresentam o consenso de que há algumas características específicas do gênero, como o discurso sobre a realidade e seu caráter autoral. Entre as características do gênero, Penafria (1999, p. 39) ressalta que:

[...] no documentário é absolutamente essencial que as imagens do filme digam respeito ao que tem existência fora dele. Esta é a principal e primeira característica do documentário. A segunda, já em estúdio, é a organização das imagens obtidas in loco [...] segundo uma determinada forma; [...].

Coadunamos as argumentações de Alcântara (2014), quando aponta o gênero como fonte “inesgotável e valiosa”, pois sua natureza híbrida favorece o trabalho com outros gêneros discursivos (letras de canção, roteiro, entrevista e outros) e leva o educador a se

11 No artigo que data de 1932-34 intitulado “First Principles of Documentary” (in Forsyth Hardy, Grierson on documentary, London, Faber&Faber, 1979).

12 Discovery Science, Discovery civilization, Nat Geo Wild, Nat Geo HD, Animal Planet, SBT Repórter e outros.

13 www.curtadoc.tv; www.curtanaescola.org.br; <http://projetoLuzCameraacao.blogspot.com.br/>

aproximar da realidade vivenciada pelos educandos em sua heterogeneidade. Ainda com referência às características do gênero, Nichols, (2010, p. 62-63) apresenta ao leitor seis modos que distinguem o documentário de outros tipos de filmes: modo poético; modo expositivo; modo observativo; modo participativo; modo reflexivo e modo performático.

Por hora, nos atemos à especificidade no filme documentário descrita por Nichols (2010, p. 26), “[...] que gira em torno do fenômeno de sons e imagens em movimentos gravados em meios que permitem um grau notavelmente elevado de fidelidade entre a representação e aquilo a que ela se refere”.

Outra característica imprescindível é a “voz” do locutor, esta pode ser *off/on*, mas ambos casos verificamos o discurso pessoal do roteirista e o registro *in loco*. Melo (2002, p. 26) ressalta “o que parece permanecer sempre como característica fundamental do documentário é o fato de ser um discurso pessoal de um evento que prioriza exigências mínimas de verossimilhança, literalidade e o registro *in loco*”.

Em 2019, a Olimpíada de Língua Portuguesa agregou o gênero multimodal para alunos do ensino médio. Desta forma, notamos que lentamente os gêneros desta natureza vêm ganhando espaço e reconhecimento das entidades voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Portanto, como os demais gêneros discursivos, o documentário organiza-se como uma prática social de uso da linguagem que está situado em um determinado momento histórico, influenciado pelo contexto de produção e que revela os projetos de dizer do documentarista.

2.2 Práticas de multiletramentos: do texto impresso à multimodalidade

Todo enunciado, independentemente da forma de externalização é um dizer concreto e único, pois o contexto de materialização o fará sempre “outro” de modo a modificar as relações e efeitos de sentido entre os interlocutores.

Até pouco tempo, ao nos referirmos ao vocábulo “texto” havia a correlação ao código escrito, seja impresso ou não. No entanto, na sociedade contemporânea, observamos que o texto se mistura com música, falas e, ao mesmo tempo, com imagens estáticas, ampliando-se a estes enunciados híbridos e modificando as relações, os meios de comunicação e o acesso às informações. Portanto, cada vez mais o acesso às tecnologias digitais amplia as mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades.

Neste contexto, Rojo (2013) menciona que a pedagogia dos multiletramentos argumenta que a escola deve considerar os “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea de caráter multimodal ou multissemiótico”. A autora lembra, ainda, que a “possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não

unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui a própria ideia de propriedade das ideias” e promove novas formas de autoria ao consentir a colaboração, interação e apropriação dos ditos “bens materiais”, portanto o melhor lugar para portar um projeto de intervenção de cunho colaborativo é na nuvem¹⁴

[...] multiletramentos – é bom enfatizar- aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

No cenário educativo, a exploração e integração das diversas semioses que compõem os textos, apresentam-se como desafio, justamente por exigir práticas educativas de leitura e escrita que considerem esta multiplicidade de linguagens, bem como a diversidade cultural existente e os diferentes pontos de vista. Consequentemente, para lidar com esta multimodalidade, exige-se que o educador reflita sobre práticas de produções de texto e leitura a partir da formatação de gêneros discursivos de circulação social.

2.3 Discussão sobre autor, autoria e identidade autora

Com o advento da *Web 2.0*, as discussões a respeito da autoria têm apresentado novos elementos e diferentes fronteiras, promovendo cada vez mais reflexões neste instável campo que se configura a autoria na contemporaneidade. Para tanto, recorreremos a autores clássicos e contemporâneos para estabelecer um diálogo sobre a constituição da identidade autora na produção do gênero documentário.

Em sua essência, o discurso forma-se a partir da multiplicidade de discursos inter-relacionados no interior do sujeito. Desse modo, o sujeito autor é compreendido como quem atribui sentido ao texto/discurso dentro de seus limites de domínio da linguagem em sua singularidade, usufruindo dos recursos disponíveis. Neste contexto, as aulas de Língua Portuguesa certamente constituem-se espaço facilitador para reflexão e expressão das subjetividades a partir do desenvolvimento das competências de escrita.

Mesmo em períodos distintos, a reflexão a cerca do autor e autoria está presente em vários escritos. Neste trabalho, optamos por trazer um recorte de autores como Bakhtin (1997), Foucault (2001), Padilha (2002; 2011), Possenti (2002; 2013) e Santaella (2007) e Kleiman (1998) que apresentam significativa contribuição para tessitura da reflexão no que tange aos resultados da pesquisa. Desde a Idade Média, a noção de autor e autoria

14 Nuvem: “um conjunto visível de bits e bytes que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que acessados, aparecem para nós como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos” (ROJO, 2012, p. 26).

sofreu inúmeras alterações de sentido. A primeira noção de autoria visava à punição dos considerados transgressores da ideologia política e religiosa. Mais tarde, por volta do fim do século XVIII e início do século XIX, é instituído o sistema de propriedade dos textos, regras sobre os direitos autorais de forma que a ideia veiculada de autoria era associada à propriedade e posse.

Posteriormente, Foucault (2001) e Bakhtin (1997) se debruçam sobre o tema “autor/autoria”, ao passo que Bakhtin argumenta a existência de autor-pessoa e autor-criador, em Foucault a preocupação era caracterizar a função-autor e apresentar a distinção entre nome próprio e nome de autor. Mesmo que Bakhtin e Foucault discursavam sobre o autor literário, os consideramos referências teóricas que ultrapassam a discussão do texto literário.

Portanto, a função-autor caracteriza o modo de ser/existir, de circulação e de funcionamento dos mais diversos discursos no interior de uma sociedade. É importante salientar que a função-autor não se cria espontaneamente, visto que, conforme Santaella (2007), “resulta de uma construção, operações que variam com o tempo e o tipo de discurso”.

Percebemos que a autoria na era pós-humana¹⁵ é modificada pela interatividade e por trabalhos colaborativos que promovem o engajamento não só de indivíduos, mas de comunidades. Portanto, com base nesses argumentos, a autoria, hoje, pode ser compreendida, conforme Santaella (2007, p. 81), como coletiva e pública.

Em relação à identidade¹⁶, Kleiman (1998) afirma a existência de dois tipos de identidades a partir das experiências sociais – a de caráter interpessoal e a de caráter intergrupar – a primeira, marca o sujeito como único e distinto e a outra relaciona-se com o tipo de interação/agrupamentos do sujeito. Santaella (2007), reconhece que a identidade humana “é múltipla por natureza” e que o ciberespaço, na verdade, apenas evidencia tal multiplicidade, ressaltando a “metamorfose identitária”.

Deste modo, ao pensar sobre a constituição da identidade autora na produção do gênero documentário com alunos dos anos finais do ensino fundamental, corroboramos com os estudos de Padilha (2011), e afirmamos que “temos alunos-autores”, pois estes produzem linguagem por meio de práticas de leitura e escrita e respondem ativamente aos outros sujeitos situados não necessariamente no espaço escolar, mas em várias situações *da vida*”.

Nessa concepção dialógica da linguagem, em que o “eu” e o “outro(s)” alternam os posicionamentos no discurso é necessário considerar o conceito de alteridade implicado

15 Termo utilizado por Santaella (2007) para se referir a este tempo.

16 O conceito de identidade adotado neste trabalho é em consonância com Kleiman (1998, p. 271) que a “considera como uma produção social emergente da interação, nem inteiramente livre das relações de poder que se reproduzem na microinteração, nem totalmente determinada por estas por força do caráter construtivo, criador de novos contextos de interação” a partir dos elementos da realidade social.

também na interação autor-texto-leitor/espectador. A alteridade circunscreve o ser humano, pois o outro é imprescindível em nossa constituição.

Assim, nosso olhar para as produções multimodais escolares observou a singularidade na intervenção dos sujeitos em sua realidade social e a construção da identidade autora neste espaço discursivo.

2.4 Escrita colaborativa potencializada pelo uso das tecnologias digitais

A escrita colaborativa ocorreu por meio da ferramenta *Google Docs* durante o processo de escrita do gênero discursivo roteiro de documentário. Este pertence, também, à esfera cinematográfica, cuja função é organizar a pré-produção e a pós-produção. Amparadas em Rojo (2016), podemos afirmar que a escrita colaborativa potencializada pelo uso das tecnologias digitais liga-se às práticas dos novos letramentos, uma vez que a colaboração, a participação contínua e a relação em rede são elementos valorizados e constitutivos.

A experiência com a escrita colaborativa, em sala de aula, é uma tentativa de promover uma prática social do uso da linguagem escrita mediada pelo uso das tecnologias digitais com a intencionalidade de potencializar práticas de letramento digital na escola.

Entendemos que a partir do conhecimento das funcionalidades das tecnologias digitais em práticas sociais situadas, o educador amplia as possibilidades de contato com a leitura e a escrita dos educandos de forma significativa e contextualizada. Isso pelo fato de exigir negociação, argumentação, participação colaborativa e a necessidade de considerar o outro no processo de escrita, os educandos têm uma atitude responsiva ativa no decorrer das atividades.

As escritas dos educandos, nesta etapa, possibilitam refletir que “a identidade online não diz respeito apenas a quem somos, mas também a quem queremos ser para os outros, a como os outros nos veem” (BARTON e LEE, 2015, p. 94).

Como bem lembra Zacharias (2016), um dos desafios do letramento digital “é incluir as tecnologias digitais, de modo que os sentidos atribuídos a elas no contexto social não se tornem demasiadamente artificiais quando escolarizados”.

Portanto, na elaboração dos roteiros cada educando-autor produziu a composição do seu discurso. Para isso, precisaram adotar uma posição argumentativa em relação ao outro para que houvesse a persuasão e o convencimento.

O conceito de alteridade também é visitado neste momento de escrita colaborativa, pois na dinâmica de colaboração na construção de sentidos e compartilhamento de significados no espaço de vivência de cada educando que se situa a alteridade, sobre o lugar que a presença do outro ocupa no processo de interação, em uma relação de mútua constituição. A proposta de escrita colaborativa em ambiente digital, inicialmente, se baseia

na interação, possibilita ao educando o desenvolvimento de inúmeras competências, sejam relacionadas às habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade ou ao trabalho cooperativo (SCHÄFER *et al*, 2009).

Em consonância com Barton e Lee (2015), reiteramos que espaços de escrita em mídia digital, como o *Google Docs*, instigam a autorrepresentação e se constituem ambiente de expressão de opiniões e atitudes frente as mais diversas situações.

Entre as muitas possíveis de análises, afirmamos que o resultado desta atividade de escrita colaborativa é a produção de textos híbridos, gerados a partir de agrupamentos de ideias inicialmente individuais que foram se unindo mediante um processo de afirmação, argumentatividade, mas que se transformou em autorias coletivas com a contribuição de todos, de maneira negociada e colaborativa.

3 PRODUÇÃO DO GÊNERO MULTIMODAL DOCUMENTÁRIO E OS INDÍCIOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE AUTORA

A produção do gênero discursivo multimodal orientou-se nos princípios da sequência diática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Portanto, iniciamos com a apresentação da situação para dialogarmos sobre o projeto “As diversas faces da juventude”. Propomos atividades orais e escritas com o objetivo de levantar dados acerca dos conhecimentos prévios dos educandos, bem como provocar a sensibilização em relação ao tema. Concluímos esta primeira etapa com a produção escrita motivada pela questão “Quais impressões tenho da minha cidade e de mim?” que foi registrada via aparelho de celular por alguns e por computadores do laboratório de informática por outros, fato este que gerou uma motivação maior no cumprimento das atividades.

Mediante os relatos dos alunos percebemos que as impressões que tinham deles estava imbrincada com as da cidade, retratando suas identidades sociais. Também foi possível perceber que o gênero documentário estava presente na memória discursiva dos educandos ao relatarem conhecê-lo a partir das aulas de ciências e história.

Na etapa da produção inicial, assistimos ao documentário “Reféns do calçadão – o dia a dia das drogas” (‘25:07’ minutos), produzido pela Central Única das Favelas de Peixoto de Azevedo-MT (CUFA). Após assistir à obra, promovemos uma roda de conversa para expor as impressões e vivências, pois alguns atores do documentário eram conhecidos por todos da comunidade. Em seguida, propomos atividades de pesquisa na internet sobre a CUFA no laboratório de informática da escola. Por fim, pequenos grupos foram formados, a fim de realizar a produção inicial que visava apresentar as impressões sobre minha cidade. Os educandos gravaram utilizando o aparelho celular devido sua mobilidade e ser uma extensão dos próprios jovens.

Neste momento da SD, observamos a necessidade de criar um roteiro para filmagem e edição. A produção inicial precisou ser aprimorada para cumprir, minimamente, a função social do gênero, nesta etapa os educandos não fizeram uso de entrevistas e a voz *on*, prevalecendo a voz *off*.

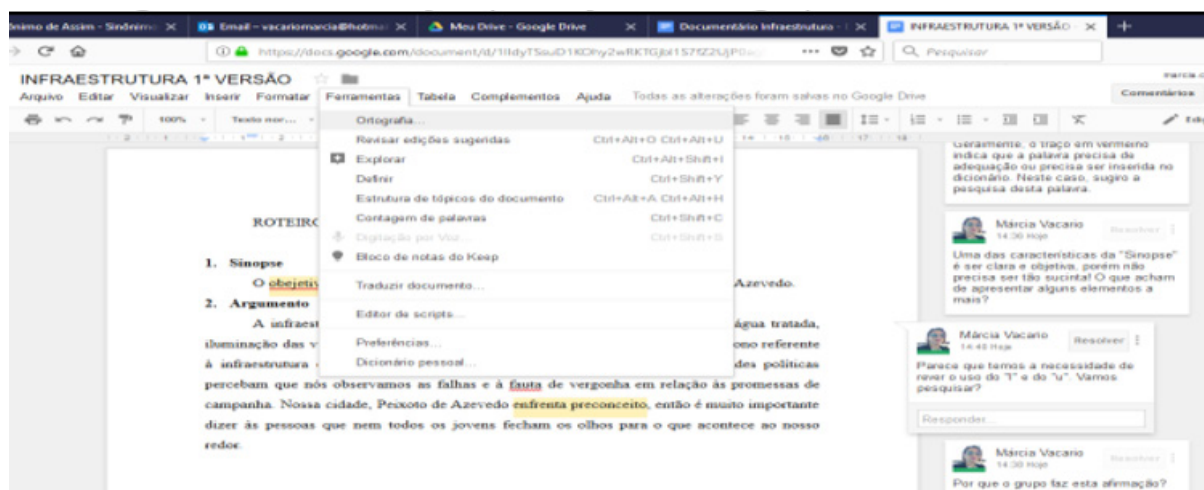
A partir da nossa percepção no que diz respeito à importância de desenvolver uma SD específica para tratar do gênero roteiro, imediatamente buscamos fontes que suprissem esta lacuna. Tomamos como referência para o planejamento da escrita deste gênero o guia de roteiro de Tomaim (2015). O roteiro pertence, também, à esfera cinematográfica e desempenha função organizativa na pré-produção e pós-produção, de modo a dinamizar o processo de produção do documentário.

A escrita do roteiro foi coletiva e mediada em sete etapas de produção com o suporte da ferramenta online *Google Docs*.

Afirmamos que o gênero discursivo documentário e o gênero roteiro possibilitam a constituição da autoria coletiva em ambiente digital de escrita colaborativa mediada por editores síncronos como o *Google Docs*. E, portanto, reiteramos a contribuição das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do processo de produção do gênero roteiro, as orientações linguístico-discursivas foram realizadas em ambiente digital seguindo os pressupostos de Ruiz (2013)¹⁷. No *Google Docs* utilizamos a ferramenta “comentários” para dialogar com os educandos durante as orientações e também otimizar o tempo. Nos dizeres dos participantes esta ferramenta incentivou que os participantes refletissem sobre fatores relacionados à germinação e à organização das ideias, à composição organizacional do gênero discursivo roteiro de documentário, à adequação da linguagem e à avaliação e revisão do texto, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1: Intervenção produção inicial grupo “Infraestrutura”



Fonte: Arquivo da educadora-pesquisadora, 2017

17 “Quando a correção se dá nas formas indicativa, classificatória, ou textual-interativa, o professor pressupõe explicitamente essa presença do outro em seu discurso, trazendo-o para dentro dele” (RUIZ, 2013, p. 80).

Nesta etapa, a produção de sentido aconteceu mediante o posicionamento dos educandos sobre a escrita, esses, por sua vez, contribuíram, coletivamente, para o desenvolvimento do texto constituindo suas identidades autoras. Frisamos que o uso das tecnologias digitais na etapa de revisão torna-se um estímulo à aprendizagem colaborativa e à autoaprendizagem dos protagonistas desta ação.

Para expansão do repertório dos educandos sobre o gênero discursivo documentário, organizamos sessões de cinema documentário¹⁸, exploramos modos e assuntos com objetivo de incluir os educandos no contexto documentarista, mas também pela necessidade de fazer com que eles discutissem o tema juventude, a partir de um viés diferenciado, o cinematográfico. No entanto, devemos lembrar que as sessões não se limitaram à exibição do filme, mas discutimos o conteúdo dos filmes e aspectos técnicos realizados nos documentários para que os educandos se aproximassem do gênero e percebessem a utilização e intencionalidade dos signos cinematográficos. Nesta atividade, os educandos enquanto leitores/espectadores se posicionaram como sujeitos que interpretam ativamente e negociam dialogicamente os sentidos dos enunciados audiovisuais.

Outro módulo importante que favoreceu, significativamente, o letramento digital de educandos e educadora-pesquisadora foi a oficina de edição de vídeo, direção e fotografia. Contamos com três alunos experientes que se dispuseram a coordenar as oficinas, a fim de que todos pudessem ampliar os conhecimentos técnicos necessários para finalização do gênero documentário. Os alunos elegeram o aplicativo “KineMaster” para a oficina de edição de vídeo por considerar as muitas possibilidades de recursos digitais.

Enfim, com a finalização da elaboração do roteiro e a oficina de edição de vídeo concluída, a produção final do gênero discursivo documentário prosseguiu com etapas de filmagem, fotografias e entrevistas até a edição final.

Reiteramos que durante a produção dos documentários os educandos potencializaram, também, sua(s) identidade(s) autoras coletivas por meio da escrita colaborativa ao se responsabilizarem pelos enunciados da produção audiovisual, é o caso das legendas, com aplicativos de edição de vídeo no dispositivo celular e compartilhado pelo *whats’App*, casos em que grupos editaram parte da produção no aparelho celular de modo colaborativo e compartilhado. O hibridismo também é presente em todas as produções devido à multiplicidade de linguagens utilizadas em consonância com o emprego das tecnologias digitais.

Além do hibridismo, podemos observar outras estratégias de autoria exercitadas pelos educandos ao longo das atividades integradoras da SD, tais como a preferência de texto de introdução explicativo para situar o espectador em relação ao objetivo geral da obra documental; mixagem/recorte de outro documentário que discutia o mesmo assunto;

18 Foram exibidos (1) “O sol não é quadrado” (2015), (2) “Reféns do Calçadão” (2016), (3) “Z. A geração do agora” e (4) “Ilha das Flores” (1989).

afirmação de que “a adolescência é a fase de conflitos” (exceto o grupo do documentário “Funk: crime ou cultura?”); delineamento de um perfil de entrevistados relacionados com o objetivo descrito no roteiro; tomada de decisão em relação aos cortes e seleção de imagens no processo de edição; a opção de relacionar o título da obra ao tema e/ou assunto discutido também pode ser considerada uma estratégia autoral, pois retrata a necessidade de conscientizar o leitor/espectador a respeito da discussão pretendida; presença acentuada de voz off, preferência por filmar os entrevistados e depoentes; uso de *emoticons*; pontuação não convencional e o não uso de rascunhos.

Nesse sentido, em consonância com Rojo (2015), constatamos que é inevitável a discussão de um currículo multiletrado, que leve em conta os novos letramentos digitais na hipermodernidade no contexto da escola. Apesar dos documentos oficiais externalizarem esta urgência, sabemos que no ambiente escolar há uma série de fatores que dificultam e retardam ações de implementação de um currículo multiletrado.

Defendemos a aliança entre as tecnologias digitais e à construção de situações de interação, em uma perspectiva dialógica da linguagem, a fim de potencializar e favorecer o letramento digital e as práticas multiletradas imprescindíveis à participação social ativa dos educandos.

No entanto, mesmo mediante tantos desafios constatamos avanços em relação à autonomia discursiva dos educandos, ainda tímida, devido ao exíguo tempo de execução da proposta didática. Destarte, a figura do educador-pesquisador como mediador de aprendizagens é indispensável para que as práticas de multiletramentos frutifiquem no espaço escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documentário, enquanto gênero pertencente à esfera cinematográfica, se constitui significativamente pela subjetividade do sujeito-autor, uma vez que este tem o poder de opinar, tomar partido, expor-se, deixando claro para o espectador qual o ponto de vista que defende sem precisar ocultar sua própria opinião ao fazer referência a um tema e/ou evento. Devido ao forte traço da subjetividade, favorece práticas pedagógicas construtivas em relação à habilidade de argumentar.

Ao experienciar momentos de escrita e reescrita colaborativa os educandos tiveram sua(s) identidade(s) (re)construídas e reexperienciadas no discurso a partir da relação estabelecida com o(s) outro(s), como dito anteriormente, reafirmamos o caráter múltiplo das identidades na sociedade, porque acreditamos que é por meio das linguagens que educandos e educadores-pesquisadores, se constituem sujeitos e adquirem significância cultural. Assim, durante o processo de escrita do roteiro e edição dos documentários o

processo de autoria ocorreu de maneira colaborativa e negociada, visto que, segundo Bakhtin (1997), a autoria se propõe e se constrói em uma relação de alteridade, em que as vozes dos sujeitos sempre são escutadas e consideradas no momento da construção do texto.

Portanto, diferente de outrora em que a autoria era individual e privada, comprovamos que a autoria mediada pelas tecnologias digitais se torna coletiva e pública, conforme afirma Santaella (2007), e que as práticas de multiletramentos enquanto práticas sociais possibilitam a (re) experiência das identidades não apenas autorais, mas sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Osgêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 261-306.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016.

BARTON, David. LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP. Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p.131-148.

MACHADO, Irene A. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

MEDEIROS Priscilla; GOMES Isaltina Maria de Azevedo Mello. **Gênero e dialogismo**: um olhar sobre o documentário ambiental a partir de Mikhail Bakhtin e Bill Nichols. Disponível em: www.doc.ubi.pt/16/artigos16_3.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. **Comun. Inf.**, v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan/dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>. Acesso em: 13 maio 2017.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

PADILHA, Simone de Jesus. O autor entre autores. **Polifonia**. Cuiabá. EdUFMT n. 04. 2002, p. 72-82.

PADILHA, Simone de Jesus. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**. Cuiabá, MT, v. 18, n. 23, p. 91-102, jan./jun., 2011.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário**: História, identidade, tecnologia. Lisboa: Cosmos, 1999. cap. II, p. 35-55.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, 1-20, n. 01, p. 105-124, jan./ un. 2002.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, jan./jun., 2013.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues

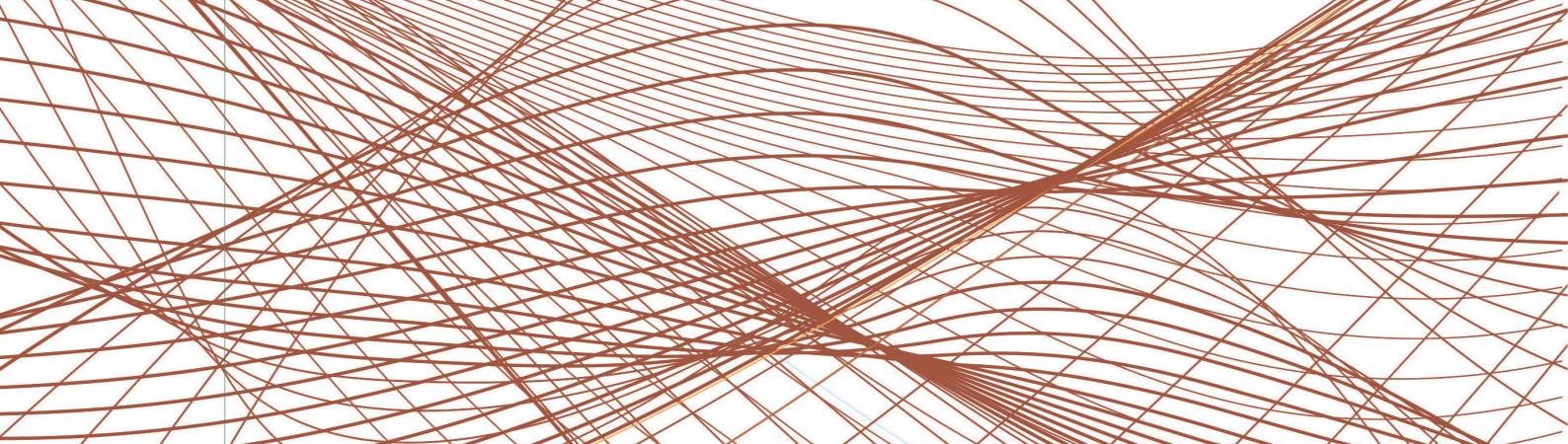
- (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1, p. 13-36.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, Roxane; MELO, Rosineide. A arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/ discurso e os desafios da contemporaneidade**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SCHÄFER, Patrícia Behling; LACERDA, Rosália; FAGUNDES Léa da Cruz. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. CINTED-UFRGS. In: **Novas Tecnologias na Educação** v. 7 n. 1, Julho, 2009.
- SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP. Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP. Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

TOMAIM, Cássio dos Santos. **Documentário, sabe o que é?**. Cidade: Paco Editorial, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2016.

VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *Narrativas digitais e o estudo de contexto de aprendizagem*. **Revista de Educação a Distância**. v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: http://aunirede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/viewFile/10/22. Acesso em: 20 maio 2016.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.



INFERÊNCIAS TEXTUAIS PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS: COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO PROPAGANDA

Rosimeri Mirta Fischer

Leandra Ines Seganfredo Santos

1 INTRODUÇÃO

A compreensão de textos é um desafio dos alunos e das pessoas em geral. Essa dificuldade fica visível nos resultados das avaliações nacionais como a Prova Brasil¹⁹. Devido à grande parte das pessoas não compreenderem textos de diversos gêneros, tem sido um empecilho para elas circularem em algumas esferas sociais, por não conseguirem realizar algumas funções linguísticas exigidas.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 230) afirma que “Para se ter uma ideia da dificuldade de compreender bem basta considerar que em menos da metade dos casos de pessoas se saem a contento nos testes realizados em aula ou em concursos [...]”. Diante desse contexto, verificamos a necessidade da construção de sentido por meio da compreensão, tanto do ouvinte quanto do leitor.

Vale ressaltar que para construir significados que levem à compreensão textual, o leitor parte de elementos linguísticos presentes na estrutura do texto que o remeterão aos demais conhecimentos que traz em sua memória, os quais foram cognitizados em uma relação sociointeracionista. Interação que ocorre por meio da ativação ou construção de inferências no momento da leitura para que aconteça a compreensão.

Nesse sentido, essa pesquisa partiu do pressuposto da necessidade da compreensão textual, da relação entre elementos linguísticos e extralinguísticos, não verbais e semióticos, em textos multimodais para construção dos sentidos pela leitura.

¹⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados>.

O estudo teve cunho qualitativo por acreditarmos na necessidade de procurar entender como professora e alunos percebem a dificuldade de compreender textos multimodais – propaganda. Além disso, a pesquisa qualitativa associada ao método de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) permite o contato prolongado do pesquisador com o meio ambiente e o objeto de pesquisa, assim como gerar dados descritivos, permitindo o dinamismo nas situações de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Diante do contexto da dificuldade de compreensão leitora dos alunos da Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi, em Aripuanã/MT, este trabalho visa compreender o processo de ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos multimodais no gênero propaganda.

A melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita do ensino fundamental tem sido uma das preocupações do Governo Federal, nos últimos anos, prova disso são os projetos de aperfeiçoamento dos professores como o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Programas como esse visam promover a formação de professores para que possam permear pelas áreas de linguagem com maturidade intelectual, amparados em teorias e instigados às pesquisas interventivas em sala de aula, com o intuito de sanar problemas encontrados na aprendizagem dos estudantes.

Referente ao PROFLETRAS, Santos (2016, p. 21) assevera que:

O Programa adota uma perspectiva transdisciplinar abalizado em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. Espera-se, também, despertar uma postura de professor-pesquisador que, enquanto realiza as propostas de intervenção, reflita sobre diferentes usos da linguagem na sociedade.

Nesse sentido, os professores produzem novos acervos de conhecimentos que enriquecem suas práticas docentes, com vistas à proficiência leitora e escritora de alunos do ensino fundamental por meio de atividades que envolvam letramento e gêneros discursivos (BRASIL, 2013). Consoante Rojo (2015, p. 15), “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”. Dessa forma, ampliam-se as habilidades leitoras e escritoras dos alunos em uma sociedade basicamente letrada, voltando às atividades de sala aos gêneros discursivos.

Sob essa égide, este texto transcorre sobre um projeto interventivo, conforme prevê a proposta do PROFLETRAS, voltado para a ativação ou construção de inferências textuais a partir de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos multimodais (propaganda).

A proposta de pesquisa ocorreu por meio de atividades de compreensão de textos multimodais de questões cognitivas e metacognitivas com enfoque em inferências lógicas, avaliativas, elaborativas, informativas e socioculturais, as quais foram delimitadas para essa pesquisa. Outra proposta interventiva do trabalho foram os protocolos de leitura verbal, tanto o concorrente quanto o retrospectivo, que proporcionou a mediação através de andaimes produzidos durante o desenvolvimento da atividade compreensiva inferencial.

2 MÉTODO E A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino, voltado para a Linguística Textual e um diálogo com a Teoria Cognitiva. Além disso, visa compreender o processo de ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos multimodais no gênero propaganda.

Como já mencionado, a pesquisa é de cunho qualitativo, pois procurou entender e interpretar o processo e o contexto de ensino aprendizagem percebendo a dificuldade de compreensão de textos multimodais (BORTONI-RICARDO, 2008). Associa-se também aos princípios do método da pesquisa-ação de Michel Thiollent (1996). Nesse sentido, Toledo e Jacobi (2013) corroboram ao afirmarem que a pesquisa-ação oferece subsídios através da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa para encontrar respostas e soluções que promovam transformação ao mobilizar novas práticas.

As novas práticas ocorreram por meio de atividades de compreensão de textos multimodais – propagandas –, a produção de um relato interpretativo digital pelos alunos, pausa protocolada, técnica do cloze e protocolos de leitura em horário extraclasse com alunos de maior e menor dificuldade interpretativa para verificação do processo cognitivo e metacognitivo de ativação ou produção de inferências no momento da leitura compreensiva.

O local escolhido para a pesquisa foi a Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi, a qual é pequena, atende em torno de 500 alunos nos períodos matutino e vespertino com turmas de 5º ao 9º anos e noturno com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) dos segmentos iniciais (alfabetização até 5º ano). Os alunos residem em bairros nos entornos da escola e alguns vêm com o transporte escolar de sítios e fazendas próximos da cidade. A maioria é de baixa renda e ficam sozinhos ou com irmãos menores em suas casas durante o dia enquanto os pais trabalham.

A escolha aconteceu devido aos problemas relacionados à compreensão de textos nos diferentes tipos, gêneros e suportes. Sob essa égide, considerou-se necessário o desenvolvimento de um projeto que voltasse para o problema citado, uma vez que

compreender textos é importante tanto para a vida social, quanto escolar. Além disso, os índices dos resultados de avaliações nacionais como a Prova Brasil²⁰ revelam a importância de se buscar resultados favoráveis para os alunos e para a escola.

O planejamento das aulas baseou-se em Menegolla e Sant'Anna (2014), que leva em consideração o professor, os alunos, os conteúdos, as experiências, as atividades e os objetivos no momento de planejar. O projeto foi desenvolvido durante os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2017, no horário das aulas de Língua Portuguesa, contando com o auxílio da equipe gestora da escola, da professora regente da sala, dos alunos e seus pais que autorizaram a pesquisa.

3 COMPREENSÃO DE TEXTOS E INFERÊNCIAS

A compreensão de textos é um tema complexo, pois envolve diversos elementos que compõem a cognição e intelectualidade humana. Para Marcuschi (2008, p. 230), “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Portanto, para que a compreensão ocorra é preciso uma interação entre elementos linguísticos e extralinguísticos.

Nessa perspectiva, as inferências são salutares, visto que, segundo Koch (2009), possibilitam gerar informações semânticas novas, funcionam como estratégias cognitivas para novas representações mentais, tornando o texto coerente para o leitor ou ouvinte. Além disso, são provedoras de contexto integrador ao estabelecer coerência para o leitor durante a leitura do texto.

O envolvimento entre autor-texto-leitor durante a compreensão por meio de inferências possibilita uma ação interativa entre contextos socioculturais, uma vez que são acionados diversos conhecimentos como os prévios, linguísticos, históricos, esquemas cognitivos que fazem parte das leituras e vivências do leitor.

Para Solé (1998), a compreensão durante a leitura envolve não só a capacidade de decodificação, de ter objetivos para a leitura, acionar ideias e experiências prévias, mas envolve um processo de previsão e inferenciação. Nessa orientação interativa, a compreensão ocorre como construção coletiva, já que envolve vários conhecimentos que são partilhados e se complementam.

A cognição só é um aspecto automático e inconsciente por ser um “processo mental de apreensão, processamento e recuperação de conhecimento” (POERSCH *apud* CHAVES; LOPES, 2012, p. 22). Nesse sentido, a teoria do processamento de informações na memória a curto prazo, que depois de ativado e atualizado o conhecimento passa para a

²⁰ <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2015>

memória episódica e após segue para a memória a longo prazo. Esta última armazena as informações que são alocadas para serem ativadas no momento oportuno e contribuem com a compreensão por meio de inferências, como ressalta Van Dijk (2013).

Durante a leitura, espera-se que se ative o conhecimento construído e armazenado na memória para que haja compreensão que pode ocorrer por meio da criação de hipóteses que podem ser refutadas ou validadas no decorrer do processo leitor. Kleiman (1999, p. 43) corrobora com essa ideia quando afirma que “na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento”. Nesse contexto, há as inferências ligadas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento organizado em esquemas que são inconscientes, portanto, aspectos cognitivos que funcionam como proposições de inferenciação (KLEIMAN, 1999).

Segundo Van Dijk (2013), os esquemas contribuem com o processamento cognitivo da informação. Para Kleiman (1999), os esquemas favorecem a economia lexical e comunicacional ao estruturarem os assuntos, situações e eventos na memória em termos. Dessa forma, ocorre a inferenciação no momento da compreensão, pois remetem a um contexto, ocasionando a cognição, no entanto, o leitor ao refletir sobre a veracidade da hipótese ou a contextualização dos esquemas remete ao processo de metacognição.

A metacognição diferencia-se do processo cognitivo por possuir aspectos conscientes, tendo assim, a capacidade de monitorar e autorregular a cognição (JOU; SPERB, 2006). Voltados para o processo metacognitivo há os objetivos de leitura e a formulação de hipóteses que, para Kleiman (1999), são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento.

Portanto, o trabalho voltado às inferências como elementos tanto linguísticos como extralinguísticos implica em reconhecer que elas funcionam como hipóteses ou estratégias que possibilitam a construção de representações semânticas e informacionais a partir do contexto.

4 UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA A LEITURA DO TEXTO MULTIMODAL

Com o avanço tecnológico, os textos que circulam na sociedade constituem-se e estruturam-se por semioses, o que os tornam multimodais. Marcuschi (2008, p. 80) assevera que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal”. Nessa conexão dos vários elementos que compõem a multimodalidade, ocorre uma interação e uma multifuncionalidade que necessita de

certos conhecimentos para ampliar a compreensão textual, já que há combinações entre sons, imagens, palavras, cores, texturas e tantos outros componentes desse mosaico multissemiótico.

Na perspectiva multimodal, as formas verbal e não verbal complementam-se numa interação entre texto escrito, que não significa mais isoladamente, e os elementos semióticos, contribuindo para o desenvolvimento da cognição humana (SILVA; RODRIGUES, 2014). Além disso, vale ressaltar que a interação humana acontece por meio de gêneros, que fluem de maneira multimodal, como afirma Marcuschi (2008, p. 20):

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.

Os textos multimodais voltados para as teorias cognitivas são tratados por Dionísio e Vasconcelos (2013) ao apresentarem a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM) de Richard Mayer. Na TCAM, foram ressaltados na pesquisa, os dois canais de processamento de informação – verbal e visual –, os tipos de memória envolvidos e o pensamento ativo do estudante no desenvolvimento das atividades.

Na aplicação da técnica do cloze, a maioria dos alunos conseguiu inferir as palavras que seriam exatas ou semanticamente parecidas com as que viram no texto da propaganda²¹ trabalhada para essa atividade. Assim, é possível considerar que realizaram uma atividade metacognitiva, uma vez que refletiram e controlaram conscientemente o seu conhecimento armazenado na memória e resgatado para preencher adequadamente os espaços propostos na atividade (SOLÉ, 1998).

Fragmento 1: Atividade de cloze da aluna E – 9º A da EM Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT.

Vivemos num país de diferenças, em que a diversidade de culturas, crenças, raças, e ideias estão presentes no nosso dia-a-dia. O Itaú investe na diversidade ao valorizar as diferenças como forma de promover sua performance, e estimula a inclusão com oportunidades iguais aos seus profissionais. O Dia da consciência negra é uma data para pensar no future e agir em favor da diversidade, para construir uma sociedade mais igualitária e melhor para todos nós”.

Fonte: Fischer (2018, p. 72).

21 https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+propagandas+brasileiras&biw=1600&bih=789&tbm=isch&imgil=YNOftoN3mN1lwM%253A%253B-9_Qkniqu3XpkM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Frevistahashtag.com.br%25252F2015%25252F09%25252F30%25252F

Na propaganda em vídeo, foi possível observar a relevância de se considerar os dois canais no desenvolvimento de uma das atividades. Segundo as apreciações dos alunos, essa atividade foi bem mais interessante que as demais, razão pela qual foram bem participativos, o que comprova o princípio da modalidade de Mayer (2009), pois não houve sobrecarga dos canais – auditivo e visual –, uma vez que utilizaram os dois, dessa maneira palavras e imagens não entraram pelo mesmo sistema cognitivo.

A propaganda foi em vídeo do Top 10 Os melhores comerciais de todos os tempos²² – parte 3 e o produto divulgado é da Pantene, produtos para cabelos. Nesse vídeo realizou-se a pausa protocolada, por estar em forma de narrativa, mas desde o início oferece pistas implícitas sobre o produto. Vale ressaltar que a combinação de elementos semióticos e linguísticos como cores, imagens, som, palavras escritas, pois as personagens não dialogam, porém as ações corroboram para a produção de sentidos do texto, constituem a multimodalidade dessa propaganda.

A narrativa relata o sonho e as dificuldades de uma menina em ser bailarina e a contribuição de sua avó para concretizá-lo com enfoques nos cabelos da criança que passa para a adolescência culminando na sua vitória em uma seletiva de bailarinas, na qual ela deixa os cabelos longos, soltos, demonstrando toda a beleza proporcionada pelos produtos Pantene.

Durante a exibição do vídeo aconteceram pausas e os alunos escreveram as suas hipóteses ligadas ao produto, às inferências lógicas, avaliativas, informativas e elaborativas, bem como as socioculturais e entregaram à professora pesquisadora. Após concluírem a pausa protocolada, todos assistiram ao vídeo sem interrupções e discutiram sobre suas hipóteses, nesse momento foi possível refutá-las ou tomá-las como verdadeiras.

Nessa proposta, os alunos envolveram-se mais, participaram, debateram, comprovando que quando se usa os canais visual e auditivo, sem sobrecarga, a aprendizagem acontece com mais fluidez, ressaltando os recursos tecnológicos para a aprendizagem (BARBOSA; REINALDO, 2014).

No decorrer dessa atividade, trabalhou-se com estratégias cognitivas – questões que traziam à tona conhecimentos adquiridos – e metacognitivas, porque os estudantes produziram hipóteses – metacognição – sobre qual seria o produto que estava anunciado no vídeo, assim como o lugar em que se passava a narrativa entre outros elementos. Os esquemas mentais ativados, de um modo geral, referiram-se a produtos para cabelos como xampu e condicionadores, embora as hipóteses sobre a marca tenham sido refutadas no final do vídeo (KLEIMAN, 1999).

22 <https://www.youtube.com/watch?v=KF21ALqhGjY>

Fragmento 2: Respostas das questões 1, 2, 3 e 4 da aluna G – 9º A da EM Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT.

- ① = Shampoos de criança
- ② = balança
- ③ = Por causa da criança mexendo no cabelo
- ④ = Porque ela viu a balança na televisão e começou a fazer igual

Fonte: Fischer (2018, p. 74).

Além disso, suscitaram-se as inferências lógicas voltadas para as causas e consequências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto e são ligações em uma cadeia causal (DELL'ISOLA, 1988), como pode ser constatado na resposta da questão quatro do fragmento anterior. Também se destacaram as inferências elaborativas por acionarem conhecimentos prévios para preencher as lacunas no texto para descobrir o produto informado – “shampoo de criança”.

Outra inferência observada foi a informativa por estabelecer referência do texto com o contexto espaço-temporal dos eventos: “Quem? O quê? Quando? Onde?” (DELL'ISOLA, 1988). As inferências socioculturais foram acionadas durante o desenvolvimento das atividades porque, para Dell'Isola (1988), estão ligadas às experiências, a classe social, a vivência pessoal de cada aluno. Essas constatações podem ser verificadas nos relatos contidos nos fragmentos das alunas G, F e A.

Fragmento 3: relato interpretativo das alunas G e E – 9º A da EM Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT.

Assistimos um vídeo sobre um shampoo, no começo parecia propaganda de aula de balé, mas no decorrer do vídeo fomos percebendo que era de shampoo da Pantene e na propaganda mostrava que se nós usarmos o produto da Pantene ficaríamos poderosas e superaríamos qualquer obstáculo.

Fonte: Fischer (2018, p. 75).

Vale salientar a relevância da construção de inferências durante a compreensão leitora, assim como, considerar os textos multimodais como combinação de gêneros e subsidiar nos elementos cognitivos fatores profícuos para a ampliação compreensiva, voltando-se para os modos semióticos existentes na tessitura das propagandas impressas, digitais ou em vídeos.

Embora os termos propaganda e publicidade sejam distintos em suas significações, pois publicidade volta-se mais para o âmbito comercial e propaganda para o ideológico, neste trabalho, usou-se o termo propaganda tanto para a propagação de ideias e ideologias, quanto para o comercial de produtos, porque mesmo quando se pretende anunciar um produto as ideologias ficam subentendidas na escolha linguística.

Havia sido programado a produção de relato interpretativo digital após a aplicação de cada planejamento de aula, no entanto, aconteceram alguns imprevistos que impossibilitaram a realização. A falta de computadores alterou essa atividade, pois alguns estavam estragados e os alunos precisaram juntar-se em grupos de 3 estudantes para cada computador e ainda ficavam dois grupos aguardando até que outros grupos desocupassem as máquinas. Em outro momento, a diretora da escola pediu um tempo da aula para conversar com os alunos alguns assuntos pendentes sobre uma confraternização entre turmas dos 9º anos da escola e para isso precisavam se organizar e distribuir tarefas. Outra questão que influenciou no andamento das atividades foram alguns alunos que respondiam as questões de forma evasiva, como sim ou não, sem discorrer sobre suas respostas.

Para a realização dos protocolos de leitura em horário diferenciado do período de aula dos alunos, a coordenação indicou alguns com dificuldade compreensiva nos anos anteriores, no entanto, apenas 3 participaram, mas faltavam muito nos dias marcados. Na verdade, realizaram poucas atividades, visto que diziam não poder ir sempre. Entretanto, foi possível perceber que quando realizada a mediação e a produção de andaimes esses alunos conseguiam responder, produzindo ou ativando inferências.

Segundo Magalhães e Machado (2012), andaime é um termo metafórico que indica uma ajuda que uma pessoa mais experiente proporciona a um aprendiz para que este amplie suas capacidades. De acordo com as teorias de mediação de Vygotsky (2008), o processo de andaimes acontece pela mediação que é uma interação do aprendiz com seu par mais experiente e com o objeto de conhecimento no qual ocorre uma relação de transferência e apoio entre ambos a qual o autor citado denominou de zona de desenvolvimento proximal.

A mediação ficou visível durante o trabalho com protocolos verbais de leitura, porque se averiguou as estratégias elaboradas pelos estudantes leitores no momento da leitura para buscar a compreensão do texto. Como se verifica na mediação que o aluno recebeu para que construísse um sentido para a palavra seletor, a partir de conhecimentos prévios, os quais foram ativados durante a atividade no protocolo a seguir.

Fragmento 3: Protocolo de leitura verbal do aluno A – 9º A da EM Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT.

P: O que você acha que é selete? Por exemplo, vai jogar bola tem um selete grupo de jogadores, são todos os jogadores ou são só alguns jogadores?
Aluno A: Não, é todos os jogadores, selete é tipo o time e outro time.
P: Mas para fazer esse time, o que tiveram que fazer?
Aluno A: Montar, pegar um pessoal de cada vez.
P: Certo, quando a gente pega as pessoas um pouquinho de cada vez, o que estamos fazendo?
Aluno A: Um selete.
P: Nós estamos selecionando, pegando só os melhores. Entrar no selete mundo, seria?
Aluno A: Selecionar as melhores pessoas.
P: Então, no caso, vem a ser?
Aluno A: Só os melhores

Fonte: Fischer (2018, p. 96).

Também foi possível observar, no momento da verbalização, as dificuldades dos alunos nos itens tanto lexicais como de decodificação, além de poder ocorrer a construção de andaimes através da mediação do professor com perguntas e outros procedimentos que auxiliem na compreensão. Magalhães e Machado (2012, p. 63) asseveram que:

a mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura. Os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura;

Já os alunos com eficiência leitora, faltaram menos às atividades de protocolo e ativaram inferências lógicas, elaborativas, avaliativas, informativas e socioculturais durante a leitura, ressaltando que o processo de inferenciação é considerado cognitivo, uma vez que estão alocadas na memória e são ativadas de forma inconsciente. Os alunos participaram, também, do processo metacognitivo que ocorria com eles durante a compreensão ao explanar sobre suas estratégias para compreender termos, palavras e situações. Segundo o aluno B, a partir das observações ele reflete sobre a resposta mais adequada a questão sugerida que pode ser visualizado no protocolo de leitura verbal do aluno citado anteriormente.

Fragmento 4: Protocolo de leitura verbal do aluno B – 9º A da EM Professor Jari Edgar Zambiasi de Aripuanã/MT.

P: Quando você não consegue entender algo no texto, como você faz, em sua mente, para tentar entender?
Aluno B: Eu vejo mais a imagem, busco mais ler tudo primeiro pra depois responder as perguntas. Vejo as imagens e presto atenção na frase. Interpretar a frase e ver o logotipo.

Fonte: Fischer (2018, p. 99).

Após a conclusão de todas as atividades, os alunos puderam expor suas opiniões sobre a aplicação do projeto, se o consideraram relevante, se contribuiu para a ampliação da compreensão textual, principalmente de textos multimodais – propagandas –, e salientaram que aprenderam muito, não só com as atividades, mas também com as interações entre os colegas que sabiam alguns assuntos que favoreciam as respostas, com os debates e com a intervenção da professora pesquisadora.

A afetividade entre todos foi ampliada e novas amizades surgiram, houve troca de conhecimentos, de experiências, de vivências. Isso só foi possível porque quando se une teoria e prática ao trabalho escolar, proporciona-se a criação de estratégias de ensino para transformar os aspectos negativos, que parecem intransponíveis, em evidências que levem à reflexão não só individual, mas coletiva sobre a prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa expôs a importância de propostas que busquem soluções para problemas de aprendizagem que não são individuais, mas coletivos – dificuldade na compreensão leitora dos alunos. Essa constatação demonstra a relevância do PROFLETRAS para a educação não apenas em Aripuanã, porém do Mato Grosso e do Brasil, pois o professor mestrando leva à pós-graduação o anseio por metodologias, teorias que solucionem os problemas de aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva, deparam-se com disciplinas ancoradas em teorias que permitem reflexões sobre as práticas de ensino e o caminho teórico a ser trilhado para alcançar êxito em suas aulas.

Priorizamos o trabalho com textos multimodais com o gênero propaganda por entendermos que seja um gênero em que o aluno tenha bastante contato em seu cotidiano social e que é muito pouco visto na escola. A propaganda, de acordo com as várias formas que aparece, envolve semioses variadas como a escrita, as cores, as imagens, os sons, além da economia linguística, o que a torna um texto mais complexo para a produção de sentidos.

Vale ressaltar que a leitura não é um processo linear, mas uma operação mental complexa, pois é cognitiva e envolve conhecimento prévio, elementos da memória, objetivos e estratégias (metacognição) e que deve ser ensinada na e pela escola (SOLÉ, 1998). Dessa forma, é importante trabalhar com a compreensão para que o aluno alcance a proficiência leitora e entenda o texto na sua globalidade.

Nessa perspectiva, desenvolvemos atividades compreensivas que envolveram a cognição e a metacognição como cloze, pausa protocolada, protocolos de leitura verbal e questões que promoveram a avaliação do processo inferencial para que os estudantes

percebessem a importância de se ativar conhecimentos armazenados em suas memórias e que a falta desses comprometem a produção de sentidos. O projeto oportunizou o desenvolvimento de atividades que possibilitaram a ativação e a produção de inferências.

No desenvolvimento da proposta, os alunos elaboraram hipóteses que foram refutadas ou validadas num processo metacognitivo e inferencial. Quando os alunos respondiam às questões, eles voltavam-se para os aspectos cognitivos ao buscarem em suas memórias conhecimentos de aulas de ciências, história, ou das relações familiares e socioculturais para preencher lacunas e produzir sentido ao texto. No entanto, nos momentos de incerteza sobre as respostas elaboravam hipóteses que são consideradas metacognição, por serem reflexões construídas a partir de conhecimentos armazenados na memória que podem tanto serem válidos ou refutáveis.

Durante os protocolos de leitura, a mediação por meio dos andaimes foi muito importante para os alunos com dificuldade compreensiva, percebemos que eles possuíam conhecimento prévio sobre vários temas, mas o que faltava era a ajuda para estabelecerem a relação entre esse conhecimento construído em suas memórias e o texto, os elementos linguísticos.

As reflexões que os alunos realizaram para produzir hipóteses para as questões no decorrer do desenvolvimento das atividades, denotam as estratégias metacognitivas envolvidas na busca da compreensão textual. Podemos dizer que partiram do conhecimento prévio (cognitivo) elaborado pelos contextos vivenciados e acionaram as inferências que consideraram necessárias para cada tema. Nessa perspectiva, e a partir das respostas dos alunos, foi possível compreender como ocorreu o processo de ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão dos textos multimodais (propagandas) que foram trabalhados com eles.

Todas as estratégias utilizadas contribuíram de alguma forma – alguns alunos melhoram mais, outros menos, uma vez que faltavam muito às aulas ou estivessem em processo de alfabetização – para a melhoria compreensiva dos estudantes, no entanto, todos perceberam a importância das inferências textuais na compreensão de textos, que a falta de conhecimentos dificulta a produção de sentidos, principalmente, em textos multimodais.

O trabalho com as propagandas possibilitou aos alunos a verificação que o uso das cores, a posição das imagens e os elementos linguísticos nas propagandas são propositais, têm uma finalidade, nada é sem uma intenção, o que comprova a importância de se levar os textos multimodais para a sala de aula, uma vez que faz parte do cotidiano deles e, também, devido sua complexidade. Embora tenham tido dificuldades em estabelecer as relações necessárias no desenvolvimento das atividades, durante as discussões, após

entrega das questões respondidas, os alunos conseguiram por meio das ações de mediação docente identificar alguns elementos semióticos e a relação com os linguísticos, os quais foram apresentados por eles em seus relatos.

O empenho em realizar as atividades e as reflexões realizadas pelos estudantes na tentativa de compreender os textos, mesmo com defasagem no conhecimento em alguns aspectos, comprova que podem vencer suas dificuldades por meio de intervenções pedagógicas proporcionadas pela escola. Nesse sentido, vale ressaltar a relevância do professor pesquisador que identifica problemas no ensino e busca propostas de solução com base na literatura fundamentada em suas experiências, conforme assevera Santos (2001).

As atividades cognitivas e metacognitivas favoreceram, também, a mediação entre os pares – alunos-alunos, professor-aluno –, uma vez que, durante as discussões, havia uma troca de conhecimentos adquiridos e debates sobre a relevância da ativação dessas informações no momento da leitura.

Dessa forma, pode-se dizer que essa pesquisa contribuiu, tanto para a verificação da necessidade de se ativar ou produzir inferências durante a leitura para que haja compreensão, quanto para que os professores se tornem pesquisadores em busca de soluções para problemas de aprendizagem nas diversas disciplinas e melhorias para suas práticas educacionais.

Além disso, os alunos verificaram suas melhorias e ampliações sobre a compreensão de textos multimodais – propagandas –, quando verificaram em atividade subsequente uma melhor compreensão de textos que envolvam tantas semioses porque ativaram mais conhecimentos e percepções do que o texto escrito. Nesse sentido, verificou-se que as teorias cognitivas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e também a necessidade da valorização da pesquisa na escola para o desenvolvimento do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Flávia Karolina L. D.; REINALDO, Maria Augusta G. M. **Deslocamento de contexto disciplinar e aprendizagem multimodal no Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/895.pdf>> Acesso em: 18 dez. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Proposta PROFLETRAS**. Capes. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=23001011069P5.

CHAVES, Jésura; LOPES, Marília. Metacognição e Metalinguagem. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (Orgs.). **Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 21-30.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: Inferências e contexto sociocultural**. Dissertação (Mestrado em Letras). FALE/UFMG. 1988. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9DWEUQ>. Acesso em: 29 abril 2016.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FISCHER, Rosimeri Mirta. **Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais**. 2018, 153 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. Psicologia: reflexão e crítica. 2006. p. 177-185.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes. 1999.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 45-64.

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

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; SIEBENEICHER, Brito (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 15-28.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?: Como planejar: currículo, área, aula**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras**. Uberlândia. v. 32, n. 2, julho-dezembro. p. 16-45, 2016.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-25.

SILVA, Maria Gorette Andrade; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Multimodalidade e ensino: (re)descobrimos os sentidos na interação entre linguagens. **Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI)**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_17_15_59_idinscrito_113_29f3c3a2d034cf2415a17d8a5f0b683c.pdf> Acesso em: 18 dez. 2016.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, jan. – mar. 155-173, 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 agos. 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez. p. 443-446, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação**. Organização e apresentação: Ingedore V. Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



LEITURA E PRODUÇÃO DE JORNAL DIGITAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Madalena Regina Garcia Parreão

Ângela Rita Christofolo de Mello

1 INTRODUÇÃO

Este texto publiciza resultados parciais de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, que teve como objeto de estudo o desdobramento de um Projeto de Letramento, planejado a partir de quatro Sequências Didáticas (SD) e realizado na Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, no município de São José do Rio Claro-MT, em uma turma do 9º ano, no segundo semestre de 2018.

A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística em práticas educacionais de incentivo à leitura e à produção de textos a partir da criticidade dos estudantes acerca da realidade social. O projeto foi realizado nas aulas de Língua Portuguesa e as atividades tiveram como foco a promoção da interação entre os envolvidos, bem como permitir que os recursos digitais contribuíssem com a aprendizagem da língua materna em sala de aula, a fim de oportunizar o desenvolvimento cognitivo e o protagonismo juvenil dos estudantes.

O desdobramento dos módulos planejados para as SD desenvolvidas permitiu aos estudantes elaborarem textos de diferentes gêneros da esfera jornalística, refletirem sobre a relevância que têm na promoção do senso crítico e visão de mundo junto aos leitores, assim como os alertou acerca da necessidade de divulgar assuntos de interesse coletivo, que afetam diretamente sua comunidade, permitindo-lhes voz frente a essas questões.

Especificamente, este texto apresenta análises da primeira SD, que trabalhou com o gênero notícia. O trabalho encerrou-se com as produções das notícias revisadas e

prontas para serem editadas no jornal da escola. Como atividade extraclasse, sugeriu-se que digitassem os textos, inserissem as imagens de acordo com o assunto abordado na notícia e enviassem ao *e-mail* da professora. Com essa estratégia, iniciou-se a composição do arquivo de textos prontos para serem publicados no Jornal Digital “Folha Estudantil”, da Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira, situada no município de São José do Rio Claro-MT.²³

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) destacam que o fracasso escolar, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, reside no fato das não apropriações da leitura, interpretação e produção escrita. Os resultados mostrados nas avaliações externas realizadas nas escolas públicas, nos últimos anos, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação (PISA), confirmaram, também, esse fracasso e mostraram que há lacunas no ensino de Língua Portuguesa de todo o Brasil.

Diante desta realidade, torna-se necessário o trabalho na escolarização formal, com metodologias diversificadas, que permitam a criação de estratégias que promovam uma efetiva aprendizagem, uma vez que ler e escrever proficientemente são habilidades necessárias ao estudante. Não apenas para seu desenvolvimento escolar, mas, principalmente, para que exerça satisfatoriamente a cidadania e seja capaz de se expressar, com competência e domínio, a língua materna dentro e fora da escola.

Nesse contexto, surgiu a intenção de desenvolver um Projeto de Letramento que utilizasse os gêneros textuais da esfera jornalística como ferramenta pedagógica, tomando por base os pressupostos teóricos de que:

Frequentemente o jornal tem sido um grande aliado na reformulação de alguns valores didáticos da atualidade. Se pretendemos fortalecer a educação voltada para a formação integral do indivíduo, então torna-se primordial investir em novas maneiras e posturas de atuação em sala de aula. (CAVALCANTI, 1999, p. 42).

Freinet (1974) já defendia o uso do jornal na escola como instrumento capaz de propiciar, ao estudante, uma maior interação com o mundo que o cerca e como uma maneira de despertar o interesse em ler e escrever textos ligados à realidade social de cada um. Com essa perspectiva, destaca-se, ainda, que a mídia exerce uma forte influência na vida das pessoas e da sociedade em geral, como afirma Cavalcanti (1999, p. 31), “muitos até dizem que a imprensa representa o quarto poder e, na realidade, isso tem fundamento, pois ela orienta e redimensiona o entendimento da realidade. Ela está por toda a parte e o que diz parece absolutamente verdade”. Por isso, o jornal torna-se um material rico que muito pode contribuir com o trabalho docente, mesmo por que:

²³ Disponível em: www.madajusc.wixsite.com/jdfe.

O jornal é um meio de comunicação social que informa e opina, possibilitando aos leitores o contato com um conjunto de informações acerca dos acontecimentos mundiais que foram considerados e tratados como notícia pelos responsáveis pelo veículo. Na verdade, o jornal é um grande formador de significado. (LOZZA, 2009, p. 33).

Diante da realidade contextualizada, o principal objetivo do Projeto de Letramento, desenvolvido no decorrer da pesquisa-ação, foi trabalhar com diferentes gêneros textuais da esfera jornalística a fim de se analisar como a utilização dos referidos gêneros em práticas educacionais de incentivos à leitura e à produção de texto contribui com as apropriações da leitura, interpretação e produção escrita. Compreende-se que o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva amplia o senso crítico ao sensibilizar os alunos com relação aos acontecimentos, bem como permite a realização de diferentes leituras.

A produção de gêneros textuais da esfera jornalística possibilita, também, o trabalho no ambiente digital a partir do uso das tecnologias para a produção dos textos e manuseio de imagens. Esses recursos tecnológicos, quando utilizados adequadamente, podem favorecer a leitura, a criatividade e despertar nos estudantes o interesse pela busca de informação. Por sua vez, as informações, quando problematizadas e articuladas aos contextos políticos, socioculturais e econômicos reais, favorecem o domínio da oralidade e os posicionamentos críticos e reflexivos dos estudantes.

Destaca-se ainda que, ao se idealizar um trabalho utilizando-se gêneros textuais da esfera jornalística como base para as propostas de intervenções pedagógicas, refletiu-se sobre como esse material poderia influenciar as concepções de leitura, compreensão e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de um trabalho articulado aos acontecimentos que cerceiam as diferentes práticas sociais na dinâmica da vida do estudante.

Diante do contexto observado, a escolha do jornal como ferramenta pedagógica justificou-se por tratar-se de um suporte de textos que comporta uma grande diversidade de gêneros, e poderia proporcionar leitura de mundo e visão ampla de fatos e acontecimentos presentes na esfera social, ou seja, uma leitura que vai além das palavras, pois o jornal traz, ainda, imagens, cores e figuras que permitem leituras dinâmicas e não lineares. Vale ressaltar, também, que o jornal é um veículo de comunicação de massa, sua abrangência extrapola o interior da sala de aula e sua utilização pode trazer subsídios para ampliar o aprendizado dos estudantes a partir de novas experiências de leitura, por isso:

Um dos melhores caminhos para iniciar uma viagem até a informação e ao conhecimento é o jornal. Isso ocorre porque o jornal fala do presente, daquilo que as pessoas vivem. [...] O jornal é uma ferramenta que possui um poder imenso em ser ele e fazer o convite para as pessoas navegarem

pelo presente e assim poderem caminhar no processo histórico passado e viajarem também em direção ao desejo e, portanto, ao futuro. [...] O jornal não é uma leitura menor dentro do processo educativo, mas o convite que pode permitir, entre outras coisas, a sedução para outros conhecimentos ou informações que serão necessárias. (CORTELLA, 2007, p. 20).

Como problematizado, a utilização de gêneros textuais jornalísticos, como instrumento de trabalho pedagógico, possibilita ao professor e ao estudante o acesso a diferentes gêneros textuais, condição que corrobora para a ampliação dos conhecimentos culturais. Com isso, aumenta-se o poder de reflexão e, conseqüentemente, a capacidade intelectual, também possibilita o acesso às novas tecnologias digitais ao se oportunizar o manuseio de imagens, áudios e vídeos necessários para a construção dos textos.

Assim, a leitura, bem como a proposta de produção de textos que compõe o jornal, abrem espaço para que o letramento em sala de aula seja trabalhado de maneira dinâmica e interativa por meio de variados gêneros, o que possibilita o acesso às múltiplas linguagens e formas de expressão, assim como a utilização de tecnologias digitais que contribuam significativamente para a formação cidadã do estudante e seu desempenho como leitor e/ou produtor de textos. Como Lozza (2009, p. 35) afirma, “o jornal é uma mercadoria especial, pois ao mesmo tempo em que é noticioso, também dissemina ideias, valores, interpretações por meio das notícias que o compõem”.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DE UM ESTUDO PAUTADO NOS PRINCÍPIOS DA PESQUISA-AÇÃO

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa-ação fundamentada na abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem “procura entender, e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, bem como se interessa pelo processo que ocorre em determinado ambiente e, por meio de uma análise interpretativa acerca de informações e episódios registrados, busca “saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Os fundamentos da pesquisa-ação a definem então como:

Um tipo de investigação social com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando problemas coletivos, como também buscando e experimentando soluções em situação real. (THIOLLENT, 1996, p. 14).

Como afirma o autor, a configuração da pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto em que é realizada. A pesquisa é participativa e, com ela, os pesquisadores desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Este tipo de pesquisa, portanto, pode ser compreendido como uma estratégia metodológica de pesquisa social que permite a ampla interação entre os participantes, os quais trabalham por meio de ações concretas e tencionam contribuir com a solução de problemas coletivos. Nesse sentido, registrou-se que, no decorrer do projeto de pesquisa-ação realizado, os envolvidos tiveram a oportunidade de refletir, discutir e opinar sobre as atividades planejadas e trabalhadas coletiva e individualmente. Também sugeriram, sempre que necessário, o redimensionamento das ações planejadas.

Para desenvolver as etapas necessárias para a realização desta investigação, adotou-se o Projeto de Letramento (PL), fundamentado em Kleiman (1999). O PL foi organizado em quatro Sequências Didáticas (SD) pautadas nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que o jornal produzido pelos estudantes se compôs de diferentes gêneros textuais desta esfera de produção.

Para o acompanhamento do desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se o diário de campo como recurso. Este instrumento possibilitou registrar as observações e demais ponderações em relação às atividades pedagógicas trabalhadas, segundo os pressupostos teóricos de Zabalza (2004). Conforme afirma o autor, o diário é um importante instrumento para os registros de informações observadas no decorrer de um processo de intervenção. Com isso, contribui para o “círculo de melhoria”, pois viabiliza o desenvolvimento profissional e pessoal da prática pedagógica do educador. Esse círculo tem início no:

[...] desenvolvimento da consciência contínua pela obtenção da informação analítica e vai se sucedendo em uma série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. [...] Os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções. (ZABALZA, 2004, p. 11).

Assim, o diário de campo auxiliou no registro das atividades docentes ao sensibilizar o educador/pesquisador para a prática do registro, incentivou-o a observar as ações pedagógicas trabalhadas no projeto, de modo que as experiências vividas em sala de aula, os resultados obtidos com a realização de cada SD, os sucessos e insucessos ocorridos no desdobramento de todas as etapas da pesquisa-ação, fossem detalhadamente descritas. O registro desses aspectos no diário constituiu o *corpus* das informações sistematizadas e analisadas de forma interpretativa na pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Todavia, em

face do limite de páginas, esse texto traz aspectos relacionados a apenas uma SD, a que trabalhou com o gênero “notícia”.

A intervenção docente ocorreu num período de aproximadamente seis meses. Foram disponibilizadas quatro aulas de Língua Portuguesa, duas vezes por semana, que somaram trinta e três encontros e totalizaram sessenta e seis horas-aula, acrescidas dos encontros realizados em contraturnos, que aconteceram de acordo com as necessidades de correções e refações dos gêneros textuais trabalhados, bem como foram realizadas atividades no Laboratório de Informática e *on-line*, que aconteceram a partir do grupo de *whatsapp* criado pela turma para interações, discussões de atividades, sugestões de temas etc. Além das trocas de *e-mails*, mais utilizadas nas atividades de digitação, edição e organização dos textos para a edição do Jornal Digital lançado como produto final do Projeto.

3 O PERFIL DOS ESTUDANTES ENVOLVIDOS NO PROJETO DE LETRAMENTO REALIZADO

O projeto foi desenvolvido com vinte e nove estudantes da turma do 9º ano “B” matutino, do Ensino Fundamental II, matriculados em uma escola da rede pública estadual, oriundos das localidades próximas à escola e de bairros mais distantes em que não há oferta de escola de Ensino Fundamental II.

Em relação à faixa etária e ao nível de escolaridade, a maioria com idades entre 13 e 14 anos corresponde ao estabelecido na lei e estudavam juntos desde os anos iniciais. Esta característica permitiu à turma muita interação, por conta de amizades consolidadas entre eles, mesmo fora do ambiente escolar. Essa condição, em muitos momentos, facilitou o trabalho em equipe e a realização das atividades extraclasse propostas. Por outro lado, as conversas excessivas e as brincadeiras exigiram mais pulso e momentos de maior cobrança para a concretização das atividades propostas por parte da professora.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO PROJETO DE LETRAMENTO TRABALHADO

O desenvolvimento da pesquisa-ação teve como principal objetivo realizar intervenções desdobradas a partir da utilização dos gêneros da esfera jornalística como recurso pedagógico, com a finalidade de desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção textual, por meio da exploração dos gêneros diversificados que compõem a esfera jornalística.

A discussão das análises vinculou-se ao campo da linguística aplicada e teve como fundamentação teórica os estudos de Kleiman (2005, 2008), Rojo (2012), Bakhtin (2003), bem como outros autores que dialogam entre si e, por isso, deram sustentação à pesquisa.

O PL desenvolvido em sala de aula teve como organização metodológica o planejamento pautado nos pressupostos da SD propostos por Schneuwly e Dolz (2004). Estes autores apresentam uma estrutura de base da SD, como mostra o esquema abaixo:

Figura 1: Esquema de Sequência Didática



Fonte: <https://www.google.com/search?q=imagem+das+sequencia+didatica+de+Noverraz+e+Dolz&tbm>

Tomando como base a estrutura de SD exposta pelos referidos autores, na apresentação inicial, o professor descreve de maneira detalhada a atividade que os estudantes desenvolverão, seja na modalidade oral ou escrita. Assim, a conversa sobre o gênero textual a ser produzido apresenta a situação de comunicação e o contexto de produção em que estarão envolvidos, preparando-os para a primeira produção do gênero textual a ser trabalhado. Esse é um momento importante em que o professor deve adotar metodologia adequada à turma, assegurando-se de que suas escolhas linguísticas poderão definir o resultado. Desse modo:

O trabalho escolar realizado, evidentemente, se desdobra a partir dos gêneros que os estudantes não dominam ainda, ou o fazem de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. Desse modo, as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97).

Segundo os autores, uma atividade escolar satisfatória se baseia nos estudos dos gêneros textuais, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 301), “[...] para falar, utilizamos sempre os gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Como afirma Buzzato (2016, p. 05):

Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional, etc.) em que um indivíduo

participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos.

Portanto, é necessário considerar que atividades propostas em sala de aula a partir de gêneros diversificados contribuem de maneira importante para o desenvolvimento da competência textual dos estudantes, pois propiciam a eles a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, não só por meio da observação das características presentes em cada gênero, como também a partir da interpretação dos fatos, da divulgação de opiniões, bem como da reflexão sobre temas atuais. Com isso, poderão desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, como protagonistas de seu trabalho de produção oral ou escrita.

A partir dessas considerações, planejaram-se e trabalharam-se quatro SD neste Projeto de pesquisa-ação. As diferentes sequências didáticas foram trabalhadas com o objetivo de propiciar, aos estudantes, condições de elaboração de diferentes gêneros textuais que compõem a esfera jornalística, e, com isso, produzirem material suficiente para a organização do primeiro jornal da escola.

5 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL

Inicialmente, realizou-se uma conversa com a turma sobre o jornal impresso e as finalidades do PL, em que foi esclarecido o porquê da sua realização e da escolha da turma 9º ano “B” para desenvolvê-lo.

As atividades aconteceram em três etapas distintas: na primeira privilegiou-se o diálogo para o reconhecimento da turma e do material que seria utilizado; na segunda, a partir de diferentes atividades, as SD foram desenvolvidas; na terceira, criou-se o *site* do Jornal Digital (JD) para publicizar os gêneros textuais produzidos pelos estudantes.

Para as ações iniciais, que englobaram seis aulas, tomaram-se por base os pressupostos teóricos de Freire (1996), que valoriza o diálogo como forma de interação entre estudantes e professores de modo que o estudante se perceba sujeito na construção do seu conhecimento, enquanto o professor valoriza a autonomia destes, com vistas a conduzir a aprendizagem como um processo social. Neste sentido, a intervenção docente pautada no diálogo compreende que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto, em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 27).

Para o primeiro encontro, organizou-se a sala em círculo e permitiu-se aos estudantes sanarem suas dúvidas, ao mesmo tempo em que a professora observava e registrava as atitudes diante da conversa. Observou-se que expressivo número deles possuía poucos hábitos de leitura em geral e relacionados à leitura de gêneros da esfera jornalística, afirmaram não ler, além de a maioria nunca ter visto um exemplar de jornal.

Para que melhores resultados pudessem ser alcançados na formação de leitores proficientes, os planejamentos das SD trabalhadas oportunizaram aos estudantes a leitura de gêneros diversos, que contribuíram para a formação do repertório dos leitores quanto à diversidade de gêneros, dos recursos linguísticos, da organização textual. Haja vista que, para levar os estudantes a lerem com frequência e ajudá-los a gostar de ler, orienta-se que o professor trabalhe a leitura de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, útil. Os aprendizados da leitura e da escrita iniciam-se na alfabetização e configuram-se, ou deveriam configurar-se, como um processo constante e motivador. Nesse contexto, é fundamental que as aulas oportunizem o acesso a materiais diversificados e que tornem o exercício da leitura uma prática significativa. (BRASIL, 1998).

Ressalta-se, então, que o desafio da escola contemporânea é oportunizar, aos estudantes, práticas criativas de leitura e escrita, despertando-lhes a curiosidade e o gosto, porém o que acontece, na maioria das vezes, é que o ato de ler é imposto como uma atividade obrigatória, realizada em voz alta, com fim apenas de cumprir uma atividade pedagógica. Diante desta realidade, Lerner (2002) afirma que:

Para formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 17).

A partir destas ponderações, após a conversa inicial, os estudantes foram direcionados ao Laboratório de Informática, onde assistiram ao filme “A evolução tecnológica do jornalismo no Brasil”²⁴. Após a exibição do filme, retornaram à sala e receberam da professora exemplares impressos do jornal “A Gazeta” de Cuiabá/MT. O material foi conseguido por meio de doação, uma vez que no município, em que a escola está situada, não há assinantes desse e de nenhum outro jornal impresso. Ressalta-se, porém, que a disponibilização de exemplares de jornais impressos aos estudantes é uma importante prerrogativa quando se trabalha com gêneros textuais da esfera jornalística. Então, recomenda-se:

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>.

Oferecer o jornal como um todo: cuidar para que os alunos tenham em mãos todo o jornal. Mesmo que “precisemos” apenas de uma parte dele para debater/estudar algum assunto em sala de aula, os alunos devem ter a oportunidade de saber de que parte aquela matéria jornalística foi retirada (editorial, caderno etc.). (LOZZA, 2009, p. 59).

Prosseguiu-se com as atividades e orientou-se que sentassem em duplas. Em seguida, distribuiu-se um exemplar do jornal para cada dois estudantes, orientou-se que observassem todo o material, folheassem, desmontassem e lessem apenas aquilo que fosse do interesse deles, sem nenhum roteiro previamente estabelecido. Divertiram-se e surpreenderam-se com tantas cores e imagens, além da quantidade de gêneros textuais em um só exemplar. Essa atividade teve a duração de duas horas/aulas no dia 01 de março de 2018.

A aula seguinte aconteceu no dia 06 de março. O trabalho em duplas foi retomado, novamente os exemplares de jornais foram distribuídos e, dessa vez, conduziu-se a leitura e a observação, em que a professora explorou com os estudantes os cadernos, pediu que apenas acompanhassem os assuntos, uma vez que ela comentava os conteúdos contidos nas imagens que acompanhavam determinados tipos de gêneros textuais. Assim, exploraram-se os gêneros textuais contidos na capa do jornal e seus porquês, bem como o tipo de linguagem utilizada em cada gênero textual. A professora destacou a maneira como os assuntos são abordados, de acordo com o grau de relevância e intencionalidade.

A exploração desses aspectos possibilitou destacar as características de alguns gêneros textuais, pois, como afirma Alves Filho (2011, p. 31), “aprender gêneros pode ser uma forma de aprender a fazer escolhas responsáveis e deliberadas entre possibilidades existentes de combinação entre forma, conteúdo e valores expressos”.

A aula do dia 08 de março teve início no Laboratório de Informática, com uma busca no *site* do Jornal “A Gazeta Digital”. O endereço eletrônico da página²⁵ foi projetado no telão.

Embora a orientação inicial fosse de que cada grupo de no máximo três estudantes utilizasse um computador para explorar o *site* da maneira que se interessassem, não foi possível porque o Laboratório de Informática tinha apenas três computadores em funcionamento e na turma havia, neste dia, vinte e oito estudantes. Por essa razão, utilizou-se o projetor multimídia para se explorar todas as páginas do jornal, ao passo que professora e estudantes dialogavam acerca das semelhanças e diferenças que o veículo de comunicação jornal apresentava, nas formas impresso e digital. Destaca-se a importância da realização dessa atividade, uma vez que:

A leitura e a navegação em sites, blogs e redes sociais diversas são algumas das possibilidades para trabalhos com textos no ambiente digital. Explorar suas potencialidades e usabilidade significa levar em conta não

²⁵ www.gazetadigital.com.br.

só a forma de organizar os discursos verbais, como os ícones, a estrutura da interface, o leiaute, dentre outros aspectos. (COSCARRELLI, 2016, p. 25).

Na aula de 08 de março, retomou-se o trabalho com o conceito de gêneros textuais e, novamente, com os exemplares do jornal impresso em mãos, iniciaram-se as discussões acerca dos gêneros que comporiam o jornal escolar. A professora solicitou que sugerissem os gêneros que acreditavam ser relevantes para o trabalho e os justificassem. O gênero notícia foi o primeiro a ser sugerido, uma vez que, segundo a turma, “todo dia acontecem coisas que podem ser noticiadas”. Com isso, decidiu-se o primeiro gênero para o jornal da escola. Ressalta-se que a escolha dos estudantes foi importante, pois:

A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes [...]. Mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem “pedir licença” e se nos apresentam, exibe-se para nós como que chamando para serem lidas. (ALVES FILHO, 2011, p. 90).

Em seguida, os estudantes foram questionados acerca dos gêneros textuais que expressam opinião. A professora problematizou, então, sobre a importância de exporem o que pensam a respeito do mundo que os cerca e das questões diárias da escola e da comunidade. Assim, por meio do diálogo e da argumentação da professora, os estudantes entenderam a importância dos textos de opinião, como a carta do leitor e o artigo de opinião. Com essas estratégias, mais dois gêneros relevantes trabalhados no projeto foram apresentados aos estudantes.

Destaca-se a importância dos gêneros textuais que expressam opinião concernente a um fato, um assunto, como as cartas do leitor. Embora o gênero tenha mudado seu formato com o advento da internet, ainda ocupa lugar de destaque nos jornais impressos e digitais, pois “Trata-se de um gênero que serve para discussão de questões relevantes da sociedade, mas também que se presta como uma ferramenta de comunicação para as pessoas exigirem seus direitos.” (ALVES FILHO, 2011, p. 129). Em se tratando dos artigos de opinião, Cunha (2005, p.170) destaca que “o artigo de opinião expõe o ponto de vista” e deixa claro o teor argumentativo, já que busca o convencimento do leitor.

Para finalizar essa etapa do projeto, abordou-se sobre a importância do espaço no jornal para as pessoas engajadas em tornar a comunidade, a cidade ou o município melhores, sejam ouvidas em suas profissões ou ações sociais. Com isso, a professora sugeriu a entrevista jornalística como mais um gênero de relevância para o jornal escolar. O trabalho com esse gênero destaca-se tendo em vista que “a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando

assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.” (MEDINA, 1990, p. 08).

Com a escolha dos gêneros textuais que comporiam o jornal escolar, concluiu-se a primeira etapa do trabalho. A realização desta etapa foi de suma importância para que os estudantes percebessem a relevância que cada gênero textual apresenta dentro do contexto de produção de um jornal e assim pudessem compreender a contribuição que o acesso a textos de variados gêneros pode trazer para a aprendizagem.

6 PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE TRABALHOU COM O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIAS

Com uma organização metodológica inédita e desafiadora, o Projeto de Letramento desdobrou-se a partir do planejamento de quatro SD, nas quais foram trabalhados os gêneros textuais “notícia”, “cartas do leitor”, “artigos de opinião” e “entrevista jornalística”. Este texto, como já anunciado, aborda o desenvolvimento da SD “notícia”, com o seguinte planejamento:

Quadro 1: SD 1-Notícia

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 – NOTÍCIA	
HORAS-AULAS:	08 horas-aulas
OBJETIVOS:	Apresentar o gênero textual notícia, seus aspectos estruturais, a linguagem utilizada e a relevância deste gênero para a sociedade de leitores, bem como tratar questões de intencionalidade quando se produz uma notícia, a importância das imagens e da escolha do título para o texto.
SITUAÇÃO INICIAL:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantar questionamentos na sala sobre questões que poderiam se tornar notícias na escola em que estudam e como abordariam os temas apresentados (com muita ou pouca ênfase, dando destaque a quais aspectos etc.). ➤ Anotar os temas sugeridos no quadro. ➤ Perguntar que tipo de jornal noticiaria aquele fato.
PRODUÇÃO INICIAL:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pedir que os estudantes, organizados em duplas, escolham um tema que está anotado no quadro e produzam, de maneira bem objetiva, uma notícia, dando destaque aos aspectos que julgarem relevantes. ➤ Recolher os textos e realizar as correções, chamando a atenção às questões das escolhas da linguagem, título do texto, objetividade das informações e demais questões de linguística.

MÓDULO I:

- Levar o caderno de notícias do Jornal “A Gazeta de Cuiabá/MT” para a sala e pedir que cada dupla escolha uma notícia e destaque dela o que é comum: título, estrutura do texto, informações etc.; e anotem no caderno.
- Falar com a turma sobre os aspectos estruturais comuns a toda notícia e que não pode faltar, quando se trata desse gênero textual: Onde? Como? Quando? Por quê? Quem?
- Destacar sobre a importância de um bom título, do *lide* que apresenta o assunto ao leitor e a da linha fina.
- Enfatizar sobre a linguagem utilizada pelo jornalista e o que ele pretende destacar em seu texto, ou seja, a intencionalidade.

MÓDULO II:

- Apresentar a partir da utilização do projetor multimídia três imagens retiradas de notícias da internet e pedir que cada dupla escolha uma imagem e produza uma notícia, pautada nas características já trabalhadas sobre o gênero notícia.
- Proposta de produção de notícia para apresentação na sala na aula seguinte.

MÓDULO III:

- Com o auxílio do projetor multimídia, cada dupla apresenta a sua notícia para a sala.
- Depois de finalizadas as apresentações, a professora mostra aos estudantes as três notícias originais que acompanhavam as imagens retiradas da internet.
- Discutir sobre o poder das imagens e a quantidade de suposições que podemos ter a partir de uma única imagem, dependendo de quem a observa, da importância do título do texto e da linha fina.

PRODUTO FINAL:

- Entregar as notícias produzidas no início da SD e pedir que cada dupla observe os aspectos que estão falhos e refaça seus textos, agora seguindo o roteiro estrutural de uma notícia.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

7 O DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO TEXTUAL “NOTÍCIA”

Para a SD do gênero notícia, foram utilizadas oito horas/aula, que tiveram como principal objetivo apresentar o gênero notícia, seus aspectos estruturais, a linguagem utilizada e a relevância desse gênero para a sociedade de leitores, bem como, tratar sobre

questões de intencionalidades, propósitos comunicativos do gênero, da importância das imagens e da escolha do título para a composição do texto, além de orientações acerca de aspectos linguísticos da escrita.

Para a situação inicial, reviu-se o conceito geral dos gêneros textuais da esfera jornalística, trabalhado na primeira etapa do projeto, destacou-se alguns aspectos sobre os gêneros escolhidos para a construção do jornal, de modo a retomar-se os propósitos.

Os estudantes foram organizados em duplas com o intuito de promover mais interação e viabilizar o desenvolvimento das atividades de maneira produtiva e prazerosa. Como afirma Vygotsky (1998, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Destaca-se aqui o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), criado pelo referido autor. Para ele:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

Após a constituição das duplas, a professora pediu à turma que sugerisse assuntos concernentes à escola, que poderiam se tornar uma notícia. Conforme os estudantes falavam, as sugestões eram anotadas na lousa. Temas relacionados à violência e ao *bullying*, ao fato de a escola não ter biblioteca e à colocação de câmeras no corredor de acesso aos banheiros foram sugeridos. Os temas foram divididos entre as duplas que passaram à produção de uma notícia. Essa produção inicial foi recolhida pela professora para posteriores análises.

No primeiro módulo, distribuíram-se exemplares do Jornal “A Gazeta de Cuiabá/MT”, apenas do caderno de notícias, orientou-se para que cada dupla escolhesse uma notícia, extraísse dela as informações mais importantes e anotasse no caderno em forma de tópicos, destacando o título, o resumo do assunto, e respondesse às perguntas: Onde? Quando? Por quê? Com quem? O quê? Após a socialização dessa atividade na sala, trabalharam-se questões relacionadas ao gênero notícia: sua estrutura, a importância do título, a *lide*, a linha fina, questões das escolhas da linguagem e da intencionalidade nos textos informativos e da diferença entre uma reportagem e uma notícia. Destaca-se, aqui, a relevância do trabalho com esse gênero, tendo em vista que as notícias são identificadas como:

[...] informações sobre um acontecimento, considerado, por quem publica, importante ou interessante para ser mostrado a determinado público. Sobre esse fato são observadas, entre outras, as seguintes características,

para se definir se ele é ou não é notícia: ineditismo, atualidade, veracidade e a potencial importância ou interesse que pode ter para uma dada parcela da sociedade. (FARIA; ZANCHETTA Jr., 2005, p. 26).

Por essa razão, enfatizou-se o gênero notícia, que, além de relatar fatos cotidianos considerados relevantes para a sociedade, é um gênero genuinamente informativo, no qual, em princípio, o repórter não deve posicionar-se, pois o que deve ser levado em conta é o fato ocorrido, sem que seja formado sobre ele juízo de valor. A notícia é um importante elemento do jornal, que se caracteriza não apenas pela divulgação do acontecimento, mas por contribuir para a construção de uma visão de mundo.

Para trabalhar o módulo dois, utilizou-se o projetor multimídia e apresentaram-se três imagens aos estudantes, propondo-se que cada dupla escolhesse uma das imagens para produzir uma notícia e para ser apresentada em sala na aula seguinte. A atividade consistiu na produção do texto, digitação e organização de texto e imagem para a apresentação em *data show*. Desse modo, com essa atividade, privilegiou-se o trabalho com os multiletramentos, uma vez que:

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, Ipods, celulares, tablets, etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos mutissemióticos circulantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. (ROJO, 2012, p. 99).

Assim, o módulo três teve início com a apresentação das notícias produzidas extraclasse. As produções foram criativas e a aula muito interessante, pois todos estavam atentos às apresentações de seus colegas. Ao término dessa atividade, utilizaram-se os textos produzidos para ressaltar as características das notícias, destacar os pontos positivos e os aspectos que necessitavam de mais atenção para que as produções fossem melhores. Dessa forma, coletivamente, com a mediação da professora, realizaram-se as refações dos textos, utilizando-se do telão e do projetor multimídia.

A escolha por essa estratégia de refação encontra eco nas afirmações de Leite e Pereira (2012, p. 16), de que “a reescrita coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refação de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa”. Desse modo, foi possível utilizar os textos dos estudantes e assim realizar uma mediação coletiva, orientando-os sobre os melhores caminhos para a reescrita de seus textos com proposições de alternativas para a melhoria de suas produções.

Este módulo encerrou-se com as notícias elaboradas pelas duplas de estudantes com a proposta de reescrita, de modo que cada dupla melhorasse sua produção, utilizando-se dos conceitos do gênero notícia trabalhados nas aulas anteriores. A respeito das práticas de produção escrita, como um processo contínuo e complexo, Gonçalves (2013) argumenta que:

[...] o texto do aluno é sempre compreendido como provisório, sujeito a várias (re)escritas que, no contexto escolar, são, preferencialmente, provocadas e mediadas pelo professor. É desejável que a prática contínua de reescritas torne o aluno capaz de, em contextos não escolares, realizar refações. (GOLÇALVES, 2013, p. 10).

Dessa maneira, priorizou-se o trabalho junto a cada dupla, em que a professora se sentou ao lado dos estudantes, dialogou, ouviu os questionamentos e sugeriu ajustes para cada produção, segundo suas dificuldades de escrita em atenção às características do gênero trabalhado. Isso porque se compreende que a mediação do professor é indispensável na reescrita do texto, portanto:

Torna-se indiscutível, assim, o papel do professor como mediador da aprendizagem. Essa mediação do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. As leituras que tomam os textos dos alunos como unidades de sentido têm se revelado mais produtivas do que aquelas que apenas focalizaram partes do texto ou seus aspectos gramaticais. (SUASSUNA, 2011, p. 120).

Assim, o trabalho com a primeira SD encerrou-se com as produções das notícias revisadas e prontas para serem editadas no jornal da escola. Como atividade extraclasse, sugeriu-se que digitassem os textos, inserissem as imagens de acordo com o assunto abordado e enviassem no *e-mail* da professora. Com essa estratégia, iniciou-se a composição do arquivo de textos prontos que foram publicados no Jornal Digital “Folha Estudantil”, da Escola, lócus da pesquisa. As notícias produzidas pelos estudantes estão disponíveis na página do Jornal da Escola, anunciada na nota 3.

8 CONSIDERAÇÕES DO TRABALHO REALIZADO A PARTIR DOS PLANEJAMENTOS DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O desdobramento desta pesquisa-ação possibilitou o desenvolvimento de um Projeto de Letramento, planejado a partir de SD, que trabalhou com quatro gêneros textuais da esfera jornalística: “notícias”, “cartas de leitor”, “artigo de opinião” e “entrevista jornalística”.

Todavia, em decorrência dos limites de páginas estabelecidos para esta publicação, divulgou-se, aqui, aspectos relacionados ao desdobramento apenas da primeira SD trabalhada com o gênero textual “notícia”. Apesar disso, o texto traz sínteses, pouco mais abrangentes, da pesquisa-ação realizada.

O Projeto de Letramento realizado constitui-se de uma organização metodológica desafiadora e inédita, planejado e realizado com quatro SD. Ressalta-se que esta organização contribuiu com as aprendizagens dos estudantes, pois permitiu a exploração de textos atuais, com linguagens diversificadas, gêneros variados e ampla visão de mundo, pois, no jornal:

[...] estão presentes estruturas narrativas (notícia, reportagem etc.), descritivas (imagens, tabelas etc.) e dissertativo-argumentativos (editorial, charge, carta à redação etc.), o que permite, no polo da recepção, práticas ecléticas de manejo da língua e de entendimento por parte dos leitores. (SILVA, 2007, p. 9).

Neste sentido, o Projeto de Letramento trabalhado possibilitou aos estudantes conhecerem gêneros discursivos que não dominavam ou dominavam de forma insuficiente e que dificilmente teriam acesso espontaneamente. O desdobramento das quatro SD permitiu-lhes o reconhecimento de novas práticas de linguagem ajudando-os a identificarem a função social dos diversos gêneros textuais que estão presentes nas diferentes esferas sociais, condição que potencializou suas capacidades de ler e escrever.

Tomando-se como referências as fundamentações teóricas utilizadas ao longo da pesquisa, compreendeu-se que o professor, ao utilizar o jornal como recurso didático, possibilitou ao estudante uma forma de contextualizar sua aprendizagem com a realidade social que o cerca. Todavia, essa possibilidade demandou a criação de estratégias que propiciassem situações comunicativas reais, para que assim os estudantes fossem capazes de usar a língua com competência e estabelecessem a comunicação em suas práticas diárias de interação social.

Dessa maneira, o desenvolvimento deste projeto de pesquisa-ação viabilizou a criação de um ambiente favorável à leitura, interpretação e produção textual com a intenção de envolver os estudantes, com vistas a despertar neles o prazer pela aprendizagem da Língua Portuguesa, não apenas como disciplina curricular da escola, mas como condição necessária à sua melhor interação social e sua capacidade de se comunicar de maneira proficiente. Com isso, compreenderam que utilizar a língua com competência pode ser muito útil para a vida em sociedade, para a melhoria da capacidade de compreensão de mundo, para expressão de ideologias e aprimoramento do senso crítico, mesmo por que:

Ao ler jornais, o leitor pode crescer sob diversos aspectos. Na verdade, o texto jornalístico, que é um tipo de texto de caráter mais denotativo, mais objetivo, traz várias oportunidades de crescimento para o leitor em seu aprimoramento, como cidadão e como indivíduo. (LOZZA, 2009, p. 42).

Ao considerar que a escola é reconhecida como uma das principais agências de letramentos e que deve possibilitar o desenvolvimento da leitura e da escrita, a pesquisa mostrou caminhos para a realização de projetos de letramentos que valorizem, nos estudantes, suas habilidades a partir da promoção de práticas reais de leitura e produção de textos.

Desse modo, tendo em vista a necessidade de os estudantes tornarem-se leitores proficientes e produzirem com competência textos de variados gêneros, encontrou-se no planejamento de SD, pautada nos princípios de Schneuwly e Dolz (2004), a partir do trabalho com gêneros textuais da esfera jornalística, uma forma de incentivá-los à leitura e à produção de textos com temáticas de interesses coletivos, presentes no meio social.

Ainda, com a publicação dos textos elaborados em um Jornal Digital, que pode ser lido e visitado por leitores de diferentes esferas sociais, permitiu-se que as produções dos estudantes ultrapasassem os muros da escola e ganhassem ampla visibilidade social. A divulgação dos trabalhos dos estudantes é recomendada como forma de valorizá-los e também de incentivá-los a novos desafios.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997; 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. IEL UNICAMP. 2016. Disponível em: <[http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983Marcelo Buzato letramento digital e formação de profs@.pdf](http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983Marcelo%20Buzato%20letramento%20digital%20e%20formação%20de%20profs.pdf)>. Acesso em 10/08/2018.

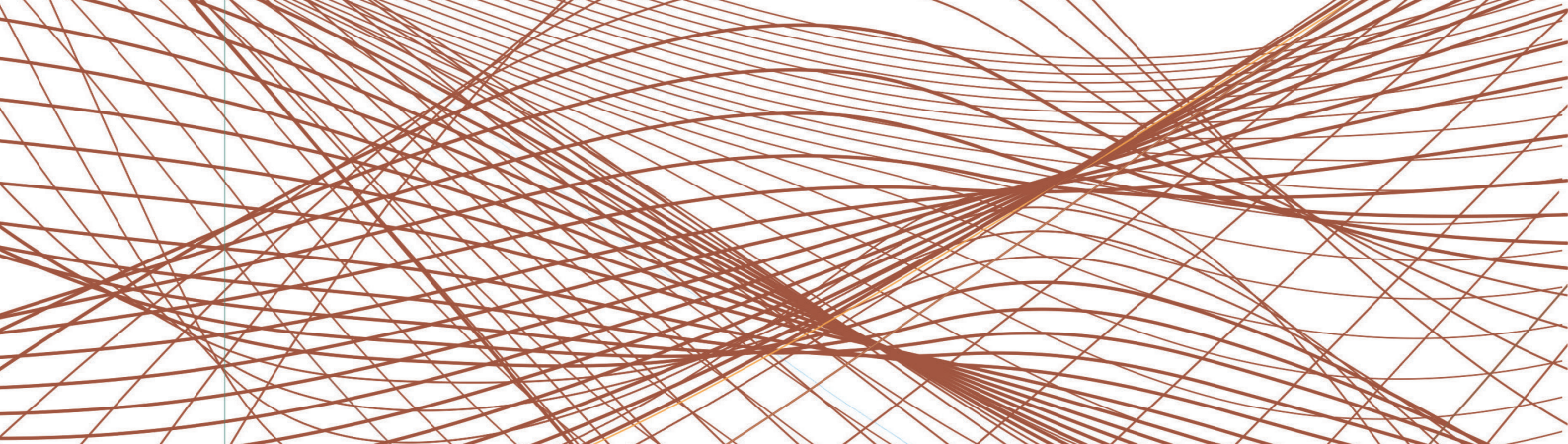
- CAVALCANTI, Joana. **O Jornal como proposta pedagógica**. São Paulo: Paulus, 1999.
- CORTELLA, Mario Sergio apud SILVA, Ezequiel Theodoro. **O Jornal na vida do professor e no trabalho docente**. São Paulo: Global, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- FARIA, Maria Alice; ZANQUETA, Juvenal Jr. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.
- FREINET, Celestin. **O jornal escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**, Curitiba: UFPR, n. 85, p. 11-27, jan./jun. 2012.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOZZA, Carmen. **Escritos sobre o jornal: olhares de longe e de perto**. Apresentação de Emir Sader. São Paulo: Global, 2009.
- MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues; EDUARDO, Moura. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **O jornal na vida do professor e no trabalho docente**. Campinas: Ed. Global, 2007.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-134.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.



MULTILETRAMENTOS E A ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA COMO BASES DE UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Carlos André da Costa Souza
Eliane Pereira Machado Soares

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa pretende ser uma contribuição para o ensino de língua materna, de maneira especial nos anos finais do ensino fundamental. Em função dos muitos avanços demonstrados pelos trabalhos desenvolvidos no campo do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual trouxe novas ideias para o debate educacional, esse é o aporte teórico adotado. Ademais, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, em 2019, o modelo de ensino e até mesmo a forma como o professor se relaciona com o aluno passam por mudanças drásticas, tornando imperiosa a necessidade de um redirecionamento para a prática docente. A chegada da Base representa uma renovação do modelo educacional em vigor até então, que passa a assemelhar-se ao dos países em desenvolvimento/desenvolvidos. Nota-se ainda que uma das linhas teóricas que fundamentam esse documento para a educação básica coaduna com as ideias defendidas pelo sociointeracionismo linguístico, mais notadamente pelo interacionismo sociodiscursivo, no que tange ao ensino de língua materna.

Por isso, o trabalho de intervenção aqui apresentado propõe uma metodologia para produção de textos que possa colaborar no desenvolvimento da comunicação, na melhoria da leitura e da escrita dos alunos por meio da Sequência Didática, doravante SD, pela qual os gêneros textuais são usados de forma sistemática como objeto de ensino. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica em uma turma do ensino fundamental, com a qual esperamos contribuir para melhor atuação docente no ensino de língua materna.

2 MULTILETRAMENTOS PARA TEMPOS DE MÚTIPLAS IDEIAS

O conceito de Letramento Social surge e ganha força em meados da década de 1980 em várias partes do mundo, especialmente a partir do trabalho de Street (2014), que eleva as práticas sociais concretas e presentes no cotidiano do sujeito a um patamar de importância não considerado antes²⁶.

Consideradas um marco, as pesquisas de Street rompem com a visão tradicionalista que reduz as possibilidades de aprendizado a um mero punhado de capacidades cognitivas presentes exclusivamente no indivíduo, responsabilizando o fracassado pelo próprio fracasso.

O pesquisador colabora para uma perspectiva de que as condições de aprendizado ou de recepção do letramento são influenciadas pelas práticas sociais e culturais amplamente aceitas entre os indivíduos que o receberão, o que afeta o processo de maneira decisiva, uma vez que os conhecimentos do aprendiz se misturam àqueles trazidos pela instituição formal, podendo inclusive, serem transformados em ferramentas de resistência às imposições do currículo escolar.

Em desdobramentos dessa concepção inicial e a constatação das inúmeras práticas de letramento nas sociedades letradas associadas às diferentes necessidades e tipos sociais fizeram surgir o conceito de multiletramentos, assim preconizado por Rojo (2012, p. 13):

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Assim, a autora além de apresentar novos conceitos de letramentos, abre espaço para uma questão bastante pertinente na sociedade globalizada, a consagração da forma escrita de linguagem em detrimento das formas orais de comunicação e produção do conhecimento, fato que também colabora, sobremaneira, para a preferência pelos padrões educacionais pautados na visão de mundo das elites letradas, que são em última instância as produtoras dos livros a que todos têm acesso.

Em consonância a isso, a BNCC trouxe os chamados Campos de Atuação, que representam o contexto em que determinada prática de linguagem (Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística Semiótica) deve se dar. Um grande avanço da Base também foi no sentido de considerar o papel das Tecnologias de Informação e comunicação, doravante TIC na educação. O rápido avanço das TIC, tem feito emergir uma série de novas questões, que desafiam toda a sociedade nos segmentos profissionais, sociais e de forma especial na educação.

²⁶ Para Soares (2009), o termo letramento foi utilizado a princípio, no Brasil, no livro Mary Kato, Mundo da escrita de 1986.

Tais mudanças, segundo Shepherd (2013), têm desafiado até a linguística devido a seu gigantesco universo semiótico e plurilinguístico, característico do texto digital. Contudo, a informática educacional, ainda exerce um papel tímido dentro das instituições de ensino, o que não impediu o acesso aos benefícios e até aos riscos que se conectar à rede podem representar para os educandos. Além disso, é inegável que as novas tecnologias trouxeram um impacto sobre a sociedade. Através das redes sociais como Facebook, Twitter, weblogs, You Tube e tantas outras formas de expressões interativas online, de modo que a relação que mantínhamos até então com textos escritos e orais foi transformada.

Nesse sentido, o aparelho celular, ferramenta tecnológica indispensável no cotidiano contemporâneo das pessoas, pode contribuir para o acesso a textos através do compartilhamento via *Bluetooth*, por exemplo, ou através da introdução da internet como fonte de pesquisa. Outra vantagem é que, diferentemente do livro impresso, o aparelho eletrônico oferece a possibilidade da elaboração de textos a partir do editor de textos. Esta é uma alternativa que pode facilitar o desenvolvimento da linguagem do aprendiz que terá contato com ela em funcionamento e não da forma tradicional e fragmentada, como se faz tradicionalmente, com frases pescadas em textos sem qualquer contexto.

Hoje, é bom lembrar, que a concepção de leitor vai muito além da mera recepção passiva de informações, passando este a interferir no conteúdo do que lê e quase sempre se tornando ele próprio, coautor. Nesse sentido, as TIC são uma grande contribuição para a construção desse novo leitor. Entretanto, como veremos, nem sempre isso é possível como na realidade vivida pelo projeto ora apresentado.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PARA ALÉM DO TEXTO COMO PRETEXTO

Desde a década de 1980, passou a ser aceita no Brasil, a concepção de que o texto poderia ser tomado como “material concreto” e ponto de partida para o exercício de um “conjunto de domínios de aprendizagem”, que englobariam tanto a escrita como leitura. Nessa concepção, o texto poderia ainda ser encarado como o próprio “objeto de ensino”.

Já no início da década de 1990, começam a surgir em nosso país as primeiras publicações dos autores que ajudaram a popularizar essa nova tendência na Europa, os genebrinos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, que colaboram para a ampliação dessa nova forma de olhar o ensino de língua para além do texto e, com base nos pressupostos de Bakhtin, passam a considerar os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, cuja obra fundadora é *Gêneros orais escritos na escola* de dois dos integrantes do Grupo de Genebra, a saber, Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004).

A obra passa a ser tomada como apoio para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação, ganhando destaque no ensino aos procedimentos de abordagem cognitiva e textual. Passa-se a entender, também, que a leitura do texto poderia proporcionar a apreensão de competências variadas às quais o leitor precisaria recorrer, como “planejamento, revisão e editoração”. As estruturas do gênero textual (descrição, narração e dissertação) também começam a ser discutidas por meio da linguística de texto: tipos textuais, “super, macro e microestrutura”, juntamente com noções de coerência e coesão. Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam a contribuição de estudiosos de vários países como americanos, franceses e brasileiros para a “virada” que levou o gênero ao patamar de objeto de ensino. Foram considerados nestes estudos, sobretudo, itens como a leitura e a produção textual.

Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é possível encontrar hoje, as marcas dessa disposição de lançar mão do gênero de texto, lá marcado como unidade de ensino como objeto de ensino, devido a convicção de ele pode contribuir para o ensino de leitura e conseqüente produção de textos nas modalidades escrita e oral como destacado na obra:

Ainda que unidade de trabalho seja o *texto*, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do *gênero*, quanto das particularidades do texto selecionado [...]. (BRASIL, 1998, p. 48).

Assim, tendo em mente a noção de gênero de texto, esse, por sua vez, passa a ser considerado como objeto a ser ensinado na atividade da SD.

Para Dolz e Schneuwly (2004), seguidores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean Paul Bronckart²⁷, a SD é um conjunto de atividades pedagógicas, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual qualquer, com a finalidade de oferecer ao aluno meios eficientes que melhorem a capacidade de ler e escrever. O objetivo desse procedimento é colaborar para que o aluno passe a ter domínio de um gênero textual determinado e que consiga ao final das atividades fazer a adequação do seu discurso a uma situação comunicacional específica.

Para a realização da SD com gênero escolhido, recorreremos à definição do “modelo didático” desse objeto de ensino trazida por Barros (2014, p. 45), que afirma se tratar de “processo de transição pelo qual um objeto teórico passa a chegar a ser objeto de ensino em três níveis: no primeiro nível, o conhecimento teórico é transformado em *conhecimento a ser ensinado*, isto é, transformado em “*saberes disciplinares*”; no segundo momento, “o conhecimento a ser ensinado se transforma em *conhecimento efetivamente ensinado*”,

²⁷ Para Bronckart (expoente desse novo pensamento), o texto pode entendido como qualquer unidade produzida verbalmente que veicula uma mensagem que é linguisticamente organizada, tendo coerência para o seu destinatário.

e finalmente o *conhecimento efetivamente ensinado, vira conhecimento efetivamente aprendido*. Na terminologia criada por Dolz e Schneuwly (2004), o conceito acima é denominado de “*modelo didático do gênero*”, que embora possa sugerir algo estanque, deixa liberdade para que o professor possa fazer as adaptações que se fizerem necessárias para a realidade de seus alunos.

A SD tem entre suas finalidades tornar possível o trabalho diferenciado com cada gênero, levando em conta suas características e finalidades sociais, por essa razão, este trabalho precisa, também, sofrer as adaptações que forem necessárias para que se encaixe nas várias realidades dos aprendizes. Outra recomendação dos genebrinos é para que sejam consideradas, nesta modalidade de trabalho, as competências específicas de cada fase escolar.

Com base em Dolz e Schneuwly (2004), em relação às chamadas Capacidades de Linguagem, esta intervenção pedagógica foi realizada mediante a análise em um conjunto dos treze (13) textos oriundos de uma ‘primeira produção’ resultante da ‘apresentação da situação de comunicação’. As Capacidades de Linguagem são apontadas por Machado (2005), como os verdadeiros objetos de ensino no que se refere à discussão de gêneros.

Dito na visão de Lousada (2005), podemos considerar, similarmente, o gênero de texto como um instrumento, por meio do qual se desenvolverá nos alunos as três capacidades: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico-Discursiva. A Capacidade de Ação é mobilizada pelo indivíduo em função do contexto de produção, isto é, em razão da realidade que ele percebe a sua volta, que o leva a assumir determinada postura de comunicação. A Capacidade Discursiva revela a competência de seleção e “organização do discurso”. Para Bronckart (2003), a Capacidade Discursiva é a escolha “da estrutura geral de um texto”, uma vez que a opção de se comunicar por meio de um determinado gênero exige certas escolhas capazes de realizá-lo.

Para Lousada (2005), às tais capacidades se somam ainda, “a opção que o indivíduo faz quanto ao uso de um ou de vários discursos e a própria “escolha do modo de organização sequencial”. No caso do texto de opinião, podemos dizer que é através dessa capacidade que o autor articula sua tese e defende seu ponto de vista que pode ser com o uso de argumentação, refutando ou apresentado outras vozes de fora do texto, que possam atestar aquilo que ele apresenta como ideia central de sua produção. Por fim, há a Capacidade Linguístico-Discursiva, definida por Dolz e Schneuwly (1998), como a “arquitetura interna do texto”, que envolvem as operações linguísticas de textualização, que, por sua vez, incluem as operações de conexão, a organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc. e ainda as operações de coesão nominal, entre outras.

Em Lousada (2005), temos que as Capacidades de Linguagem estão em perfeita correspondência com os “três níveis de análise textual”, tal como demonstra o quadro a seguir proposto pela autora:

Quadro 01: Níveis de análise e Capacidades de Linguagem

Relação entre os níveis de análise textual e as capacidades de linguagem	
Níveis de análise	Capacidades de Linguagem
Contexto de produção	Capacidade de Ação
Organização textual	Capacidade Discursiva
Aspecto linguístico discursivo	Capacidade Linguístico-Discursiva

Fonte: Lousada (2005).

Em síntese, o quadro oferecido por Dolz e Scheuwly (2004), em que eles sugerem competências que os professores podem trabalhar nas aulas de português se constituem das seguintes etapas: Apresentação da situação; Produção inicial (módulos 1, 2, n); Produção final. A apresentação da situação inicial é o momento em que ocorre a comunicação para a turma sobre o projeto de produção de textos, que se compõe do tema a ser trabalhado, a finalidade das produções e sua circulação, neste caso, em jornal e leitura das mesmas em uma rádio da cidade. É importante que os alunos percebam, que por meio da circulação, outras pessoas terão acesso aos seus textos, além do professor, essa medida colabora para que eles vejam mais sentido na produção e se dediquem mais a ela.

Os momentos seguintes serão constituídos por oficinas que visam à contextualização do trabalho para os alunos, a fim de que eles conheçam melhor o gênero a ser trabalhado, isso é feito a partir da leitura e análise de vários textos do gênero escolhido, sempre dentro da temática selecionada. Assim, busca-se aprimorar as Capacidades de Linguagem dos estudantes. O número de encontros (oficinas) deve levar em consideração o ritmo de aprendizagem dos alunos, pois é essencial que o conteúdo não avance enquanto a turma não demonstrar compreensão de cada passo da proposta, bem como das funções do gênero textual escolhido.

Nesse sentido, há instrumentos pedagógicos dos quais o professor pode lançar mão visando facilitar o trabalho com as produções textuais dos alunos, cada um deles se prestando a determinado conjunto de aspectos do gênero ensinado na SD. O primeiro deles, chamado por esse pesquisador de “*está assim e é assim*”, poderá ser utilizado tão logo o professor conclua a primeira leitura dos textos produzidos pelos estudantes. Esse instrumento consiste de uma cartolina, em que o professor elencará numa tabela os erros ortográficos mais recorrentes da turma na coluna da esquerda e a escrita padrão do mesmo termo, na da direita.

Mesmo com o risco de a tarefa parecer contraditória, é preciso dizer que a gramática normativa não deve ficar de fora do trabalho com produção textual em SD, o que não pode ocorrer é a supervalorização dessa variante em detrimento das demais. Além disso, na produção desse gênero textual escrito, não se pode prescindir da ortografia pactuada socialmente, dado que ela integra as características do texto escrito. Convém lembrar que uma das finalidades da norma padrão é justamente facilitar a compreensão de textos escritos, através da universalização de termos.

A reescrita dos textos do gênero escolhido caracteriza parte indispensável do trabalho ao longo das oficinas, esse exercício permite à turma a reflexão sobre os próprios textos. Uma ferramenta interessante para auxiliar o professor no desenvolvimento dessa tarefa, sobretudo em turmas numerosas, é a Lista de Constatações, que, a exemplo do primeiro instrumento, envolve o uso de quadros.

Em sua configuração, existem colunas com as principais características do gênero textual e outras paralelas em branco para que o estudante, a cada nova reescrita, possa observar se atendeu ao plano global do texto, assinalando com um 'X', se já alcançou determinada exigência ou se ainda precisa atendê-la numa nova reescrita.

4 O PROJETO PEDAGÓGICO EM AÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO E DESENVOLVIMENTO

O objetivo deste projeto foi o de realizar uma intervenção pedagógica baseada nos princípios da pesquisa-ação, com a metodologia da SD na perspectiva do ISD, a partir do artigo de opinião, visando colaborar na produção de textos escritos e na melhora das capacidades linguísticas dos alunos da escola pública de Marabá. Para tanto, nossa intenção era lançar mão das ferramentas oferecidas pelas TIC, entre elas o aparelho celular, tablet e smartphone, para o compartilhamento do material escrito que serviu de base para o trabalho na SD, de forma a facilitar todo o processo, dispensando o uso de papel, ganhando tempo através de uma atividade ambientalmente sustentável.

O projeto foi apresentado à escola pública e à professora regente da turma de 6º ano, bem como à própria turma, por meio de reuniões e com anuência dos sujeitos envolvidos. Ao total foram realizados dez (10) encontros, entre Apresentação da Situação, módulos e Produção Final, nos quais as atividades de produção de texto com base em gêneros textuais foram encaixadas, respeitando as necessidades de aprendizado dos alunos e partindo daquilo que cada indivíduo já sabia para que com a mediação do professor ele pudesse construir um conhecimento mais crítico.

O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 6º ano do ensino fundamental composta de vinte e sete (27) alunos, no turno da tarde. O procedimento metodológico adotado foi a SD, para auxiliar na produção de textos orais e escritos para o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita, dentro da esfera do gênero textual artigo de opinião, competências nas quais os alunos do 6º ano do ensino fundamental se encontram imersos por estarem vivendo exatamente a etapa de sua aquisição. Ao todo, na primeira produção foram feitos treze (13) textos, devido à ausência de grande parte dos alunos. Posteriormente, os textos foram submetidos à análise contemplando diversos aspectos linguísticos e de competências discursivas que envolvem o processo de escrita, dentro do rol de características do gênero textual selecionado. Os treze (13) textos produzidos no momento inicial da experiência, serviram de parâmetro para as demais atividades da SD e foi a partir deles que a produção final foi observada. Os treze (13) alunos que tiveram seus textos analisados foram, a propósito, os mais presentes às atividades, que serviram de base para a coleta do corpus analítico.

Uma parte do material produzido pelos alunos ficou sem análise, porque apresentava problemas que inviabilizavam uma sistematização dentro da esfera de apreciação pré-estabelecida. Dessa forma, os que estavam ilegíveis, quase ao nível de garatujas ou com letras muito pequenas e irregulares deixaram de ser analisados. Ficaram de fora também, os que apresentavam menos de oito (8) linhas ou os que não chegaram a apresentar, de forma insistente, elementos de textualização verificáveis. Não foi possível também incluir os textos pertencentes a alunos que frequentavam as atividades de forma muito irregular, inviabilizando um exame de sua evolução. Devido problemas de natureza prática quanto ao uso do aparelho celular para mediar a produção textual, percebemos que o melhor caminho era abandoná-la em favor de um método mais tradicional de aplicação para a SD, que permaneceu norteadada pelo ISD e gêneros textuais como objeto de ensino.

Dessa maneira, as únicas ferramentas tecnológicas, amplamente, usadas no desenvolvimento das atividades integradoras da SD foram os computadores de mesa (PC) e projetor multimídia. Importa registrar, ainda, a irregularidade na frequência de grande parte dos alunos, que em alguns casos, praticamente não frequentavam aulas às sextas e segundas. Outros, apesar da pouca idade, já ocupavam postos de trabalho informal e faltavam costumeiramente às aulas de Língua Portuguesa. Diante da realidade apresentada e consoante as teorias de base, desenvolvemos nosso projeto. Que sumariamente, passaremos a apresentá-lo.

Nas aulas 1 e 2 foi realizada APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO com o objetivo de apresentar a proposta e preparar os alunos para a primeira produção. Em roda, foram feitos questionamentos para os alunos sobre a temática do artigo “poluição”. Na roda também

foram trabalhados pontos importantes na composição do texto, tais como a autoria, o destinatário final (leitor), circulação, além de mecanismos textuais. Os exercícios foram elaborados com base nestes tópicos. Depois, os estudantes foram convidados a escrever um texto para opinar sobre a temática apresentada.

Nesse primeiro momento, os alunos tiveram contato com textos do gênero artigo de opinião e conheceram as noções básicas do gênero como: autor, leitor, opinião, entre outros essenciais para seu desenvolvimento. A roda de conversa sobre o tema, que proporcionou aos alunos a prática do texto oral, assim como o próprio módulo, aconteceram no Laboratório de Informática. Embora, não fosse o foco principal, pode colaborar para o desenvolvimento de competências discursivas relacionadas à esta modalidade de texto. A roda de conversa, que teve a participação da professora-colaboradora e da pedagoga responsável pelo espaço informatizado.

Nas aulas 2 e 3 – MÓDULO 1 – o objetivo consistiu em familiarizar a turma com o tema meio ambiente e com as características mais importantes do gênero textual artigo de opinião: (argumentação, refutação, autoria, público atingido, mecanismos de textualização e estrutura do texto). Foi realizada leitura coletiva dos textos e roda de conversa sobre problemas e soluções na área ambiental da cidade de Marabá e sobre os elementos: autor, leitor, meio de circulação e texto de opinião. Fez-se a identificação do posicionamento e dos argumentos apresentados pelo autor; o reconhecimento e uso no texto, das fases ou etapas do discurso, dos usos de mecanismos de coesão, das marcas linguísticas e gráficas do texto. As Capacidades linguísticas trabalhadas foram a Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico-Discursiva.

Neste segundo encontro, o texto utilizado para instigar reflexões, em conjunto com a turma, foi Desenvolvimento Sustentável: ecologia, depois da leitura, uma roda de conversa sobre os problemas e soluções na área ambiental da cidade foi realizada com o objetivo de averiguar o que havia ficado na memória dos alunos sobre o debate do primeiro encontro. Assim, iniciamos os trabalhos retomando a discussão sobre problemas relacionados à poluição gerada pelo lixo; a forma como o consumismo colabora para produção de mais resíduos sólidos nas cidades e sobre a falta de árvores na cidade em função do desmatamento. Novos diálogos sobre autor, meio de circulação e argumentos também foram travados para ajudar no aprimoramento do que os estudantes já haviam aprendido.

As aulas 4 e 5 – MÓDULO 2 (PRIMEIRA PRODUÇÃO) – teve por objetivo escrever sobre o tema de um artigo de opinião para mobilizar a capacidade discursiva sobre a argumentação. Com isso, analisar as capacidades de linguagem já presentes nas produções feitas durante o módulo pelas crianças; colocar em prática a capacidade discursiva de argumentação; conhecer a estrutura do texto argumentativo; ponderar sobre estratégias de argumentação

e usá-las. Após a retomada do que fora estudado no módulo anterior (ver módulo anterior), os alunos produziram o primeiro texto baseado no tema meio ambiente com a colaboração do professor dando dicas para a turma como: nomes de espécies de árvores, estatísticas sobre as temperaturas locais, etc. Na aula, os alunos leram outros textos para que pudessem melhorar sua percepção sobre o artigo de opinião. Em seguida, leitura coletiva em voz alta do texto usado no módulo e exercício com perguntas respondidas oralmente. Nessa etapa, as Capacidades Linguísticas trabalhadas foram Capacidade de Ação e Capacidade Discursiva. Assim, foi produzida a primeira versão dos textos da turma, os alunos foram orientados a escrever com base no que havia sido debatido nos dois primeiros módulos. Nesse encontro houve, também, a possibilidade de observar como os alunos se articulavam dentro das três capacidades, de ação (CA), linguística (CL) e linguístico-discursiva (CLD), proporcionando, assim, uma análise de seu desempenho em cada um destes quesitos.

As aulas 5 e 6 – MÓDULO 3 (CONTINUAÇÃO DA PRIMEIRA PRODUÇÃO) – tiveram por objetivos levar o aluno a escrever sobre o tema para o exercício da argumentação, analisar as Capacidades de Linguagem já presentes nas produções dos alunos. Discutir desvios ortográficos na primeira produção. A capacidades linguística trabalhada foi a Capacidade de Ação/Capacidade Discursiva. Neste módulo foi realizada uma aproximação das capacidades linguísticas através de textos para instigar a argumentação, uma das principais características do gênero textual artigo de opinião. Para desenvolver essa tarefa, os alunos precisaram mobilizar sua inteligência linguístico-discursiva, no desenvolvimento de ideias que pudessem sustentar suas teses. No final desse módulo, os alunos foram desafiados a reescrita de seus textos a partir da primeira versão (primeira produção).

Como atividade suplementar, o educador fez algumas observações sobre elementos que poderiam constar no texto na refacção, que seria devidamente proposta no próximo módulo. Foram trabalhadas as noções de gênero textual por meio de roda de conversa em que os alunos apontaram o conhecimento rudimentar que adquiriram nos módulos anteriores e nas aulas convencionais sobre autor, leitor, argumento, refutação etc. Houve, também, uma análise coletiva dos desvios (erros) ortográficos apresentados pelos alunos. O professor aproveitou a oportunidade para explicar que era normal o desvio de ortografia, pois se trata de uma convenção passível de mudanças e que fatores como a etimologia (origem) da palavra, entre outros, colaboram para algumas irregularidades de ordem som/escrita, por exemplo. Para que aula fosse mais proveitosa, as ocorrências de desvios ortográficos 17 foram colhidas dos textos feitos pelos alunos na primeira produção, para serem digitados e apresentados para a turma em um quadro, contou também com a grafia correta, segundo a norma, ao lado da palavra com desvio.

As Aulas 7 e 8 – MÓDULO 4 – tiveram por objetivo escrever sobre o tema para fazer uso da argumentação, analisar as capacidades de linguagem já presentes nas produções das crianças. Como atividade foi feita a finalização da escrita da primeira produção da turma em folha de redação. Nova roda de conversas para expandir as características do gênero artigo de opinião. As Capacidades Linguísticas trabalhadas foram a Capacidade de Ação/capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Durante este encontro, uma nova roda de conversas com o intuito de reforçar as características do texto de opinião foi realizada. Nesta etapa, foram exploradas, sobretudo, as Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), de modo a demonstrar aos alunos, através das produções, aquilo que Antunes (2010) denomina de textualidade, necessária ao processo de comunicação que envolve locutor/interlocutor.

As funções dos elementos de coesão como conjunções, na construção de argumentos ou na sua oposição foram incluídas no debate. Neste módulo, foram abordadas ainda, no âmbito das Capacidades de Ação (CA), a contextualização do assunto em discussão, de maneira a colocá-lo em reflexão frente ao contexto em que é produzido, no caso o bairro onde fica a escola. O trabalho com o contexto é relevante por trazer informações a respeito de quem faz o texto; para quem ele é destinado; época do assunto abordado.

As Aulas 9 e 10 – MÓDULO 5 – tiveram por objetivos exercitar a argumentação, refutação e a defesa de um ponto de vista ideologicamente pautado; proporcionar uma reflexão a respeito dos textos escritos na primeira produção. As atividades foram desenvolvidas por meio de leitura dos textos de opinião seguida da exploração de suas principais características, por meio roda de conversa sobre os temas controversos dos textos: riscos da internet e endurecimento das leis visando a segurança do cidadão; trabalho com a norma ortográfica a partir de erros dos textos dos alunos Capacidades Linguísticas trabalhadas: Capacidade de Ação e Capacidade Linguístico-Discursiva.

Esse módulo proporcionou aos alunos a oportunidade de conhecerem melhor a revista, meio no qual circula o artigo de opinião através de um gênero presente nele, a capa de revista. O módulo começou com a leitura dos textos em voz alta pelos alunos, de forma que cada um teve a oportunidade de ler ao menos um parágrafo. O professor fez intervenções durante a leitura, a fim de mostrar a importância da pontuação, da divisão do texto em parágrafos, sinonímias etc. A atividade teve o objetivo de auxiliar os estudantes a desenvolver uma leitura mais proficiente, mas também se dialogou sobre as vantagens e riscos do uso da internet desde cedo pelas crianças se revelou muito produtivo.

Nesta oportunidade, o professor ainda aproveitou para fazer algumas observações sobre os textos da primeira produção. Um quadro com os “erros de ortografia” foi elaborado pelo professor a partir de palavras que apresentavam desvios nos textos da turma. O

referido quadro, que objetivava a escrita ortográfica, continha em uma coluna as palavras com desvios à esquerda e outra com as mesmas palavras de acordo com a ortografia à direita (ver anexos).

As aulas 11 e 12 – MÓDULO 6 – tiveram por objetivos conhecer o artigo de opinião/polêmica/contexto de produção/vozes que circulam no artigo de opinião (Competências de Ação), ler os textos e apontar qual a finalidade ou objetivo de cada; fazer apontamentos sobre a que gênero textual pertence cada um dos textos; fazer apontamentos sobre o material, para dizer se todos os textos tratam de questões polêmicas e em qual deles, o autor apresenta uma questão polêmica, se utilizando de argumentos e que, portanto, pode ser considerado um artigo de opinião; encontrar o texto no qual o autor defende uma opinião sobre um tema polêmico e responder questões. As atividades foram a leitura e roda de conversas a respeito do gênero artigo de opinião, proporcionando também o contato com outros textos argumentativos (buscando identificar a forma escrita de argumentação; como autores se articulam no sentido de convencerem seus leitores sobre um tema controverso), a reescrita (neste módulo os textos resultantes da Primeira Produção) foram reescritos observando as questões ortográficas. Um trabalho com a norma ortográfica a partir de erros dos textos dos alunos também foi realizado de acordo com o quadro contido na imagem (erros ortográficos). As capacidades linguísticas trabalhadas: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico- Discursiva.

As aulas 13 e 14 – MÓDULO 7 – tiveram por objetivos: mostrar a importância dos organizadores textuais para as ideias do autor; mostrar que a escolha de certas palavras tem uma razão específica, como as conjunções podem introduzir ou acrescentar argumentos novos, indicar oposição a uma afirmação anterior, concluí-la etc.; mostrar, também, a importância dos recursos coesivos para a construção do discurso o uso de advérbios e tempos verbais, as palavras que marcam as preferências linguísticas ou a intencionalidade do autor, os questionamentos, as hipérboles, presentes no texto. As atividades foram: conhecer o artigo de opinião/polêmica/ contexto de produção/vozes que circulam no artigo de opinião (Competências de Ação); Ler os textos e apontar qual a finalidade ou objetivo de cada um; - Apontamento sobre a que gênero textual pertence cada um dos textos; fazer apontamentos sobre o material, para dizer se todos os textos tratam de questões polêmicas e em qual deles, o autor apresenta uma questão polêmica, se utilizando de argumentos e que, portanto, pode ser considerado um artigo de opinião; encontrar o texto no qual o autor defende uma opinião sobre um tema polêmico e responder a questões.

As capacidades linguísticas trabalhadas foram: Capacidade de Ação e Capacidade Discursiva. Durante este módulo, os alunos tiveram novamente a oportunidade de aprender sobre a textualização em seus vários aspectos. Assim, as aulas contribuíram para

um aprofundamento em relação a mecanismos como a distribuição dos parágrafos e a hierarquia das informações ao longo do texto, bem como, o uso de conectivos (organizadores lógicos) para o estabelecimento de relações entre as partes do texto, colaborando para a mobilização das três capacidades linguísticas supracitadas.

As aulas 15 e 16 – MÓDULO 8 – tiveram por objetivo mostrar as diversas possibilidades para a organização de um artigo de opinião nos seguintes elementos: contextualizar e/ou apresentar a questão que está sendo discutida; explicitar o posicionamento; utilizar argumentos para sustentar a posição assumida; considerar a posição contrária e a antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida. Como atividades, propusemos a exploração da estrutura do artigo de opinião.

As capacidades linguísticas trabalhadas foram: Capacidade de Ação e Capacidade Discursiva. Novamente, após uma leitura em voz alta, foram estudadas as estratégias usadas pelos articulistas para a escrita argumentativa de forma coesa e coerente, com proposição da tese para ora defender e ora refutar, a fim de provocar impressões e reflexões variadas no interlocutor.

As aulas 17 e 18 – MÓDULO 9 – tiveram por objetivo mostrar as diversas possibilidades de escolha para se organizar um artigo de opinião nos seguintes elementos; contextualização e/ou apresentação da questão que está sendo discutida; explicitar o posicionamento assumido; mostrar a utilização dos argumentos para sustentar a posição assumida; mostrar a utilização de posição contrária e antecipação de possíveis argumentos contrários à posição assumida. As atividades: explorar a estrutura do artigo de opinião, as capacidades linguísticas trabalhadas: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico-Discursiva. O módulo, em questão, foi uma continuidade do anterior, contando, portanto, com as mesmas atividades, textos e demais materiais básicos para a realização das mesmas. Podemos considerá-lo como continuidade necessária da aula anterior.

As aulas 19 e 20 – MÓDULO 10 – tiveram por objetivo desenvolver a argumentação, refutação, a defesa das ideias (tese), a comunicação com o leitor, as adequações ao meio de circulação. Como atividades houve a realização de leitura em voz alta e discussão dos textos para que os alunos pudessem confrontar com suas produções escritas do gênero. As capacidades linguísticas trabalhadas foram: Capacidade de Ação, Capacidade Discursiva e Capacidade Linguístico-Discursiva. Ao todo, treze (13) textos foram produzidos, haja vista a baixa frequência devido ao feriado do dia anterior, somado ao fato de que os alunos preferem aproveitar a proximidade com o fim de semana para viajarem ou simplesmente ficarem em casa. Durante o debate foi possível perceber o quanto os alunos estavam sensíveis à a questão apontada no texto, visto que fazia parte dos seus cotidianos.

4.1 Discussão e análise dos resultados

De maneira geral, foi possível constatar que 100% dos alunos apresentaram a Capacidade de Ação, logo na primeira produção (T1). A observação foi possível graças ao fato de que em todas as produções, os alunos demonstraram que entendiam as finalidades do texto que estavam produzindo, isto é, sabiam que precisavam apresentar a opinião através da escrita e que ele seria lido por outras pessoas.

Muito embora, tenham tido algumas dificuldades, mobilizaram seu repertório, ainda que timidamente, para apresentar a tese e, em seguida, tentaram com certa desenvoltura, apresentar seu ponto de vista como, anota Bakhtin (1979) ao afirmar que “[...] há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatário, conteúdo para dizê-lo [...]”. Vejamos a seguir, um trecho do (T1) do aluno S.S: “Minha opinião dessa realidade que estamos vivendo, é que o povo de marabá tá desmatando muito [...] essas plantas são responsáveis por fegera (refrigerar) o município e capturar o gás carbono que pode nos matar [...]”. Mesmo apresentando alguns problemas de ordem estrutural e gramatical, o aluno demonstra entender o objetivo do texto que está escrevendo.

Agora passemos a análise de um trecho da produção final (T2) de S.S para notarmos que a nova produção possui menos marcas de pessoalidade e com melhor estrutura: “Marabá está muito quente por falta de árvores [...] com a falta desses vegetais a cidade está muito quente”, aqui, nota-se que o aluno entendeu a proposta e já inicia o texto argumentando sobre o objetivo principal. Além disso, o aluno usa um sinônimo para a palavra “árvore”, retomando-a com o termo “vegetal”, demonstrando a apropriação da Capacidade Linguístico-Discursiva.

Vamos a trechos do (T1) e (T2) de outra aluna com características parecidas em relação à Capacidade de Ação: (T1) A.A - “Marabá é uma cidade muito bonita mais está ficando sem vida pois muitas pessoas estão cortando as árvores”. Já em (T2) da mesma aluna: “Há muitos anos, marabá ezibia uma grande campo cheio de árvores lindas. Más começaram as invazões e muitas pessoas queriam ter um lugar para mora ai começaram a cortar as árvores”. No próximo trecho, que é resultante do (T2) do aluno D.C, surge outro dado importante que leva a notar que o aluno aderiu à proposta do texto e que os alunos, de maneira geral, tinham consciência de que o problema que estavam tratando era relacionado com a sua cidade: (T2) D.C – “No município de marabá está muito mais quente por que os cidadãos estão retirando as árvores e aumentando o número de veículos”.

Estes elementos se afinam bem com a definição clássica de gênero discursivo bakhtiniano, que o descreve como uma relativa estabilidade, decorrente da eleição de determinadas escolhas terminológicas, lexicais e outras estratégias determinadas pela

situação de uso. Embora, no texto do artigo de opinião, se exija alguma reserva quanto à pessoa do discurso, com a recomendação do uso do pronome em terceira pessoa, em muitos dos textos, se percebe a presença do pronome em primeira pessoa. Essa marca, entretanto, demonstra que os alunos têm noções mais ou menos claras de autoria, na construção do texto, ou seja, eles têm consciência de que o texto é produzido por eles.

Em relação à Capacidade Discursiva, percebe-se que, mesmo tendo certa clareza a respeito do tema, 49% dos autores analisados só conseguiram organizar, razoavelmente, as ideias, com parcial observação aos mecanismos de textualidade exigidos para a compreensão por parte do público (leitor do jornal). Vejamos essas evidências no (T2) de D.C: “tirar os vegetais o ar vai ficar mais poluído”, neste trecho, o estudante propõe uma hipótese sobre a retirada de árvores na zona urbana, mas não se refere ao local e não faz uso dos organizadores lógicos, que poderiam deixar seu texto mais claro, por exemplo. Entre (T1) e (T2) houve um intervalo temporal de quatro semanas, durante as quais foram feitos levantamentos nos textos dos alunos quanto aos erros ortográficos, que segue a terminologia de Moojen.

Como já confirmado em estudos como o de Ferreira e Teberosky (1986), os desvios ortográficos, que são muito compreensíveis na faixa etária dos pesquisados, apareceram em 100% das produções. Vejamos alguns desvios da norma ortográfica presentes na coletânea, que revelam a necessidade de futuras atividades que reforcem a Capacidade Linguístico Discursiva: “arvreres/árvores, causadas/calçadas, cresem/crescem, presizam/precisam, soltu/soltam, nasente/nascente, avia/havia, ezibia/exibia, peceberam/perceberam, comecor/começou, concentizar/conscientizar, reunice/reunisse, agente/a gente”.

Ainda no âmbito da Capacidade Linguístico-Discursiva, pode-se facilmente encontrar no texto, alguns problemas de ordem sintático-semântico, como no caso da falta de concordância no texto de A.R.N: “[...] está acontecendo muitas coisas” ou no (T2) do aluno G: “[...] as árvores estão sendo desmatado”, neste último trecho, além de concordância verbal, o estudante peca, também, na nominal, pois se refere ao sujeito “árvores” com o adjetivo masculino “desmatado”.

Percebeu-se, entretanto, que na mesma Capacidade Linguístico Discursiva, em (T2), 30% dos alunos conseguiram se valer de anáforas: “árvores/vegetais/áreas verdes”, “Marabá/cidade/município/lugar” e de conectores lógicos: “e, e também, porque, que, eles, dessa forma”. Acreditamos que a evolução ocorreu no módulo 6, quando foram trabalhados os “erros ortográficos” e retomada anafórica com sugestões de sinônimos das palavras mais recorrentes dos textos base. Dessa forma, com a sistematização dos dados, percebemos a evolução dos sujeitos da pesquisa quanto as três competências avaliadas, as ocorrências dos chamados “erros ortográficos”, em alguns, que no caso de alguns alunos, permaneceram nas produções finais (conforme lista de constatações).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos foram os contratempos ao longo do trabalho. A intenção de utilizar aparelhos eletrônicos nas atividades ficou, significativamente, comprometida por conta da faixa etária dos alunos do 6º ano, que na maioria dos casos não têm permissão dos pais para portá-los, outra dificuldade enfrentada foi a falta de conexão da escola com a rede mundial de computadores.

Entretanto, alguns dos alunos chegaram a trazer seus aparelhos celulares, que foram aproveitados para produção, edição e leitura dos textos oferecidos pelo pesquisador e compartilhados via Bluetooth. Ou seja, teve um papel bem limitado devido às circunstâncias. Entretanto, outras estratégias foram utilizadas como forma de motivar a produção textual: alguns alunos foram levados a uma rádio local e participaram de um programa transmitido ao vivo pela emissora de rádio, fato que motivou a turma a escrever. Contamos, também, com a colaboração da professora Luzinete Silva, responsável pelo Laboratório de Informática e pela coletânea de textos feita, anualmente, pela escola, que sugeriu que as produções finais fossem reunidas em tal publicação.

Quanto ao trabalho na perspectiva teórica e metodológica da SD, ao final de aproximadamente dois meses de trabalho com a turma, constatamos que os procedimentos didáticos adotados para a leitura e produção textual dos alunos levaram as produções a um nível satisfatório: as finais foram confrontadas com primeiras produções e se observou que muitas das características necessárias para a produção de textos de artigo de opinião estavam presentes.

Com isso, asseveramos que o método de ensino tradicional utilizado por muitos professores para a produção de textos costuma deixar de lado questões relevantes como a própria continuidade do trabalho para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, visto que, na maioria das salas de aula, as atividades acontecem de forma segmentada e descontextualizada, que podem, em primeira análise, colaborar para o baixo desempenho dos alunos.

Em suma, buscar alternativas para o cumprimento de uma das principais tarefas do ensino de língua materna, que é o de levar a ler e produzir textos, considerando todos os elementos envolvidos e o seu uso social, parece ser uma constante no ensino de língua materna. Nesse sentido, a Sequência Didática pode ser uma dessas alternativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo, Educ, 1999.

LOUSADA, E. Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL. **Claritas**, São Paulo, n. 11, v. 1, 2005.

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

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



OS MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Érica Emmanuelle Lima Santos

Isabel Cristina França Rodrigues

1 DOS LEITORES QUE QUEREMOS, DA ESCOLA QUE PRECISAMOS

A popularização das tecnologias, principalmente as de comunicação, revolucionou o modo como nos relacionamos e interagimos com tal amplitude que provocou mudança até nas práticas de leitura, com a emergência dos textos híbridos (os quais associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento), a eleição de novos meios de suporte (a tela em detrimento do papel, por exemplo), e de hábitos de leitura plurais, menos hierarquizados e com papéis sociais menos definidos (SANTAELLA, 2001).

Conectados à internet, estão à disposição diferentes gêneros discursivos em múltiplos discursos, com ideologias, vivências, culturas tão diversas quanto acessíveis ao leitor e que demandam competência discursiva que vai além da tradicional. A leitura, em suporte digital, não se limita à escrita alfabética, uma vez que “outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes (ZACHARIAS, 2016, p. 16).

Para Coscarelli e Novais (2010, p. 36), o ato de ler abarca

um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis à construção de sentido.

Desse modo, o leitor seria um construtor de sentidos que se utiliza das ferramentas linguísticas e contextuais para fazer o texto significar.

Britto (2015, p. 33) ressalta que “ler é uma forma fundamental de participação na vida social, cultural e política do país”, possibilitando ao leitor uma experiência transformadora, resultado de um processo de autoconhecimento e de afirmação subjetiva. A experiência com a leitura humaniza e oportuniza a renovação intelectual, moral, bem como permite a reflexão acerca de si e dos outros, acerca do ambiente ao redor e de outros ambientes, permite antever possibilidades antes desconhecidas ou limitadas, enfim a leitura é um poderoso agente de transformação e, em razão disso, deve ser objeto de promoção e de estudo na escola.

Os leitores os quais desejamos efetuar a leitura crítica, convergindo para o que preceituou Freire (1967, p. 55):

Ler seriamente um texto é perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Ler/estudar é uma forma de reivindicar, de criar, de recriar, de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto.

Nesse sentido, a leitura pressupõe compreensão do mundo que cerca o leitor, construção de sentidos a fim de que possa assumir o seu papel de protagonista. Neste mesmo sentido, Kuenzer (2002, p. 101) define que “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Santos (2000) considera que o mundo contemporâneo é movido pelo discurso, por isso é tarefa do professor, como orientador do estudo, oferecer o contra--discurso²⁸ e a escola, como instituição, oferecer ao aluno possibilidades para que, se “*leitor-evitador*”, possa transmutar-se em “*leitor-adivinhador*, e, se “*leitor-adivinhador*, adquira ainda mais instrumentos capazes de tornar sua leitura mais eficiente.

Desse modo, a escola teria, além da formação acadêmica com a abordagem dos conteúdos curriculares estabelecidos em seu plano de ensino, o papel primeiro de realizar a inserção de seu aluno no mundo da leitura significativa, percebendo o aluno como sujeito de seu conhecimento e criando condições para que este sujeito possa desvencilhar-se de suas limitações, transformando a si e, como consequência, o seu entorno.

Menegassi e Angelo (2005) consideram que a prática escolar aborde a leitura por quatro diferentes perspectivas: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva

28 Meurer (1997, p. 16) considera o discurso como o “o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições”, seria, portanto, um conjunto de valores, princípios e significados, subjacentes ao texto, imbuído de ideologias, que são maneiras de ver e conceber a realidade. Neste sentido, oferecer o contra-discurso seria propiciar ao aluno outras visões que possam oferecer um contraponto ao que já está estabelecido, possibilitando que observe o viés ideológico presente nos discursos e se posicione sobre ele.

interacionista e a perspectiva discursiva²⁹. Cada perspectiva apresenta visão diferenciada do ato de ler e orienta diferentes propostas didáticas em relação à compreensão da leitura e à formação do leitor.

Em nosso trabalho, adotamos a perspectiva interacionista-sócio-discursiva de leitura, a qual concebe a leitura como fruto de uma interação entre autor-texto-leitor, em que é necessário acionar tanto conhecimentos enciclopédicos do leitor (seus conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, suas memórias, experiências), como também as condições sócio-históricas de produção da leitura, reconhecendo que, conforme Menegassi (2005, p. 40), “toda leitura envolve produção de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias de leitura; tanto ‘os ditos’ quanto ‘os não-ditos’ fazem parte do texto”, cabe, portanto, ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, atuando ativamente sobre elas: questionando-as, julgando-as ou validando-as.

Assim, acreditamos que o ensino da leitura deve despertar no aluno uma atitude mais inquisitiva em relação ao texto lido, mostrando que, nas entrelinhas e no avesso do discurso, há um emaranhado de ideias, que – como em um bom enigma- só se desvela a quem aceita o desafio de mergulhar nas profundezas do texto. Outro aspecto importante a considerar é a relação entre a leitura e as novas tecnologias. Ribeiro (2005, p. 126) considera que as transformações no processo de leitura do meio impresso para o meio digital estão relacionadas à necessidade do leitor em lidar com novas interfaces (uso, navegação, velocidade de acesso, interatividade etc), entretanto, nas pesquisas realizadas para este trabalho, não foram observadas mudanças significativas em relação ao processamento cognitivo da leitura, o que se observa é que as tecnologias de meio digital trouxeram novas interfaces para as ações de ler e de escrever: teclado e monitor (em vez de caneta e papel), impressora, softwares de edição de texto, navegadores para leitura na internet, ou seja são tecnologias que se somam às possibilidades já existentes e, portanto, já são familiares ao usuário.

Além disso, tais tecnologias possibilitaram ao usuário atuar mais conscientemente sobre os modos de expressão do texto (imagem, cor, fonte, palavras etc.) que compõem o conteúdo das páginas, o *design*³⁰ do texto, o que exige ainda mais habilidades de leitura. Neste ensejo, também é imprescindível explorar a contribuição do design para a construção dos sentidos pretendidos.

29 Para Menegassi e Angelo (2005), a perspectiva do texto possui base estruturalista e concebe o ato de ler como processo da decodificação de letras e sons, e a relação desses como significado. A perspectiva do leitor possui seu foco na compreensão do leitor sobre o texto, de modo que essa compreensão liga-se aos conhecimentos prévios que o leitor já possua. Na perspectiva da interação texto-leitor, o ato de ler é um processo de interação em que tanto leitor quanto autor contribuem para a construção do texto, o significado nasceria das convenções de interação social em que se dá a leitura. A perspectiva discursiva trata o texto como discurso e leva em consideração suas condições de produção, pois estas são constitutivas de sentido. Nessa perspectiva, “autor leitor, inseridos em um contexto sócio-histórico-ideológico, são, então produtores de sentido” (MENEGASSI e ANGELO, 2005, p. 38).

30 Ribeiro (2008) nos diz que para os designers o conceito de legibilidade se funda “não em como o conteúdo do texto é expresso (ortografia, sintaxe, texto), mas na forma como o texto é disposto, apresentado e organizado no papel”, isto requer que os alunos estejam atentos a estes aspectos, para que possam compreender o texto em sua totalidade.

O aparecimento dos textos multissemióticos e multimodais encontrados nos meios digitais também acarretou o aparecimento de novas situações de produção de leitura e de autoria, de modo que – considerando os suportes digitais do texto e seus usos- seria mais interessante estabelecer o conceito de *lautor*, em vez de leitor-autor, tendo em vista que o meio digital permite que o leitor interaja, reproduza, reconstrua o texto e realize intervenções sobre ele das mais diversas naturezas, o conceito de autor e a autoridade que ele evocava, como senhor do conteúdo ali produzido parece estar mais diluído (ROJO, 2013). A leitura e a escrita, no meio eletrônico, são elaboradas quase que ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, diferenciando-se radicalmente da produção do livro e seu consumo pelo leitor.

De maneira semelhante, a criação de novas ferramentas e tecnologias de comunicação tem possibilitado a criação de novos escritos, os quais, por sua vez, originam novos gêneros discursivos, como por exemplo, o *blog*, os *chats*, *twits*, *epulbs*, *fanclips*, entre tantos outros que estão emergindo na atualidade.

A leitura desses novos gêneros não se limita ao verbal escrito, expande-se a signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som etc) e seu potencial é tamanho que esses novos gêneros já extrapolaram os ambientes digitais, não sendo difícil encontrá-los nos impressos (é comum encontrar em livros didáticos uma diagramação que remete às páginas de sites, simulando hiperlinks, por exemplo), por isso é fundamental que a educação assuma seu papel na formação de novas habilidades e, tendo em vista que os letramentos convencionais não deram conta nem de integrar desenhos e diagramas na escrita, realizar os multiletramentos é uma exigência imediata da contemporaneidade.

2 OS MULTILETRAMENTOS E AS EXIGÊNCIAS DA CONTEMPORANEIDADE

A contemporaneidade e os textos/enunciados³¹ nela produzidos exigem do usuário a expansão de suas habilidades linguísticas a práticas que consigam dar conta da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias acionadas para a construção da significação dos textos multimodais hoje produzidos, bem como da pluralidade e diversidade cultural empregadas na construção dessa significação, por isso as práticas linguísticas na escola devem convergir para uma pedagogia que explore os multiletramentos, ampliando para o que sugere a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (GNL).

Segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, a educação deve se voltar para a formação

31 Para fins deste trabalho, consideramos texto e enunciado como equivalentes, utilizando como pressuposto o conceito bakhtiniano que diz “há dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2003, p. 308). Além disso, segundo Rojo (2013, p. 13), o autor amplia o conceito texto, estendendo-o para a diversidade de linguagens, ao dizer: “Se estendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)”, (BAKHTIN, 2003, p.307 apud ROJO, 2013, p. 13)

de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Adotar a educação linguística inspirada na Pedagogia dos Multiletramentos significa entender o aluno como um ser multicultural inserido em culturas híbridas, altamente personalizadas, e de identidade multifacetada, que desencadeiam ainda mais fragmentação social. Por isso, é necessário que a escola desenvolva atividades que levem a um pluralismo integrativo, possibilitando ao aluno ler o mundo criticamente, de modo a entender os interesses culturais divergentes que “informam significações e ações, suas relações e consequências” (KALANTZIS e COPE, 2006, p.147).

Acreditamos que o ensino de práticas de linguagens na perspectiva do que sugere a Pedagogia dos Multiletramentos contribui para que o aluno possa reconhecer-se como um ser de identidade própria, porém integrado a uma comunidade global, pulsante e detentor de uma cultura que se volta tanto para o seu mundo particular como também recebe ancoragem nas diversas culturas que compõem o seu ambiente social.

Para o Grupo de Nova Londres, os projetos (designs) teriam de enfocar três dimensões: a diversidade produtiva (já que a sociedade contemporânea exige um trabalhador multicapacitado e autônomo, capaz de adequar-se a mudanças constantes), o pluralismo cívico (o aluno deve ser capaz de expressar e representar identidades multifacetadas adequadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contexto de trabalho, além de ampliarem seu repertório cultural aos contextos em que se apresentam e se negociam divergências) e as identidades multifacetadas (em que a diversidade se manifesta no contexto pessoal do aluno).

A fim de concretizar tais projetos, o GNL sugeriu alguns movimentos pedagógicos que resultassem efetivamente no cumprimento de quatro princípios – a) o aluno como usuário funcional, demonstrando competência técnica e conhecimento prático; b) criador de sentidos (entende como operam diferentes tipos de textos e de tecnologias); c) analista crítico (compreende que tudo que é visto e estudado foi selecionado previamente); e d) transformador (usa o que foi aprendido de novos modos) – dos quais a *prática situada* faria a imersão do estudante em culturas, gêneros e designs próprias desse alunado, relacionando-as com outras que lhes são alheias. Nelas se exerceria uma *instrução aberta*, que seria uma análise sistemática e consciente, sobre a qual seria proposta uma metalinguagem sob a ótica dos *critérios de análise crítica*, interpretando contextos sociais e culturais de circulação e produção, visando uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (ROJO, 2012).

Kalantzis e Cope (2006) postulam que é imprescindível criar uma cultura de civilidade

entre as pessoas que convivem em proximidade global ou local (tal qual a escola), mas que não partilham da mesma comunidade, por isso a os currículos escolares precisam alcançar novas competências, principalmente aquelas que permitem interagir com múltiplas variedades de linguagens e línguas, produzindo sentido nos mais diversos dialetos, discursos, estilos e registros, o que remete novamente ao plurilinguismo bakhtiniano.

Os Multiletramentos centram-se em uma prática que parte do conhecimento do aluno, sobre o qual se desenvolve a instrução e o enquadramento crítico, para então se fazer a prática transformada e, muito embora o grupo de Nova Londres considere somente a tríade cultura erudita/ cultura popular/ cultura de massa, como fontes da prática letrada do alunado, esse trabalho se fundamenta na proposta de Rojo (2013, p. 18), a qual também acrescenta o hibridismo cultural:

[...] preferimos tratar as produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos, já eles desde sempre híbridos (ditos 'popular/de massa/erudito') caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções.

Amparadas nessa perspectiva, nossa pesquisa buscou partir de um gênero discursivo pertencente ao repertório do aluno, o gênero publicitário, e a partir dele, discutir questões que vão além da natureza linguística do enunciado, mas que, imprescindivelmente, perpassam por ela.

Refletir acerca do poder da publicidade, da disseminação do marketing para além da esfera das mídias, a natureza dos desejos e vontades que os anúncios publicitários e seus artifícios produzem (neste aspecto discutimos questões de design, discurso, inferências, implícitos entre outros aspectos), são questões relevantes para os multiletramentos que tratamos em nosso trabalho.

3 COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO NO PROCESSO DE LEITURA – A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Nesta seção deste capítulo, observamos que o leitor crítico é aquele que habilmente lê o texto, construindo seus sentidos, desvelando as ideologias nele subjacentes, bem como realizando as inferências e lendo as entrelinhas do texto, ou seja, criando condições para que se torne sujeito de seus atos, consciente dos problemas sociais e agente de transformação. Menegassi e Morais (2002) postulam três aspectos necessários à formação do leitor crítico: a memória individual e coletiva do leitor; a interação leitor-texto-relação social nas atividades escolares de leitura; a relação trabalho, prática e humildade na construção de sentidos em leitura.

A ativação da memória individual e coletiva do leitor é condição indispensável ao processo de compreensão dos fenômenos do mundo e da linguagem usada para expressar estes fenômenos. É a memória que armazena os acontecimentos constitutivos da história coletiva e a sua preservação contribui para a compreensão do passado, para a análise do momento presente ou mesmo para a previsão do futuro. O apagamento da memória individual ou social atende aos interesses do sistema capitalista, na medida em que alimenta a manutenção da ignorância.

A interação texto-leitor-relação social permite ao leitor trazer para o seu contexto aquilo que foi abordado no texto lido. Esta interação estabelece-se a partir do trabalho desenvolvido na formação do leitor. Se bem construída, possibilita a reflexão e, a partir dela, a transformação, na medida em que o leitor, reconhecendo-se ou afastando-se do texto, passa a posicionar-se diante dos fatos no texto lidos. Por outro lado, o esvaziamento dessa relação, fruto de práticas de leitura que privilegiam a forma em detrimento do conteúdo, ou que monopolizam os sentidos do texto, elegendo um como verdadeiro, terminam por desestimular a salutar discussão que a construção dos sentidos textuais pode despertar e acarretam no desestímulo à leitura.

Assim, é a relação trabalho-prática-humildade que conduz a formação de leitores críticos, pois o desenvolvimento da criticidade é um lento e gradual processo de descoberta, de instrumentalização e de trocas entre professor e aluno, em que o professor possui o papel decisivo de mediador, a fim de que, ao final, o aluno assuma o papel de sujeito ativo na construção de seu conhecimento e agente de transformação.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2010), a leitura é um processo que exige do leitor um trabalho ativo de compreensão, que implica estratégias adequadas para construir sentido para o texto lido.

4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E PROPAGANDA E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO

A sociedade em que vivemos está alicerçada nas relações de consumo e os discursos que o estimulam têm sido onipresentes, buscando envolver e persuadir, tornando mais sutis as distinções entre publicidade, informação e entretenimento, como exemplo temos as ações de *merchandising* em que as empresas produzem vídeos e postam nas redes sociais para que sejam replicados pelos próprios usuários/ consumidores, criando uma cadeia viral, objetivando atingir o maior público possível.

A principal consequência disso é a formação de uma cultura do consumismo, em que “se formam e se disseminam novos estilos de vida, que vão desde a incorporação de hábitos de lazer, arte, música, cultura, moda, alimentação, até desejos, valores, virtudes”

(SIMIONATTO, 2008, p. 102). Por isso, é necessário promover a conscientização crítica dos consumidores (o letramento em marketing), a fim de despertá-los para o impacto sociocultural que as ações de marketing produzem na sociedade atual.

O termo propaganda possui dimensão bastante generalista e absorve elementos de cunho político, bem como de cunho institucional, ideológico e comercial; sendo que, atualmente, esta última abordagem tem, preferencialmente, recebido a nomenclatura de publicidade. Tanto a publicidade quanto a propaganda possuem grande impacto sobre os costumes sociais, ditando regras de comportamentos capazes de exercer um novo tipo de controle social, por isso, são consideradas a mola mestra das sociedades capitalistas, muito embora também seja instrumento de persuasão em outros regimes, tal como o socialista.

Associada à publicidade e à propaganda, o marketing é responsável por criar incentivos que gerem a ação de consumo que se pretende vender. São as estratégias de marketing que fazem com que o produto se ofereça ao consumidor como solução para os seus anseios.

De caráter etnocêntrico, o texto publicitário elege um público-alvo para direcionar o seu apelo e dele traduz aspirações e comportamentos, ainda que, por razões mercadológicas, ideológicas e técnicas, atue homogeneizando as camadas sociais, como se todos fizessem parte de uma sociedade destituída de classes, de modo a englobar os componentes em um “você” genérico (CARVALHO, 2014).

Magalhães (2005) afirma que o texto publicitário possui um pronunciado hibridismo inerente na relação multimodal entre oral, escrito e visual, o que demanda de seu leitor um olhar analítico sobre esta relação e seus recursos, a fim de depreender a construção de seus sentidos, bem como as suas intenções comunicativas. Para Knoll (2012), a comunicação midiática, em especial a publicidade, opera sobre a manutenção, produção e transformação dos discursos de gênero social, atuando em dois polos: o da produção e o do consumo.

Da perspectiva do consumidor, o produto a ser consumido não possui só um valor troca ou de uso, mas um relevante valor simbólico, o qual é utilizado com extrema eficiência nos textos publicitários para majorar o valor social de uma marca/produto. São nítidas, portanto, as demandas psicossociais em jogo no ato de consumir, que envolvem sentimentos como autoestima, evolução pessoal, status e conquista, de modo que a carência de identidade é transformada na carência do produto.

Sandmann (2003) considera que a linguagem na publicidade expressa, até certo ponto, a ideologia dominante e os valores em que ela acredita, assim são comuns a representação dos valores tradicionais e do antigo conjugado com o moderno e com que se tem qualidade, a juventude e a beleza como qualidades que podem ser permanentes ou imutáveis, o vestir-se de acordo com a moda, entre outros. Para transmitir e reforçar este caráter ideológico, este gênero discursivo promove um termo de identificação com o seu leitor, o qual pode

ser uma característica comum, como o aspecto físico ou a faixa de idade, ou qualquer outro que estabeleça o vínculo entre o leitor e a ideologia que se pretende reificar.

Para divulgar seu produto/ideia, o texto publicitário se estrutura a partir de uma lógica própria, centrada na sedução. Ao promover o produto, o anúncio busca estratégias de modo a seduzir o consumidor e provocar a adesão à mensagem proposta. Para isso, utiliza recursos que despertem a fantasia e que enfatizem positivamente o objeto divulgado, ao passo que encubram as possíveis associações negativas relacionadas ao produto, criando, por analogia, um jogo de luz e sombra eficiente no objetivo de diluir a percepção da realidade que aborda.

À função informativa do texto publicitário somam-se elementos persuasivos que, conectados à função estética (jogo de cores, formas, palavras e imagens), cooperam para a promoção de uma estrutura social dominante e, com ela, a manutenção das relações de poder já estabelecidas. Para Fairclough (1990), o funcionamento ideológico do discurso publicitário opera na construção das relações entre produtor, anunciante e público e é eficaz em criar um vínculo marcante e duradouro. Além disso, o discurso cria uma imagem do produto e a posiciona no imaginário do receptor, como se o produto fosse o passaporte para a entrada em uma comunidade exclusiva, produzindo assim a ideia de pertencimento, calcado na construção de estereótipos, cuja consequência mais imediata é a colonização³² de um segmento por outro.

O discurso publicitário é construído a partir de escolhas de itens lexicais e de estruturas sintáticas específicas que reforcem os estereótipos pretendidos. Sustenta--se no tripé nomear (consiste na individualização positiva do elemento divulgado, por meio da escolha de um substantivo que aluda uma qualidade a ser reificada. Para garantir a originalidade e, conseqüentemente, a individualização são utilizadas estratégias como a produção de neologismos e a alteração do significado de uma palavra), qualificar (ocorre por meio da atribuição de características a produto que estabeleçam um perfil facilmente reconhecível) e exaltar (consiste na promoção de um produto, realçando sua marca e/ou seus atributos).

A qualificação e a exaltação se valem de recursos linguísticos muito semelhantes, como a sinonímia, antonímia, a homonímia, a polissemia e figuras de linguagem como a metáfora, a metonímia, o eufemismo e a repetição, a fim de angariar a conquista de seu público.

Considerando que nossos alunos cresceram cantando os *jingles*³³ de campanhas publicitárias, usam os bordões de determinados produtos para ilustrar suas falas e

32 Fairclough (1990) postula que há correspondência entre análise do discurso e análise da sociedade, pois, para manter o status quo das elites dominantes, o capitalismo se utiliza de certos instrumentos ideológicos que se manifestam nos vários discursos que nele transitam. Para o autor, ao legitimar as dominações existentes nas relações sociais, o discurso também legitima a colonização de uma classe por outra.

33 Termo em inglês que designa a música composta para promover uma marca ou um produto, com a intenção de cativar o público.

compartilham *memes*³⁴ ligados a marcas com a naturalidade de quem está produzindo um texto, realizar o letramento na perspectiva do marketing é fomentar relações de consumo mais conscientes e equilibradas.

Com a intenção de iniciar os alunos nesse letramento, optamos pelo gênero anúncio (de cunho publicitário e de propaganda), gênero de ampla circulação social, que possui variada gama de suportes: impressos (jornais, revistas, panfletos, outdoors) e não impressos (em vídeo, no meio digital etc), e cuja cadeia de influência independe de classe social, faixa etária ou nível de escolarização, acarretando em apelos de consumo capazes de moldar necessidades e definir hábitos.

Nosso trabalho foi centrado no aprimoramento da leitura crítica, orientada pela multimodalidade e com o objetivo de desvelar os discursos ideológicos que promovem o desejo de consumo e de pertencimento, operando com os instrumentos linguísticos (figuras de linguagem, argumentos, inferências etc.) e características mais regulares do gênero (iconicidade, persuasão, recursos gráficos, intertextualidade etc.) que propiciam o melhor entendimento do gênero e, conseqüentemente, o aumento da consciência sobre o que ele difunde.

5 RELATO DA EXPERIÊNCIA

5.1 O percurso metodológico

As atividades com os gêneros da esfera publicitária foram desenvolvidas por meio de sequências didáticas aplicadas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola conveniada à rede pública estadual de Belém e faziam parte de uma pesquisa mais ampla que tinha como objetivo investigar o uso das redes sociais de meio digital como ferramentas auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho desenvolveu-se segundo a abordagem do método de pesquisa qualitativa, com observação-participante e teve natureza aplicada, uma vez que buscamos intervir na prática de leitura dos alunos, intencionando seu aprimoramento. Para tanto, foi utilizada a proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008) para a elaboração de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos (PPL)³⁵. As atividades foram desenvolvidas ao longo de 32 aulas e distribuídas em três grandes grupos, os quais denominamos de módulos.

O primeiro módulo aconteceu logo após a apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar e aplicação do questionário socioeconômico e foi subdividido em duas

34 No jargão da web 2.0, meme é um conceito de imagem, vídeo ou gif, comumente de viés humorístico, que se espalha rapidamente pela internet.

35 A autora divide o PPL em três módulos didáticos e estabelece a seguinte ordem para que aconteçam: a) leitura para apropriação das características típicas do gênero; b) produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas; c) divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero (LOPES-ROSSI, 2008).

etapas. A primeira etapa tinha como objetivo sistematizar o gênero anúncio publicitário, por meio de textos com características mono e multimodais (anúncio impresso, vídeo-anúncio, virais), em diversos suportes (mídia impressa, televisão, redes sociais etc), discutindo os valores subjacentes aos temas e produtos veiculados. Como forma de direcionar o olhar crítico e analítico do leitor, foram selecionados apenas textos que, para a divulgação da ideia/do produto, abordassem, ainda que implicitamente, as questões sobre discriminação e preconceito.

A segunda etapa proporcionou uma experiência com o letramento digital para os alunos e foi desenvolvida no Laboratório de informática da escola, que contava com 24 computadores conectados à internet, programas para edição de texto previamente instalados e projetor multimídia. Neste momento, foram discutidos os motores de busca na internet, suas particularidades e as ferramentas de edição de texto. Discutiu-se a importância em buscar fontes confiáveis e os estudantes foram convidados a buscar exemplos de anúncios publicitários presentes na web. Após isso, cada grupo de estudantes analisou o texto escolhido, respondendo perguntas sobre o público-alvo do texto, produto/ ideia divulgada e estratégia escolhida para a divulgação.

O segundo módulo possuiu como finalidade sistematizar as estruturas mais regulares do gênero discursivo anúncio publicitário e discutir os recursos linguísticos que são mais recorrentes no gênero. O terceiro módulo, o qual não estava inicialmente previsto no projeto, mas foi incorporado à pesquisa por uma demanda da turma, teve por objetivo produzir um anúncio do tipo propaganda a respeito dos principais problemas que afetavam a turma.

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa

Módulos, etapas, atividades
Módulo 1: Leitura para a motivação da temática, para apropriação das características do gênero discursivo anúncio publicitário e para a realização dos multiletramentos.
1ª Etapa: Anúncio publicitário: quem somos e o que queremos? Atividade 1: Leitura e reflexão sobre os textos “Diva, devagar” e “Hora do descanso” Atividade 2: Refletindo sobre o discurso de marketing nos anúncios publicitários. Leitura do “Anúncio Dove” e “#Bebeu, perdeu”.
2ª Etapa: O letramento digital em ação Atividade 1: Pesquisa de anúncios publicitários com uso das ferramentas de pesquisa e de edição de textos. Atividade 2: Publicar textos multimodais do gênero discursivo anúncio publicitário na página do projeto e comentar em um dos textos publicados.

<p>Módulo 2: Compreensão do gênero discursivo anúncio publicitário e reflexão sobre a língua.</p>
<p>1ª Etapa: Conhecendo o gênero discursivo anúncio publicitário.</p> <p>Atividade: Explorando a linguagem verbal e a linguagem não verbal, entendendo as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional, os recursos de linguagem e a intencionalidade discursiva.</p> <p>Leitura, discussão e análise dos anúncios publicitários selecionados para a aula.</p>
<p>2ª Etapa: Ler é interpretar</p> <p>Atividade 1: Momento prévio à leitura: discutindo a temática do anúncio publicitário.</p> <p>Atividade 2: Lendo o texto: realizando as inferências.</p> <p>Leitura do anúncio publicitário “Havaianas – TPM”.</p>
<p>Aplicação de nova atividade diagnóstica.</p>
<p>Módulo 3: Produzindo textos</p>
<p>1ª Etapa: Conhecendo o gênero discursivo propaganda.</p> <p>Leitura dos anúncios “#Bebeu, perdeu” e “Para cego ver”</p>
<p>2ª Etapa: Apresentando e discutindo a temática.</p> <p>Atividade 1: O brainstorming.</p> <p>Atividade 2: Planejando o texto.</p>
<p>3ª Etapa: Produzindo o texto</p> <p>Atividade 1: Elaboração da propaganda.</p> <p>Atividade 2: Revisando o texto</p>
<p>4ª Etapa: Divulgação ao público.</p>

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

O relato da experiência aqui apresentado trata de um recorte da pesquisa original em que se realizam atividades de letramento em marketing e de letramento digital, na perspectiva dos Multiletramentos. Neste ensejo, a escolha do gênero discursivo propiciou um campo fértil para as discussões relacionadas ao campo das demandas psicossociais em jogo no ato de consumir, que envolvem sentimentos como autoestima, evolução pessoal, *status* e conquista, bem como possibilitou a realização de atividades com o uso de computador, programas de edição de vídeo, imagem, texto, contribuindo para o letramento digital dos alunos.

5.2 As produções dos alunos – a voz que brada para ser ouvida

As aulas, no Módulo 1 e na segunda etapa do Módulo 2, foram planejadas para que as reflexões e conclusões estivessem centradas nas discussões promovidas durante as atividades e os textos selecionados tratavam, transversalmente, de temas que faziam parte

da prática situada dos sujeitos da pesquisa, seja por serem vítimas diretas do preconceito ou por perceberem o caráter velado de certas situações discriminatórias.

Assim, conforme o desenvolvimento das ações do projeto avançava, crescia nos sujeitos da pesquisa a vontade agir contra os problemas que vivenciavam. Para contemplar essa necessidade no projeto de intervenção, percebemos que a criação de anúncios publicitários não seria adequada à intenção manifestada pelos alunos, muito embora este gênero discursivo tivesse sido estudado ao longo de toda a aplicação, por isso optamos por trabalhar um novo gênero discursivo, similar às características do anúncio publicitário, mas que tivesse a peculiaridade de tratar a divulgação de ideias.

Decidimos pela produção de uma propaganda, já que este gênero discursivo se distingue do anúncio publicitário apenas quanto à abrangência, pois se o anúncio publicitário restringe-se à esfera comercial, a propaganda pode abranger a esfera política, religiosa, institucional e até comercial, além disso atua impondo valores, mitos, ideais e manipula símbolos a fim de fazer a mediação entre objetos e pessoas.

Desse modo, antes de avançarmos às etapas de planejamento e de produção do texto a ser redigido, foi necessário ampliar o estudo de reconhecimento do gênero para a apropriação das características particulares do gênero discursivo propaganda e, como estas apresentam poucas diferenças quanto ao gênero anúncio publicitário, sua assimilação ocorreu de maneira quase imediata.

Dividimos o módulo em quatro etapas: a) Conhecendo o gênero discursivo propaganda, que tinha por objetivo ler texto modelares do gênero e discutir suas características, b) Apresentando e discutindo a temática, cuja finalidade era apresentar a proposta de produção do texto, elencar os temas que seriam abordados e planejar o texto a ser produzido, c) Produzindo o texto, que consistia na produção propriamente dita e d) Etapa de divulgação ao público, que fazia a divulgação e circulação dos textos produzidos conforme as especificidades do gênero.

Figura 1: Slide usado para apresentação da proposta de produção de textos.

PROPOSTA

Vamos criar uma campanha que busque resolver os problemas encontrados na escola. Para isso, precisamos **conscientizar** a comunidade quanto à solução dos problemas elencados na atividade de brainstorming.

A peça chave da campanha será uma propaganda em forma de cartaz, que será reproduzida e publicada nas redes sociais, em página específica para a divulgação da campanha.

Fonte: Apresentação produzida pelas pesquisadoras.

Para realização dessa tarefa, dividimos a turma em equipes de trabalho de até quatro componentes, a fim de que pudessem elencar que assunto abordariam em suas produções e qual seria o público alvo do texto. Após o momento da seleção da temática, cada grupo socializou o problema elencado e justificou sua escolha. Por decisão dos grupos, a rede social elencada para a divulgação dos textos foi o Facebook, na página específica do projeto, e cada grupo ficaria responsável pela publicação da versão final do seu texto.

A fim de direcionar o planejamento textual, apresentamos aos alunos a seguinte orientação:

Figura 2: Orientação para o planejamento textual.

1. Pense em como você quer atingir o leitor: pretende emocioná-lo, chocá-lo, diverti-lo, surpreendê-lo?

a) Que tipo de imagem você pretende usar: uma fotografia já existente, uma fotografia nova, produzida especialmente para esse fim, uma ilustração, uma colagem?

b) Que tipo de texto verbal você vai associar a essa imagem: um que a complemente ou que simplesmente a reforce; um que privilegie a razão ou que privilegie a emoção?

2. Ao elaborar seu cartaz de propaganda, considere os seguintes aspectos.

a) Ele deve chamar a atenção do leitor. Para isso, é importante que tenha bom tamanho e abordagem inovadora.

b) A propaganda deve mobilizar o leitor para uma ação ou postura (rever seu pensamento, orgulhar-se de quem é, rever suas atitudes, etc.).

Experimente fazer essa convocação por meio de um texto curto, com uso de verbos no modo imperativo.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras.

A terceira etapa destinou-se à produção do texto, a qual foi realizada no laboratório de informática da escola, com utilização das tecnologias da informação e comunicação (TDIC), as ferramentas de pesquisa e de edição de textos e imagens. Seguimos a mesma organização da etapa anterior, dividimos a turma em grupos de trabalho. Cada grupo produziu o seu texto e, depois de finalizado, guardou em um ficheiro digital.

Em seguida, foi realizada a atividade de revisão textual entre os membros da própria equipe, avaliando os critérios especificados pelas pesquisadoras (Quadro 2), antes de entregar o texto à pesquisadora, a qual se deu por transferência do arquivo produzido.

Quadro 2: Critérios para avaliação dos textos produzidos.

Critérios	Sim	Não
O texto verbal e a imagem estão articulados com intenção persuasiva?		
O apelo parece eficaz para atingir o público-alvo (comunidade escolar)?		
A linguagem utilizada é simples e direta?		
A imagem e o texto estão organizados de modo que o leitor possa construir sentidos?		

Fonte: Critérios elaborados pelas pesquisadoras.

A etapa de divulgação ao público ocorreu na própria sala de aula, momento em que os alunos elegeram a propaganda que melhor representava a turma.

6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E O PROCESSO ANALÍTICO DOS RESULTADOS

Apresentamos, nesta seção, os resultados do processo analítico das atividades relacionadas ao letramento digital, na perspectiva dos multiletramentos, bem como das produções textuais realizadas pelos alunos.

6.1 As atividades de letramento digital

Dudeney e Hockly (2016, p.17) elencam uma série de habilidades próprias do século XXI, tais como a criatividade, a inovação, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, a colaboração e o trabalho em equipe, a autonomia e a aprendizagem permanente. Todas essas habilidades, indispensáveis ao mundo contemporâneo, são também fundamentais para a utilização das TDIC e ampliam as possibilidades de abordagem pedagógica desses instrumentos.

Tendo em vista o desenvolvimento das habilidades destacadas, as atividades de letramento digital foram implementadas sempre em pequenos grupos, em que seus integrantes colaboravam entre si, ao passo que, os alunos mais proficientes nas ferramentas tecnológicas, também auxiliavam outros grupos. A primeira atividade de letramento digital solicitava o uso das ferramentas de pesquisa, contribuindo para diversos letramentos (o classificatório, em informação, em pesquisa³⁶).

³⁶ Segundo Dudeney e Hockly (2016), o letramento classificatório é a habilidade de interpretar e de criar tags, as folksonomias. O letramento em pesquisa constituiria a habilidade de fazer uso dos motores e serviços de busca, incluindo suas funcionalidades

A classe apresentava-se heterogênea em termos de competência tecnológica, de modo que tanto a instrumentalização dos recursos tecnológicos disponíveis, realizada pelas pesquisadoras, quanto a ação colaborativa dos estudantes dentro de seu grupo e entre grupos, foi fundamental para o sucesso das atividades (Primeira produção de letramento digital).

Figura 4: Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.

ASUS

Zenfone 4

WE PHOTO

August 17th 2017 - 4pm (UTC +8)

ZENFONE 4

Publico: O novo Zenfone 4 veio para agradar o publico que mais curte fotos, como os jovens.

Produto: É um dos celulares intermediários mais recente, lançado nesse mês de outubro, sendo o principal centro das atenções com as suas megas funções únicas, e com o seu sistema inovador.

Estratégia: Com uma câmera de selfie dupla, que é a 1ª no mundo; usando para a divulgação, atores e famosos.

Vídeo publicitário

- <https://youtu.be/IRtIbojSRYk>

Alunos:
M e J
Turma: 901 - Nº: 25,15

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Figura 5: Plotagem de pesquisa produzida por Grupo de alunos, em que deveriam escolher texto publicitário, analisar e copiar o endereço eletrônico do texto selecionado.

Risk Everything.
(Arriscar Tudo.)

RISK EVERYTHING

Anúncio publicitário (Nike shoes)

<https://youtu.be/pCVFDCSRTYA>

Esse anúncio publicitário da Nike, no qual está divulgando a nova linha chuteiras da marca de materiais esportivos.

Esse anúncio tem como público alvo os que praticam futebol, meninos adolescentes que jogam na famosa várzea. Esses meninos estão usando as chuteiras da marca Nike, no qual transpassa ao público alvo, que quando eles usam o sapato de seu ídolo do Futebol, podem jogar no mesmo nível que eles, ou até mais que eles, e isso faz o público alvo COMPRAR O PRODUTO ANUNCIADO.

ALUNOS : W , N

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Palloff e Pratt (2009) postulam que a avaliação do trabalho digital precisa estar alinhada tanto com os objetivos quanto com o contexto de aprendizagem, sendo necessário estabelecer critérios específicos de avaliação que levem em consideração não apenas o resultado, mas o processo de construção do trabalho, as dinâmicas de grupo.

e limitações. Já o letramento em informação seria a habilidade em avaliar documentos e artefatos digitais, considerando credibilidade, comparando fontes e rastreando a origem da informação.

Atividades colaborativas como as realizadas no projeto de intervenção são mais bem avaliadas colaborativamente, por isso a fim de avaliar os textos produzidos pelos grupos de trabalho, adaptamos a matriz de avaliação digital proposta por Dudeney e Hockly (2016, p. 315), conforme o quadro seguinte:

Quadro 3: Matriz de avaliação digital adaptada para a primeira atividade de Letramento digital

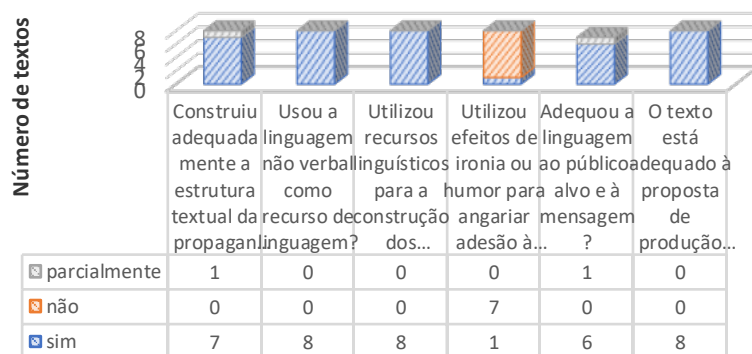
		Autoavaliação	Avaliação dos pares	Avaliação do professor
Processo	Organização	X		
	Interação	X		
	Comunicação	X		
Produto	Linguagem			X
	Letramentos (digitais)			X
	Acabamento da tarefa	X		X

Fonte: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 315.

Consideramos que todos os grupos de trabalho conseguiram realizar a tarefa satisfatoriamente, uma vez que se organizaram, interagiram e colaboraram no grupo e entre grupos. Em relação ao produto, observamos que empregaram a linguagem adequada ao meio digital e à tarefa solicitada, bem como usaram as ferramentas adequadas para a atividade proposta. A atividade final resultou em oito textos do gênero discursivo propaganda, no estilo cartaz, envolvendo a linguagem verbal e não verbal, os quais serão apresentados na seção seguinte. A avaliação dos pares sobre o texto foi realizada durante a exposição na própria turma, segundo a qual todos os textos estavam adequados à proposta e ao gênero propaganda.

Avaliamos que todos os textos apresentavam assimilação das características do gênero discursivo, adequação à proposta solicitada, porém observamos que alguns textos conseguiram avançar na utilização das ferramentas de edição de texto e de imagens, e na exploração dos recursos linguísticos para a construção dos sentidos textuais. O gráfico abaixo retrata os resultados dessa atividade:

Gráfico 1: Resultado avaliativo da produção final dos alunos.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Observamos que os alunos alcançaram os objetivos propostos para a produção textual, no que diz respeito às características temáticas e composicionais, foram proficientes na seleção e utilização dos recursos linguísticos angariados para a construção do sentido textual, pois valeram-se de antíteses, metáforas, imperativos, entre outros. Alguns textos exploraram, também, os subentendidos e solicitaram do leitor a realização das inferências, demonstrando a ampliação do repertório linguístico na construção do texto.

Zacharias (2016) complementa que o uso dos recursos digitais como objeto de ensino não se restringe à apresentação dos gêneros que circulam nessas mídias, tampouco limitam-se a ensinar técnicas para lidar com ferramentas e artefatos. Ler no ambiente digital inclui a seleção, o controle, a interpretação e o contraste de informações. Representa ainda o desenvolvimento criativo de ideias e soluções para problemas complexos, de modo a apresentar um novo olhar mesmo diante de um quadro antigo, como ocorreu com os textos produzidos na atividade final.

6.2 Os multiletramentos: desafiando realidades

Vivendo em uma sociedade que os textos multissemióticos e multimodais circulam abundantemente e em que os conflitos de múltiplas naturezas refletem e reverberam na sala de aula, embora pouco sejam tratados como temas das disciplinas, o projeto de intervenção nasceu com objetivo de propor uma experiência com os multiletramentos na prática pedagógica.

A escolha dos gêneros discursivos levou em consideração a necessidade emergente de estabelecer relações de consumo mais saudáveis em uma sociedade em que as desigualdades emergem na mesma proporção em que os produtos aparecem nas prateleiras, problema mais crítico ainda se levamos em consideração as consequências do consumo desenfreado tanto para o meio ambiente quanto para a sociedade. Neste mesmo ensejo, a seleção

dos textos abordados nas aulas buscava revelar preconceitos e discriminações que, de tão naturalizados, acabam sendo reproduzidos sem questionamento.

Assim, os textos transversalmente, abordaram o papel social da mulher, o estabelecimento de um padrão de beleza único, o papel social do jovem, o estímulo ao consumo, a discriminação racial e, por fim, a contribuição que cada indivíduo precisa dar para ser agente de transformação social: ora rejeitando um produto por este disseminar o preconceito, ora tomando consciência que o consumo deve satisfazer uma necessidade e não apenas uma vontade criada a partir da sugestão da publicidade.

A cada texto lido, analisado, discutido, novos questionamentos iam surgindo na turma (quem é a voz dominante? Que ideia é propagada? A quem esta ideia satisfaz?) e a vontade de refletir sobre a realidade circulante naquele ambiente despertou nos estudantes a necessidade de se tornarem agentes de transformação. Assim, uma atividade corriqueira de *brainstorming*, a fim de listarem ideias para a produção de um texto final culminou na partilha das experiências de discriminação e preconceito vivenciadas pelos alunos da turma.

Sabendo que a pedagogia dos multiletramentos não se limita a discutir o multiculturalismo, mas amplia a percepção do que é cultura, igualando o valor da cultura do dominante à cultura do dominado, e das habilidades necessárias para viver nesse novo cenário, esta perspectiva mostrou-se muito apropriada para as necessidades emergentes na turma.

Os textos produzidos (Produções finais das atividades de letramento digital 2) empregaram imagens capturadas da internet, ressignificadas em um contexto novo, particular daqueles estudantes, possibilitando a realização no sentido do que orientam Kalazantis e Cope (2006) quanto ao pluralismo integrativo e ao entendimento dos interesses culturais divergentes que se manifestam por meio de ações e consequências, desvelando vozes que pouco se manifestam, tendo em vista que a sala de aula, para os estudantes, ainda representa um ambiente de escuta e de recepção.

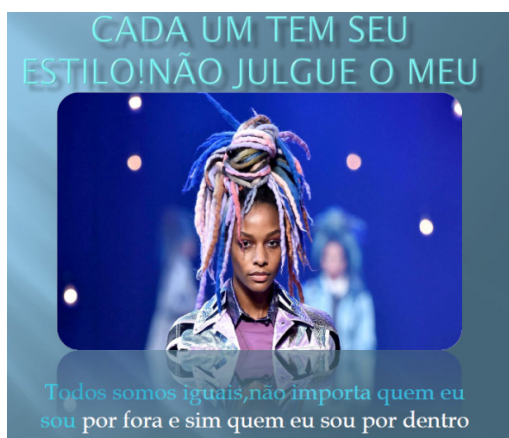
Figura 6: Propaganda produzida pelo grupo NS.



*Nas aparências somos diferentes,
mas no coração somos todos iguais.*

Fonte: Acervo das pesquisadoras

Figura 7: Propaganda produzida pelo grupo ED.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Figura 8: Propaganda produzida pelo grupo BR



A vida já passa ***muito rápido!***
Ainda temos que lidar com isso
no ***recreio!?***
#MaisTempoNoRecreio

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A produção dos textos propiciou, primeiramente, reflexão sobre as diferenças dentro da própria comunidade em que os alunos integram, para a partir dessa reflexão pensar em uma cultura de civilidade, geradora de transformação social, já que permitiu aos alunos fazer o seu discurso circular na vida escolar, muito embora, em decorrência do pouco tempo, o discurso não tenha circulado fora dela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper paradigmas na educação, seja do aluno, seja da prática pedagógica, ou da escola, não é tarefa fácil, e quem está no chão da escola supera a cada aula incontáveis desafios: a estrutura curricular, a estrutura da escola, a expectativa dos pais, o lugar reservado ao aluno nas práticas pedagógicas tradicionais, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Todo professor já se deparou com essas realidades.

As exigências do mundo contemporâneo transformaram (e continuam transformando) nossa sociedade com tamanha velocidade que a escola parece estar sempre em defasagem. As novas tecnologias ampliaram as possibilidades de comunicação, de interação, de retenção

da informação acarretando a obsolescência de certos conteúdos, alguns até solidificados no currículo escolar, os quais precisam ser ressignificados a fim de se tornarem efetivamente válidos para quem aprende.

O uso das TDIC como ferramentas de suporte ao ensino e à aprendizagem contribui, efetivamente, para tornar a sala de aula um ambiente de maior imersão, em que o estudante emerge do lugar da passividade para o lugar do protagonismo e da autonomia. Por meio do uso das TDIC, é possível explorar recursos de multimodalidade, produzir textos que circulem quase instantaneamente em seus suportes originais, possibilitando novas análises. Entretanto, novas metodologias exigem atitudes novas para toda a comunidade escolar.

A conscientização de que o currículo é flexível, dinâmico e deve atender as demandas sociais, além das cognitivas, é só uma das perspectivas que necessita caminhar junto com metodologias diversificadas. Além disso, é preciso estar aberto para ouvir o aluno. Torná-lo leitor crítico e proficiente, um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa, acarreta tornar o aluno cômico de seus deveres e de seus direitos: alguém que cobra, que luta e que exerce a sua cidadania. E isso pode gerar incômodos, dentro da escola e fora dela, mas é o único caminho possível.

Para isso, a Pedagogia dos Multiletramentos abarca ótimos recursos, capazes de estabelecer um canal entre os avanços do mundo exterior e a escola, possibilitando com que ela avance no tempo com a rapidez exigida pela contemporaneidade. Além disso, possibilita observar a multiculturalidade pelo viés da horizontalidade, permitindo trocas entre a cultura do aluno e a cultura instituída, visto que amplia visões de mundo e promove a cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M, VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acessado em 24 Maio 2016.

- CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de hoje**, 1986, p. 7-20.
- CARVALHO, N. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, C. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 2. ed. New York: Longman, 1990.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Redes sociais e escola: o que temos de aprender?. In: W. L. Julio Araújo, **Redes sociais e o ensino de línguas - o que temos de aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. P. 81-92.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of school. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [2000].
- KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. Cortez, 2002

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, B. G.; KARIM, S.S.B. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 61-72.

_____. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. UNIMAR – Maringá, v. 17(l): 1995, p. 85-94.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**, n. 18, v. 10, p. 147-170, 1º sem. 2009.

_____. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá, PR: EDUEM, 2010a.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-190.

MENEGASSI, R. J. MORAIS, Maria de Lima. Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor. **Revista Uniletras**. v. 24. n. 1, Dez. 2002. p. 131-140

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

OLIVEIRA, A. de A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, n. 4, jan/jul de 2010. p. 22-27.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, Dez. 2014, p. 184 - 205.

PALLOFF, R., & PRATT, K. **Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, J.C; BIASI- RODRIGUES, B. (Orgs.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.124-130.

ROCHA, R. de M. Comunicação e consumo: por uma leitura política dos modos de consumo. In: BACCEGA, M.A. (org). **Comunicação e culturas do consumo**. São Paulo: Editora Atlas, p. 119-131.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Novos desafios da comunicação. **Revista Lumina** - Facom/UFJF - v.4, n.1, p.1-10, jan/jun.2001. Disponível em: <http://www.ufjf.br>.

SANTOS, R. E.; ANGELUCI, A. Mídia e educação: reflexões sobre linguagens e práticas pedagógicas. **Revista de estudos aplicados em educação**. v.2. n.3. jan/jun. 2017.

SIMIONATTO, I. Sociedade civil, hegemonia e cultura: a dialética gramsciana entre estrutura e superestrutura. In: BACCEGA, M.A. (Org.). **Comunicação e culturas de consumo**. São Paulo: Editora Atlas, 2008, p.88-104.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network analysis: methods and applications**. Cambridge: Cambridge University, 1994.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Website

Cetic.br. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>.



PESQUISA ESCOLAR: MULTIPLICANDO EXPERIÊNCIAS DO PROFLETRAS EM MACAPÁ–AP

*Rodolfo Meireles
Marilucia Oliveira*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto relata experiências vivenciadas a partir do projeto de intervenção desenvolvido no curso de mestrado PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 2013-2015. Ele foi preliminarmente elaborado no âmbito da disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais, ministrada pela professora Dra. Marilucia Barros de Oliveira. O projeto final foi por ela também orientado.

O Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) constitui um curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* oferecido em rede nacional, cuja sede está na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Programa foi criado para contribuir na formação de professores do Ensino Fundamental em todo o território nacional. O público-alvo são professores de Língua Portuguesa que tenham graduação em Letras e estejam atuando no Ensino Fundamental da rede pública.

Além de buscar aumentar a qualidade do Ensino Fundamental, o PROFLETRAS tem como objetivos principais:

instrumentalizar os professores do Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; aprofundar os

conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes para a elaboração de material didático inovador que lance mão de recursos tecnológicos modernos à disposição (CAPES, 2020).

Nossa proposta alinha-se especialmente esse último objetivo, mas não só com ele, que prevê a elaboração de material que oriente a pesquisa escolar, mais especificamente a pesquisa com uso de dados da internet, que utilize recurso tecnológicos, com fins à produção de gêneros textuais. Ela consistiu em introduzir o uso do procedimento de pesquisa na internet denominado *Webquest* como metodologia alternativa para as pesquisas escolares realizadas no Programa de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), coordenado pelo Centro de Atividades em Altas Habilidades/ Superdotação do Amapá (CAAH/S).

O programa de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é coordenado pelo Centro de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação do Amapá (CAAH/S). Esse programa tem como diretriz as orientações teórico-pedagógicas do educador norte-americano Joseph Renzulli (1986). Dentre essas orientações, está o Modelo Triádico de Enriquecimento³⁷, o qual estabelece as orientações necessárias para o atendimento dos alunos com indicativos em AH/SD. No CAAH/S, as atividades orientadas pelo Modelo Triádico são proporcionadas, na maioria dos casos, sob forma de oficinas, explorando a pesquisa escolar como estratégia de extrapolação do currículo.

Para Pereira (2002), a pesquisa escolar é uma estratégia de enriquecimento que permite aos alunos que apresentam AH/SD direcionar seu próprio interesse, estudar em ritmo próprio e favorecer a autonomia intelectual. Além do que é uma técnica que pode ser aplicada em estudos individuais e grupais, favorecendo a cooperação e a motivação do aluno. Observando as orientações para esse processo, podemos afirmar que a *Webquest* constitui um instrumento que favorece esse ambiente de pesquisa, uma vez que proporciona o trabalho colaborativo nos grupos de interesse, sendo, assim, uma alternativa que pode, além de introduzir, estimular a pesquisa nos programas educacionais para alunos com AH/SD.

A *Webquest* é um instrumento que possibilita ao aluno a realização de diversificadas atividades: pesquisar um tema teoricamente, observando o que é mais interessante para ele; explorar um tema novo ou aprofundar um tema já conhecido; buscar e checar hipóteses relacionadas a uma determinada experiência que está desenvolvendo etc.

37 Renzulli (1997) propõe a realização de três tipos de atividades: o Enriquecimento do Tipo I, que implica expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que normalmente não fazem parte do currículo da escola regular, estimulando novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores. O Enriquecimento do Tipo II, que consiste no uso de técnicas, materiais instrucionais e métodos para desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências. O Enriquecimento do Tipo III destaca a oportunidade para que o aluno possa desenvolver produtos autênticos por meio de Projetos a partir de situações reais, utilizando métodos adequados de investigação.

O programa de atendimento em AH/SD indica algumas fontes para as pesquisas escolares realizadas no atendimento, como livros, visitas, palestras, excursões (BRASIL, 2007). Entretanto, tais recursos nem sempre estão disponíveis nas escolas, sendo substituídos, muitas vezes, pela pesquisa na internet. Nesse sentido, entendemos que a *Webquest* pode contribuir para o melhor funcionamento dessa pesquisa, possibilitando diferentes tipos de experiências.

Entendemos que o uso da internet como fonte de pesquisa escolar vem se tornando uma prática cada vez mais constante, uma vez que se trata de um meio mais atrativo, mais diversificado e que explora diferentes formas de registros (texto escrito, áudio, fotos, vídeos) de forma mais rápida. Porém, como reforçam Teixeira e Coscarelli (2009), é necessário que a pesquisa na internet seja direcionada, de modo que o aluno consiga articular o aprendizado ao seu cotidiano, estabelecendo relações, questionando, interagindo.

Nesse sentido, o procedimento *Webquest* pode contribuir, pois funciona como um roteiro de pesquisa na internet, contendo uma estrutura e uma organização particular, utilizando sites previamente selecionados pelo professor, dando suporte aos alunos para resolver uma situação problema. Com essa proposta, pretendíamos instrumentalizar os docentes para a elaboração de material didático inovador, conforme preconizam os objetivos do PROFLETRAS.

A proposta no âmbito do PROFLETRAS consistiu em aplicar uma *Webquest* a alunos atendidos no programa de AH/SD, uma vez que o programa vinha apresentando deficiências no que diz respeito à coleta de informações para o desenvolvimento de temas de interesse dos alunos atendidos nas escolas. O programa de AH/SD indica alguns procedimentos para essa coleta de informações, como visitas monitoradas, excursões, palestras. No entanto, nem todas as escolas que realizam o atendimento conseguiam aplicar esses procedimentos por fatores estruturais e financeiros, fazendo com que a pesquisa ficasse mais restrita aos materiais disponíveis nas escolas como livros e revistas da biblioteca os quais nem sempre possibilitavam uma visão atualizada e mais diversificada do tema.

Em função dessa realidade, percebemos que as pesquisas escolares realizadas pelos alunos exploravam cada vez mais a internet como fonte, mas sem nenhum procedimento de consulta organizado, ocasionando pouco aproveitamento da diversidade das informações disponíveis na internet, o que dificultava a identificação das características de AH/SD almejadas no atendimento. Dessa forma, propusemos o uso da *Webquest* como alternativa metodológica.

Obviamente, o PROFLETRAS não dá conta de atender todos os professores da rede pública do nível fundamental. É necessário, portanto, que o professor que tem a oportunidade de ser atendido pelo programa tenha em mente que pode envolver o corpo

docente do seu espaço de trabalho, a fim de permitir-lhes a convivência com novos projetos de ensino, bem como contribuir efetivamente com a melhoria da educação escolar, mais especificamente, em nosso caso, com o ensino-aprendizagem de língua materna.

O PROFLETRAS, assim, não perde de vista a possibilidade de formar professores multiplicadores, uma vez que é um programa que não consegue atingir, de imediato, todo o conjunto de profissionais de uma determinada cidade, estado, região, especialmente a região Norte, dada suas dimensões. Assim, além de elaboração da proposta, apresentada e defendida em 2015, demos continuidade aos trabalhos com *Webquest* estendendo sua elaboração e aplicação a outros profissionais da cidade de Macapá-AP. A experiência a ser relatada proporcionou curso de formação para os professores da rede pública que trabalham com atendimento de alunos com indicativos de AH/SD e graduandos do curso de Letras, atendendo ao objetivo de multiplicar os conhecimentos adquiridos na área.

Nas próximas seções, apresentamos informações sobre a experiência no âmbito do PROFLETRAS, para elaboração da *Webquest*. Depois, relatamos experiências referentes à formação de professores para sua elaboração e uso, “multiplicando experiências do PROFLETRAS”, no contexto das altas habilidades.

2 A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Como já foi mencionado, a proposta de intervenção partiu dos estudos realizados no âmbito do curso de mestrado do PROFLETRAS, no período 2013-2015 na UFPA. O contato com o tema *Webquest* deu-se logo no início do curso na disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais. É importante ressaltar que as discussões estabelecidas sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação levaram-nos a refletir e propor o uso de tecnologia educacional como alternativa para as pesquisas escolares desenvolvidas no programa de Altas Habilidades/Superdotação. O intuito era propor o procedimento de pesquisa orientada na internet como metodologia alternativa no programa de AH/SD e avaliar como o procedimento funcionaria nas pesquisas de temas para desenvolvimento de produtos criativos, procedimento que faz parte das diretrizes do programa.

O procedimento *Webquest* é uma ferramenta que pode ajudar a tornar a pesquisa na internet mais produtiva. Este procedimento foi criado em 1995 por Bernie Dodge e funciona como um roteiro de pesquisa na internet. Ele contém estrutura e organização particulares, além de utilizar sites previamente selecionados pelo professor que dá orientação aos alunos, a fim de resolverem uma situação problema. A *Webquest* apresenta características que podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem, bem como

proporciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio da transformação ativa de informações, além de favorecer o trabalho de autoria que, de acordo com Oliveira *et al* (2013):

é uma das questões mais importantes da *Webquest*, por dar condições para que professores e alunos desenvolvam a autoria; aquele, quando constrói as atividades para serem utilizadas em sala de aula e este, quando resolve os problemas apresentados, respondendo à situação-problema por meio de um produto, no nosso caso, um gênero textual.

Além disso, a *Webquest* explora a aprendizagem cooperativa e valoriza as interações dos alunos com os diferentes gêneros textuais disponíveis na internet, explorando atividades de escrita de forma contextualizada, uma vez que, em resposta à Tarefa, os alunos gerarão um produto que faz parte de um contexto sociocomunicativo, fazendo com que o trabalho com os gêneros não se apresente meramente teórico.

As *Webquests* seguem, de modo geral, o modelo estrutural proposto por Dodge (1995, 1999). Essa estrutura, de acordo com Abar e Barbosa (2008), possibilita que os alunos não se percam diante da vasta quantidade de informações, textos, imagens e links disponíveis, na internet. Essas etapas são: apresentação, introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. As etapas serão demonstradas na *Webquest* que foi elaborada³⁸.

Na proposta, tivemos uma *Webquest* elaborada de acordo com os parâmetros estabelecidos para sua construção (ABAR, 2008). Priorizamos o uso do gênero textual como forma de apresentação das informações e produto do trabalho de pesquisa na internet. A ideia era aplicar a *Webquest* nas oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) que fazem parte das atividades dos atendimentos do programa de AH/SD. A *Webquest* elaborada foi intitulada “No meio do mundo” e está, parcialmente, apresentada a seguir:

Figura 01: Apresentação 1



Fonte: Rodolfo Meireles (2015)

³⁸ O leitor também pode consultar o texto de Abar (2008) que apresenta de forma didática a descrição do procedimento.


Figura 02: Tarefa 1

Tarefa

Agora imagine que você é um contador de histórias e que vai escrever uma **CRÔNICA** sobre Macapá. Nesta crônica, você irá narrar algum fato interessante ou curioso da rotina da cidade.

Para tal, você irá pesquisar os sites relacionados nos recursos, ler e conhecer os diversos fatos, personagens e lugares que fizeram e fazem a história da nossa cidade.

[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Créditos](#)



Fonte: Rodolfo Meireles (2015)


Figura 03: Processo 1a

Processo


Para chegar ao produto final (a crônica), você deve observar as seguintes etapas:

1. Forme grupos de 3 participantes;
2. Pesquise, nos sites relacionados nos recursos, e identifique os aspectos seguintes:
 - A) EM RELAÇÃO ÀS IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)
 - ✓ O que você vê na foto/vídeo? O que lhe chama a atenção?
 - ✓ Quando e onde foi produzido(a)? Como é o ambiente?
 - ✓ O que a cena sugere?
 - ✓ Quem são as personagens?
 - ✓ Que elemento se encontra em primeiro plano, em destaque?
 - ✓ Que outros detalhes você observa na foto/vídeo?
 - B) EM RELAÇÃO AOS FATOS
 - ✓ Que aspectos do cotidiano são mostrados?
 - ✓ O que esses fatos apresentam de curioso ou interessante?
 - ✓ Como são os personagens?
 - ✓ Como essa notícia pode ser transformada em uma crônica?
 - ✓ O que esses fatos podem provocar nas pessoas da comunidade?
 - ✓ Qual a repercussão desses fatos na vida da população local?
 - ✓ Como era e como está a cidade?

Registre suas respostas num documento do Word.



[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Créditos](#)




Fonte: Rodolfo Meireles (2015)

Figura 04: processo 1b


Processo

3. Reúna com os grupos para compartilhar os conhecimentos sobre a cidade adquiridos nas leituras. Nesta conversa, apresente também outras informações sobre Macapá que você conhece e que consideraria interessante disponibilizar na internet.
4. Escreva coletivamente (com o seu grupo) a Crônica com o tema "O lugar onde vivo". Escolha uma situação do cotidiano da sua cidade. Para desenvolver o texto, é importante seguir as orientações sobre o gênero crônica ministradas em sala nas outras oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa.







5. Socialize a crônica produzida em sala de aula.

[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Créditos](#)



Fonte: Rodolfo Meireles (2015)

Figura 05: Avaliação 1

Avaliação		Escala de desempenho			
Critérios					
		está frio	Tá morno	tá ficando quente	tá fervendo
O texto aborda aspectos do lugar onde você vive.					
O texto apresenta informações qualitativas relevantes.					
O texto apresenta informações diversificadas de fontes: aspectos históricos, geográficos, culturais.					
O texto traz algum detalhe do cotidiano a partir de uma perspectiva pessoal e/ou imediata do autor.					
A linguagem que gerou o texto foi narrada de maneira clara, interessante de modo a envolver o leitor.					
As ideias e as informações relacionadas contribuem para construir o tipo de crônica escolhida (política, esportiva, cultural, poética...).					
Os recursos linguísticos selecionados contribuem para a coesão e para a construção do tom de crônica (índice, divertido, crítico...).					
O autor se posiciona de modo a surpreender o leitor, com um olhar próprio e particular sobre algo cotidiano e conhecido.					
A crônica atende as convenções da escrita (marfossimata, ortografia, pontuação).					

Fonte: Rodolfo Meireles (2015)

Apresentamos, aqui, para efeito de ilustração, apenas as páginas de Apresentação, Tarefa, Processo e Avaliação da *Webquest* proposta. Além dessas, há a Introdução, Recursos e Conclusão³⁹.

A *Webquest* “no meio do mundo” foi aplicada a uma turma de 14 alunos matriculados no programa de atendimento em AH/SD. Foram esses alunos que participaram das Oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa, uma vez que, em ano de OLP, promovemos a participação dos alunos matriculados nos atendimentos nessa competição que valoriza o talento literário.

A aplicação da *Webquest* elaborada contribuiu para a produção do texto crônica. Os alunos, inicialmente, não tinham muito conhecimento das histórias da cidade, eles demonstraram apenas conhecimento de alguns pontos turísticos, o que não constituía informação suficiente para produção de uma boa crônica. Entretanto, após aplicação da *Webquest*, conseguiram ter uma visão mais ampla das curiosidades e particularidades da cidade. Dessa forma, os textos produzidos apresentaram informações diversificadas e relevantes da cidade de Macapá, atingindo assim o objetivo pretendido.

Os alunos demonstraram envolvimento na pesquisa do tema e declararam que a diversidade de fontes, como vídeos e músicas, estimulou a pesquisa. Isso teve reflexo nos textos produzidos que mostraram cenários e fatos da cidade que foram citados nos links fornecidos nos recursos. Sem dúvida, “No meio do mundo” proporcionou uma interação de sucesso entre os alunos e dos alunos com os textos disponíveis na internet.⁴⁰

39 A apresentação da *Webquest* completa, acompanhada de descrição detalhada, pode ser consultada em Meireles (2015).

40 A *Webquest* mencionada foi apresentada, sob forma de comunicação oral, no VI Seminário Regional de Geossociolinguística (SERGEL), que foi realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2015. Além disso, foi objeto de descrição e explicação detalhada no livro intitulado “Pesquisa, Ensino e Formação Docente: Experiências do PROFLETRAS-UFPA”, publicado pela editora Pontes, em 2017, em que apresentamos todas as partes que a integram. Pretendemos, com essa divulgação, ampliar a discussão sobre o procedimento que ainda é pouco explorado no cotidiano escolar.

3 MULTIPLICANDO EXPERIÊNCIAS DO PROFLETRAS

Entendendo que os conhecimentos adquiridos no PROFLETRAS saem dos muros das instituições de ensino superior sob forma de projetos de intervenção, tivemos em mente ampliar esse alcance por meio da formação de novos professores que, futuramente, pudessem também atuar como multiplicadores.

Nesse sentido, buscamos compartilhar a experiência vivenciada no mestrado com outros profissionais. Assim, foi realizada em 2016, uma palestra com o tema “*Webquest: limites, alcances e possibilidades*”⁴¹, tendo como público-alvo os profissionais que atuam no Centro de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação e os professores que atuam nos atendimentos de AH/SD nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas públicas estaduais. A palestra teve como objetivo introduzir o procedimento *Webquest* aos profissionais envolvidos nos atendimentos de AH/SD, a fim de que pudesse ser, futuramente, usado como metodologia alternativa nas pesquisas realizadas nos atendimentos. Era a primeira vez que esses professores ouviam falar sobre *Webquest*.

Depois da palestra, realizamos, ainda em 2016, um curso de formação sobre construção e aplicação de *Webquest* destinado a profissionais do CAAH/S e a professores que atuam nos atendimentos de AH/SD nas salas de AEE das escolas públicas estaduais⁴². O minicurso teve duração de 5 dias com 3h diárias, sendo 15h presenciais e 5h de atividades de planejamento fora de sala, totalizando 20h para um público de 26 profissionais. Segue a programação da atividade mencionada:

- 1º dia – Pesquisa escolar e pesquisa na internet;
- 2º dia – o procedimento *Webquest* (conceito e estrutura);
- 3º dia – tipos de *Webquest* e taxonomia de tarefas;
- 4º dia – como elaborar uma *Webquest* (atividade em grupo);
- 5º dia – apresentação das *Webquests* elaboradas.

O minicurso teve boa aceitação entre os participantes, os quais manifestaram necessidade e desejo de realizar outros encontros para apropriação do procedimento. Para efeito de ilustração, seguem partes de uma *Webquest* que foi elaborada por um grupo de professores do atendimento.

41 A palestra foi ministrada pela professora Dra. Marilucia Oliveira, orientadora do projeto no PROFLETRAS.

42 Um ponto importante a relatar sobre o uso da *Webquest* é que ela pode ser usada em qualquer área de conhecimento, disciplina. Pode-se elaborar um *Webquest* que contemple mais de uma. Ela favorece a interdisciplinaridade. Assim, nos cursos de formação, pode-se agregar professores de diferentes disciplinas.

Figura 06: Apresentação 2

Webquest Língua Portuguesa



Viajando pela Festividade de São Tiago

[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Créditos](#)

Fonte: Adaptado de professores do atendimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em AH/SD (2016)

Figura 07: Tarefa 2

Tarefa

Imagine que você é um jornalista, e está fazendo uma [reportagem](#) sobre a Festa de São Tiago, e as diversas representações que ocorrem durante o festejo, como:

Contexto histórico;

Como surgiu a realização da festa;

Quais os principais eventos que acontecem dentro do cronograma do festejo;

Contar sobre a batalha encenada entre mouros e cristãos;



[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Créditos](#)

Fonte: Professores do atendimento do AEE em AH/SD (2016).

Apresentamos, nas figuras 06 e 07, as páginas de Apresentação e Tarefa de uma das *Webquests* produzidas durante o curso. A página de Apresentação mostra título que conduz para uma investigação acerca de um fato histórico e religioso do município de Mazagão Velho, localizado no estado do Amapá; a festa de São Tiago que ocorre nessa vila no mês de julho. A Tarefa solicitada é a produção do gênero textual reportagem. O objetivo dos professores nessa proposta era de atender a uma necessidade dos alunos de investigarem de forma mais ampla e detalhada o tema, dado que a festa é uma das mais importantes manifestações culturais do Amapá. Para cumprir esse objetivo, foi adicionado, na página de Recursos, links com aspectos e fatos variados: históricos, geográficos, culturais, religiosos ligados à festa. A proposta da *Webquest*, portanto, era de uma tarefa de compilação com o processamento das informações na construção do texto reportagem.

Como podemos observar, a *Webquest* elaborada, de modo geral, atendeu aos critérios para aplicação na investigação de um tema na internet e para a produção do gênero textual. Notem que apesar de ser uma atividade que solicita como produto final um gênero textual, objeto de estudo da disciplina Língua Portuguesa, exige que conhecimento de várias disciplinas sejam acionados, o que garante o trabalho interdisciplinar e sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento.

Os professores, após o minicurso, declararam que o procedimento *Webquest* pôde contribuir como ferramenta didática nos atendimentos de AH/SD, pois a aplicação favorece a identificação das características de Altas Habilidades como autoria e desenvolvimento de produto criativo.

Outro minicurso para construção e aplicação de *Webquest* também foi ministrado, em 2018, para um grupo de 16 alunos de uma turma do curso de Letras da Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Esse curso foi de menor carga horária, apenas 6h no total, distribuídos em 3 dias de 2h. Apesar da carga horária reduzida, os alunos elaboraram quatro *Webquests* ao final. Seguem algumas imagens de duas que foram elaboradas por eles.

Figura 08: Apresentação 3

Depressão
"A depressão é o último estágio da dor humana"
Augusto Cury



[Introdução](#) [tarefa](#) [processo](#) [recursos](#) [avaliação](#) [conclusão](#) [créditos](#)

Elaborada por: Alessandra Lima, Deusuite Machado,
Francisca Sales, Jady Corrêa, Michele de Carvalho,
Sara Natame.

Fonte: Alessandra Lima, Deusuite Machado, Francisca Sales, Jady Corrêa, Michele de Carvalho, Sara Natame (2018)

Figura 09: Tarefa 3**Tarefa**

Imagine que você é um repórter e terá que simular uma **ENTREVISTA** sobre o tema depressão.

Para a elaboração dessa entrevista, consulte os sites relacionados nos recursos, leia e amplie seu conhecimento acerca desse assunto tão recorrente e importante.



[Introdução](#) [tarefa](#) [processo](#) [recursos](#) [avaliação](#) [conclusão](#) [créditos](#)

Fonte: Alessandra Lima, Deusuite Machado, Francisca Sales, Jady Corrêa, Michele de Carvalho, Sara Natame (2018)

A *Webquest* traz o tema/título “Depressão”, extremamente atual e relevante para a discussão na escola. De acordo com os alunos, a proposta tinha objetivo de provocar uma discussão sobre o tema, bem como busca de mais esclarecimentos sobre o alcance e a gravidade do problema. Os Recursos dessa *Webquest* exploraram muitos depoimentos que estão disponíveis na internet, além de orientações médicas e espirituais. A Tarefa solicitada foi uma entrevista jornalística, que dá espaço ao estudo do gênero oral e escrito.

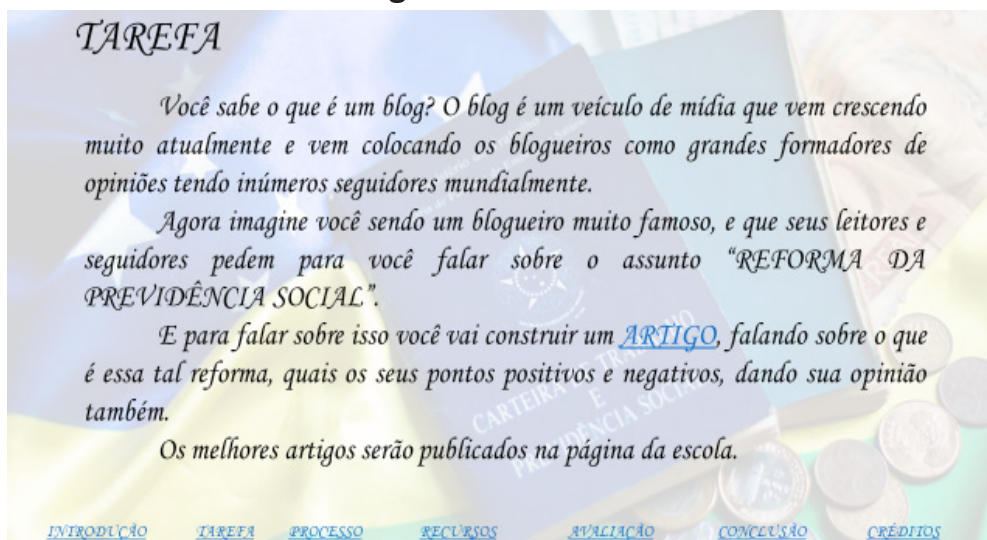
Na *Webquest* que segue, os cursistas pretendiam pesquisar, discutir um tema polêmico e de utilidade pública. O subtítulo “reforma ou desmonte?” e o uso das charges, como ilustração, previamente, apontam críticas à reforma.

Figura 10: Apresentação 4

Fonte: Carlos Haussler, Eliakim Reis, Larissa Mascarenhas (2018)

A Tarefa solicitada nessa *Webquest* foi a produção do gênero textual Artigo de Opinião que se enquadra em uma Tarefa do tipo Analítica, pois os alunos terão que, a partir dos links indicados nos recursos, identificar relações de causa e efeito e avaliar o significado dessas relações para a produção do artigo de opinião.

Figura 11: Tarefa 4



TAREFA

Você sabe o que é um blog? O blog é um veículo de mídia que vem crescendo muito atualmente e vem colocando os blogueiros como grandes formadores de opiniões tendo inúmeros seguidores mundialmente.

Agora imagine você sendo um blogueiro muito famoso, e que seus leitores e seguidores pedem para você falar sobre o assunto "REFORMA DA PREVIDÊNCIA SOCIAL".

E para falar sobre isso você vai construir um ARTIGO, falando sobre o que é essa tal reforma, quais os seus pontos positivos e negativos, dando sua opinião também.

Os melhores artigos serão publicados na página da escola.

INTRODUÇÃO TAREFA PROCESSO RECURSOS AVALIAÇÃO CONCLUSÃO CRÉDITOS

Fonte: Carlos Haussler, Eliakim Reis, Larissa Mascarenhas (2018)

Observamos que, apesar de ser um curso rápido, os acadêmicos conseguiram elaborar *Webquests* atendendo aos critérios e explorando os diferentes recursos disponíveis na internet. Os alunos de Letras não conheciam o procedimento, mas destacaram a funcionalidade da ferramenta para o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula no Ensino Fundamental, uma vez que a *Webquest* proporciona um trabalho de investigação de temas para produção gêneros textuais.

Ainda com objetivo de multiplicar a experiência da *Webquest*, realizamos em 2019 duas palestras sobre a aplicação do procedimento *Webquest* para um grupo de professores formadores pertencentes ao Centro de Valorização da Educação (CVEDUC). O CVEDUC é o centro que promove as formações para todos os professores da rede pública do estado do Amapá. Após as palestras, a direção desse centro manifestou o interesse em incorporar, na sua programação de cursos, uma formação sobre *Webquest*. Também já está prevista para 2020 uma nova formação sobre *Webquest* para os professores do Atendimento Educacional Especializado em AH/SD.

Obviamente, as *Webquests* produzidas apresentam algumas limitações, mas não foi nosso objetivo discuti-las aqui. Também é preciso considerar que as formações foram curtas e que leva tempo até que o professor se aproprie de sua construção. Essa competência vai sendo formada a partir dos erros e acertos que comete, das muitas tentativas e da avaliação dos resultados daquilo que funciona ou não.

Resta dizer que o projeto aqui mencionado, que teve início na UFPA, em 2013, por meio da formação de um único professor da rede estadual de educação do Amapá, hoje tomou dimensões importantes em Macapá, sendo adotado no âmbito da educação fundamental do estado, especialmente no programa de atendimento a alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em Língua Portuguesa, coordenado pelo Centro de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S) em Macapá – AP, o que evidencia a importância da multiplicação das experiências do PROFLETRAS.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresenta experiências com o uso do procedimento *Webquest*. A primeira parte dele descreve a elaboração de projeto de intervenção que usa o procedimento *Webquest* para desenvolvimento de pesquisa escolar, no âmbito do programa HA/SD do estado do Amapá, como resposta ao trabalho de conclusão de curso do PROFLETRAS. A segunda parte expõe como se deu a formação de novos professores para elaboração e uso de *Webquest* no programa de HA/SD, bem como entre alunos do curso de Letras da UEAP.

As duas experiências mostraram-se muito satisfatórias, pois contribuíram para as pesquisas escolares, incorporando uma alternativa tecnológica mais moderna no ambiente de aprendizagem. O trabalho com os gêneros textuais também foi favorecido nesse projeto. As *Webquests* elaboradas exploraram pesquisas de temas atuais e relevantes para produção de gêneros, buscando estabelecer critérios que possibilitassem uma autorregulação do aluno, tendo em vista a construção de um texto melhor.

Por fim, destacamos a contribuição do PROFLETRAS para a formação de professores, bem como as vantagens em multiplicar a experiência vivida nele. Como nem todos os professores podem ter acesso ao referido programa, pensar na possibilidade de formar multiplicadores pode ser uma alternativa bem-vinda e útil à socialização do conhecimento que pode ter impactos importantes sobre ensino de língua materna. Daí, defendermos que a socialização de conhecimentos, sob forma de ministração de curso ou oficina, pelos professores em formação no PROFLETRAS seja uma tarefa que o mestrando deve cumprir ao final do curso, na sua escola de atuação.

REFERÊNCIAS

ABAR, A. A. Celina.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest: um desafio para o professor: Uma solução inteligente para o uso da Internet.** São Paulo:Avercamp, 2008.

BARBA, Carme.; CAPELLA, Sebastià (Orgs.). **Computadores em sala de aula - Métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARATO, J. Novelino, **Educação, Pesquisa e Internet**. Disponível em <https://jarbas.wordpress.com/055-educacao-pesquisa-e-internet>. acesso em 12/03/2015.

_____. **A alma da WebQuest**. Portal Educacional das WebQuests em Língua Portuguesa. 2004. Disponível em: < <http://www.portalwebquest.net/pdfs/jarbas.pdf>. > Acesso em: 24 fevereiro2013.

BRASIL. **A construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**, v. 2. Brasília: MEC, 2007.

CAPES, Disponível em <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>, acesso em 22/04/2020.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p. 36-45.

DODGE, Bernie. **Webquest**: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Disponível em: <http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf>. Acesso em: 14/05/2015 (tradução, realizada por BARATO, Jarbas Novelino do artigo: *WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning*, publicado em *The Distance Educator*, v. 1, n. 2, 1995.

_____. **Educação sem internet? Só no monastério**. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br>>. Acesso em: 14/05/2015.

_____. **Algumas ideias sobre WebQuests**. San Diego State University, Tradução e adaptação: Simão Pedro P. Marinho, 1999.

FLEITH, Denise de Sousa. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília-DF, MEC/SEE, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Carla Ariella. **A pesquisa escolar em tempos de internet**: reflexões sobre essa prática pedagógica: Curitiba-PR, EDIPURCS, 2008.

OLIVEIRA, Marilucia B.; SILVA, Herodoto E. F.; SILVA, Márcio O. A. Formação de Professores e Recursos Tecnológicos: Um relato de experiência no ensino superior. In: **Multiplicidade do discurso**: língua, arte, cultura, educação. (Orgs.). Sarmiento-Pantoja, Tânia; Ribeiro, Joyce O. S, Belém, Açaí, 2013.

PEREIRA, Vera Lúcia P. **A Pesquisa como instrumento multidisciplinar no atendimento ao superdotado**. Brasília, 2002.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON J. (Ed.). **Conceptions of Giftedness**. New York: Cambridge University Press. 1986, p. 53-92.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004.

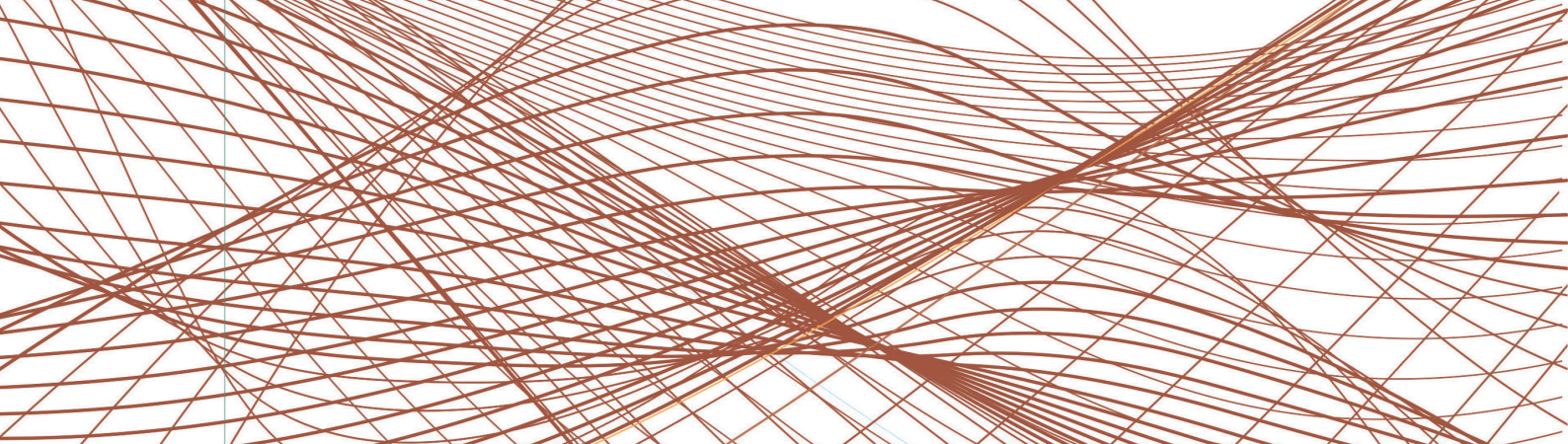
RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative, Learning Press. Renzulli & Reis, 1997.

RODRIGUES, Keifer Euleutério. **A avaliação formativa no ensino-aprendizagem do Português**: o procedimento WebQuest em análise. Belém, Universidade Federal do Pará, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TEIXEIRA, Sandra Areias.; COSCARELLI, Carla Viana. Hipertexto e pesquisa escolar: possibilidades de desenvolvimento do conhecimento científico nos alunos. **Iii Encontro Nacional Sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **IV encontro nacional do CONBRASD / I congresso internacional sobre altas habilidades/superdotação**. Editora Curitiba, 2010.



SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO REGIONAL

Emília Dieterich de Araújo

Neusa Inês Philippsen

1 INTRODUÇÃO

Este texto relata o desenvolvimento prático e a análise dos resultados obtidos de uma intervenção pedagógica realizada com alunos dos 8º anos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual “Profª Hermelinda de Figueiredo” no município de Cuiabá-MT, trazendo uma reflexão acerca das contribuições da Sociolinguística Educacional no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

A pesquisa realizada visou refletir sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase às variedades linguísticas presentes na cidade de Cuiabá no Estado de Mato Grosso, com o propósito de apreender a identidade linguística e cultural do local.

Para a realização do estudo, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, visto que tanto a pesquisadora quanto os pesquisados foram envolvidos de modo cooperativo e participativo. A pesquisa teve aporte teórico fundamentado na Sociolinguística Educacional cunhada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004, 2005 e 2014), além da utilização de outros autores, como Marcos Bagno (1999, 2004, 2007 e 2018).

A variação linguística foi apresentada e estudada por meio da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou seja, por módulos de ensino organizados conjuntamente. Por acreditar-se que todo modo de falar regional é um instrumento de marca identitária, foi feito um levantamento da variação presente na linguagem local e, posteriormente, produzido um dicionário regional com os termos encontrados e seus respectivos significados. Como produto final, foi produzido um *e-book* para que o dicionário fosse divulgado.

2 APORTE TEÓRICO: A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

O Brasil possui uma grande quantidade de variedades linguísticas, devido às características geográfico-culturais de cada região e às diferenças sociais oriundas de um sistema político-econômico desigual. Todas essas variedades certamente deságuam no espaço escolar, uma vez que cada aluno provém de um domínio social, geográfico e cultural diferente.

Com o advento da Sociolinguística, no Brasil, com mais afinco, a partir dos anos 1980, houve, por sua vez, uma grande modificação na forma de se pensar o ensino, especificamente da Língua Portuguesa. Esses esforços em aplicar os resultados obtidos das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e na elaboração de propostas pedagógicas mais efetivas deram origem à Sociolinguística Educacional, cunhada no Brasil por Bortoni-Ricardo (2004). Essa macroárea de estudo é comprometida com o aperfeiçoamento das práticas linguísticas escolares, compreendendo todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para a valorização das variedades e à melhoria do processo educacional, principalmente na área de ensino da língua materna.

O papel da escola, neste contexto, é de extrema importância, pois não se pode ignorar as variações linguísticas e culturais provenientes dos alunos e querer, simplesmente, substituí-las pela língua da cultura dominante. Pelo contrário, as variedades linguísticas dos alunos precisam ser respeitadas e valorizadas, mas, em contrapartida, as variedades de prestígio precisam ser ofertadas. Neste sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) expõe que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – parecem já entender essa necessidade e, na apresentação da Área de Língua Portuguesa, destacam a importância de dar um novo significado à noção de “erro”, no sentido de que o professor deve admitir variedades:

A língua portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo

educacional mais amplo da educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar língua portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 26).

Entretanto, mesmo diante de toda essa aparente conscientização, sabe-se que a maioria dos professores, na prática em sala de aula, não apresenta aos seus alunos as variações linguísticas existentes em nosso país e, quando o aluno tenta expressar-se em uma variedade linguística diferente da variedade culta, é corrigido, o que leva o aluno a pensar que não sabe falar a língua portuguesa e que nunca irá aprendê-la.

Faraco (2008, p. 179), a esse respeito, afirma que “Temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”. Por sua vez, o ensino da Gramática Tradicional não pode mais ser usado como único instrumento de ensino da língua, pois, segundo Bagno (2007), baseia-se em um conjunto de intuições filosóficas e preconceitos sociais que não têm mais espaço no mundo contemporâneo. Bagno (2007, p. 86) ainda acrescenta que:

A reeducação sociolinguística é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Não é possível desprezar, em nome da ciência “pura”, as necessidades e os desejos (legítimos) dos falantes da língua. Mas também não é possível, em nome dessas necessidades e desejos, deixar as coisas como estão, dominadas por uma ideologia linguística autoritária e excludente.

Diante desse contexto, surge o desafio de se estabelecerem práticas pedagógicas mais eficientes no que tange às variedades linguísticas e ao preconceito contido nelas. Não se trata de excluir o aprendizado da norma-padrão, pois o aluno tem direito e deve aprendê-la, porém trata-se de se considerar a existência das demais variedades, com o propósito de coibir o preconceito contido nelas.

3 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Acreditando-se ser fundamental a execução da pesquisa em sala de aula para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas na disciplina de Língua Portuguesa, foram planejadas diversas atividades para que alcançássemos os objetivos propostos. Para tanto, como já explicitado, através do procedimento metodológico da sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio do gênero textual verbete, direcionamos atividades que permitiram aos participantes refletirem sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase às variantes linguísticas locais, ou seja, à variedade cuiabana, como marca identitária de seus falantes.

Durante toda a intervenção, o foco principal foi estabelecer a valorização e o respeito das diversas variedades da Língua Portuguesa, bem como a identificação de seus meios de circulação, com o intuito de trazer a compreensão aos alunos da condição sociocultural estabelecida nas práticas de linguagem. Abaixo seguimos com a descrição, passo a passo, do desenvolvimento da sequência didática aplicada.

3.1 Apresentação da situação e produção inicial

Ao seguirmos o procedimento metodológico proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos com a “apresentação da situação”, que visa colocar os alunos em um primeiro contato com o projeto a ser desenvolvido e construir uma representação da proposta a ser executada ao final. Para tanto, foi apresentado o vídeo “Variações linguísticas regionais”, disponível no *site youtube*, no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=iu4ra9tkFWM>. O vídeo teve duração de 10 minutos e 12 segundos e trouxe, de forma bem-humorada e informativa, as diferenças linguísticas presentes em distintas regiões brasileiras, dando ênfase à sulista, mineira, baiana e paulista.

Após a apresentação do vídeo, refletimos sobre o assunto através de uma roda de conversa em que cada aluno pôde expressar-se livremente a respeito da temática. Buscamos interferir o mínimo possível para apreendermos exatamente o que sabiam a respeito do tema e, principalmente, observarmos a postura adotada em relação a ele. Inicialmente todos os alunos estavam receosos em falar abertamente a respeito, mas, aos poucos e incitados por perguntas, abriram-se e começaram a falar, demonstrando que tinham pouco conhecimento sobre o assunto. Nesse momento, fizemos uma rápida enquete perguntando quantos já haviam ouvido falar em variação linguística e a surpresa foi que apenas 13, de um total de 57 estudantes, afirmaram lembrar de já terem estudado sobre o assunto nos anos anteriores, totalizando um percentual de apenas 22,80%.

Depois do momento de reflexão e conversa com os alunos sobre o vídeo, partimos para a segunda parte da sequência, a “produção inicial”. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), nessa etapa “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” e, mais especificamente, sobre o gênero a ser trabalhado.

Para tanto, foi proposto a eles que escrevessem em seus cadernos regionalismos que eles conhecessem juntamente com os respectivos significados. O objetivo da atividade era observar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero verbete e verificar o que eles conheciam de regionalismos. Os alunos tiveram cerca de 15 minutos para realizarem a atividade. Logo após, pedimos que eles fizessem um círculo e compartilhassem seus escritos. Elencamos a seguir alguns dos exemplos citados pelos alunos, alguns deles apareceram mais de uma vez: cacetinho (pão francês), macaxeira (mandioca), aipim (mandioca), jerimum (abóbora), fazer rancho (fazer a compra do mês), negrinho (brigadeiro), trem (qualquer coisa para os mineiros), batida (vitamina), beiju (tapioca), tri legal (algo muito legal), chimia (geleia), piá (guri), patente (vaso sanitário), rabicó (elástico de cabelo), arquinho (tiara de cabelo), sinaleiro (semáforo), rotatória (redondo), oxente (expressão baiana) e tchá por Deus (expressão cuiabana).

É notável que muitos deles utilizaram-se dos exemplos dados no vídeo assistido na primeira aula. A maioria ateu-se à variação lexical, aparecendo apenas duas expressões, uma baiana e outra cuiabana. Notou-se que a variedade cuiabana apareceu uma única vez. Em relação ao gênero verbete, foi perceptível que possuíam conhecimento limitado e que poderíamos explorar muito sobre ele.

Para a realização das 1ª e 2ª partes do projeto, utilizamos 2 horas/aulas geminadas.

3.2 Desenvolvimento do 1º Módulo

Após a apresentação da situação e a produção inicial, iniciamos o 1º módulo, que objetivou promover uma reflexão sobre as variações e variedades da língua, de forma que compreendessem a heterogeneidade da mesma, levando-os a observarem também as diferenças entre oralidade e escrita e identificarem formas de preconceito linguístico, despertando a importância de valorizarem e respeitarem as diferenças linguísticas.

Para tanto, neste módulo, trouxemos um estudo sistematizado do que são variação e variedades linguísticas, que foi apresentado aos alunos em forma de *slides*, por meio do *data show*. Esse estudo durou duas aulas e houve a participação da maioria dos alunos.

No primeiro momento, pedimos para que os alunos escrevessem rapidamente o que era variação linguística, levando em consideração ao vídeo assistido na aula anterior. Alguns

alunos disseram que não sabiam o que escrever e acabaram não entregando. Dentre as respostas, destacaram-se algumas amostras selecionadas pela variedade de conteúdo apresentado. Essas amostras foram transcritas exatamente como na produção dos alunos:

Amostra 1: Para mim é o jeito de falar de cada lugar, igual Cuiabá tem seu jeito, lá na Bahia tem outro, no Sul, no Rio de Janeiro.

Amostra 2: Variação linguística é o sutaque das regiões, as palavras diferentes que tem, igual cacetinho que é pão no sul.

Amostra 3: Para mim é quando as pessoas falam diferente das outras, dependendo da região e do nível de estudo, etc.

Amostra 4: Eu entendi do vidio que cada um tem um jeito pra fala. Minha vó mora em goianesia, ela fala diferente de mim que moro aqui no cuiaba.

Amostra 5: É a diferença de cada um na fala.

De acordo com as amostras das respostas dos alunos, observamos que, de modo geral, por meio do vídeo assistido, ficou claro para eles que há variação na língua entre os indivíduos, porém a maioria destacou exclusivamente a variação regional, apenas uma aluna citou o nível de estudo, o que reforça a ideia de que se pautaram nos conhecimentos adquiridos com o vídeo da aula anterior, provando assim que realmente não devem ter recebido esse conhecimento nos anos anteriores, conforme a enquete realizada.

Logo após os alunos lerem e entregarem o conceito formulado do que seria variação linguística, iniciamos a explicação com os *slides* explicitando que variação linguística são as diferenças nos diversos falares da sociedade advindas do meio sociocultural e também da região em que o indivíduo está inserido. Então, foram discutidos sobre os fatores que causam a variação (idade, gênero, status socioeconômico, grau de escolaridade, mercado de trabalho, regional, histórico). A aula foi expositivo-dialogada e teve a participação de boa parte dos alunos, percebemos que os vídeos, charges e textos contidos nos *slides* chamaram a atenção.

Após a explicação, foram apresentados os conceitos de “norma-padrão” e “norma culta” e os alunos entenderam que a norma-padrão é um modelo idealizado de língua “certa”, um manual de regras estabelecido com o objetivo de procurar uniformizar a língua e que a norma culta é a norma real utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e que possuem uma fala mais próxima das regras da norma-padrão. Dissemos ainda que os usuários da norma culta geralmente utilizam uma variedade linguística tida como variedade de prestígio, que é falada por aqueles que possuem maior grau de escolaridade.

Na sequência, falamos sobre a importância de sermos políglotas na nossa própria língua e explicamos sobre a importância de dominarmos o maior número de variedades

linguísticas e sabermos utilizá-las nas mais diferentes situações, abordando assim a questão da adequação, isto é, deixamos claro que falar bem é falar adequadamente. Nesse momento, os alunos demonstraram-se um pouco revoltados por só terem adquirido esse conhecimento agora, foi necessário acalmá-los. Em uma das salas, uma garota pediu para que o estudo fosse compartilhado com a professora regente de Língua Portuguesa, deixando claro que a mesma possui uma postura bem tradicional, em que contempla apenas a norma-padrão como modelo de língua “correta” e desvaloriza todas as variações como “erros”.

Explicamos, contudo, sobre a importância do estudo da norma-padrão para que eles adquiram o conhecimento das variedades de prestígio para que possam interagir em diferentes contextos sociais, sendo também explicado o valor social das variedades.

Dando continuidade, os alunos foram incitados a refletirem sobre as diferenças da língua falada e da língua escrita. Chamamos a atenção para como cortamos palavras na fala, dando exemplos dos verbos “está” e “estava” que são reduzidos para “tá” e “tava” e também da preposição “para” que é reduzida para “pra”. Alguns alunos confessaram que utilizam as marcas da oralidade em suas produções textuais. Na sequência, falamos sobre a importância de observarmos o grau de formalidade do texto e todos refletiram sobre o assunto.

De acordo com a sequência didática, estava prevista a leitura do texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, porém com as contribuições dos alunos o tempo passou e a atividade foi replanejada para a próxima aula. No mais, podemos afirmar que as aulas foram produtivas e tiveram a participação da maioria dos alunos, contudo, tivemos também, ainda que uma minoria, alunos apáticos que demonstraram desinteresse por aquilo que estava sendo ministrado. Esses alunos não entregaram a resposta sobre variação linguística e não contribuíram com comentários ou fizeram perguntas, mesmo que fossem questionados por nós.

Na aula seguinte, foi entregue o texto “Nóis mudemo”, de Fidêncio Bogo, e pedido para que fizessem uma leitura silenciosa. “Nóis mudemo” é um conto que transita como uma crítica ao sistema educacional brasileiro, que, agarrado às práticas tradicionais, em vez de abraçar, afugenta o estudante.

A narrativa conta a história de um rapaz chamado Lúcio que procura a escola na esperança de mudar de vida, no entanto, por ser oriundo da zona rural, ele não consegue se adaptar, já que o seu falar era constantemente ridicularizado pelos colegas de classe. Em um determinado momento, Lúcio falta algumas aulas, e, ao ser questionado pelas ausências, ele diz: “- É que nóis mudemo ontí, fessora. Nóis veio da fazenda.” E a professora imediatamente o corrige em público, descaracterizando sua variedade de fala e reforçando

o preconceito linguístico. Esse fato marcou Lúcio na escola, pois, desde aquele momento, todos passaram a chamá-lo de “nóis mudemo”, resultando com isso no abandono escolar. Dezesete anos depois, a professora reencontra seu ex-aluno crescido, um rapaz pobremente vestido, magro, amarelo, curvado, com aparência doentia, barba rala, que só foi reconhecido pela professora ao lembrar que se tratava do “nóis mudemo”.

A imagem que a educadora vê traz para ela uma reflexão de como a gramática oferecida pelas escolas, quando imposta de maneira a ser a única “correta”, muitas vezes, pode fazer com que alguns alunos desistam da escola, assim como aconteceu com o “nóis mudemo”, pois, o jovem relata que sofreu muito como garimpeiro, boia-fria, passou fome, pegou várias doenças e, naquele momento, ele chegou à conclusão de que a escola não é feita para gente como ele. A professora, inconformada, despede-se do seu ex-aluno e vai embora angustiada com os reflexos do seu ofício de ensinar.

Os alunos tiveram 10 minutos para terminarem a leitura e, como notamos que alguns não a haviam realizado, resolvemos fazer uma leitura compartilhada também. Após a leitura compartilhada, os incitamos com algumas perguntas do texto e então comentários começaram a surgir sobre a vida triste de Lúcio. Neste momento, os alunos refletiram sobre a importância de termos uma visão diferenciada da língua, compreendendo a sua heterogeneidade e, desta forma, coibindo o preconceito linguístico. Uma aluna comentou que nunca tinha parado para pensar que o preconceito linguístico fosse tão prejudicial quanto o preconceito racial. Então houve uma discussão sobre os tipos de preconceito, sendo que os alunos falaram sobre intolerância religiosa, homofobia e racismo.

Após o momento de reflexão, entregamos os exercícios de interpretação do texto e pedimos para que eles iniciassem as atividades. Novamente, as discussões atrasaram o processo e mais duas aulas passaram sem que as atividades fossem corrigidas. Dessa forma, os alunos levaram os textos e as atividades para terminarem em casa.

Na aula posterior, poucos alunos haviam terminado as atividades em casa e foi preciso dar mais alguns minutos para iniciarmos a socialização das respostas.

No momento da correção, todo o conteúdo foi repassado, pois as perguntas os incitavam a pensar no que havia sido discutido nas aulas anteriores. Notamos que a maioria conseguiu refletir que a língua é heterogênea e na existência das variedades linguísticas, sendo assim, conseguimos alcançar os objetivos propostos. Em uma das questões, eles foram questionados sobre se concordavam com a atitude da professora e todos foram unânimes em dizer que não, falando que a professora não deveria ter corrigido Lúcio daquela forma e na pergunta posterior eles precisavam dizer de que forma reagiriam se estivessem no lugar da professora, boa parte dos alunos então fez menção ao ensino da variação linguística e outra parte considerou que a professora deveria corrigir, porém de

uma forma diferenciada, deixando clara a necessidade que sentem de serem respeitados e não ridicularizados, como podemos observar nas amostras abaixo, que foram transcritas da forma como escrita pelos alunos:

Amostra 1: Corrigiria também, mas de uma forma diferente.

Amostra 2: Eu iria conversar com ele separado.

Amostra 3: Eu chamaria ele no privado e conversava com ele.

Amostra 4: Eu explicaria a variação linguística para a sala.

Amostra 5: Falaria para ele da variedade linguística e que ele ia aprende a variedade prestigiada.

Amostra 6: Eu falava para o povo que estavam rindo pararem, explicaria que isso não é uma forma de falar errado é a variedade dele.

Amostra 7: Primeiramente não ter chamado a atenção dele naquela hora... ainda mais porque é aluno novo... depois iria falar da variedade linguística.

Amostra 8: Eu falava que a forma que ele estava falando era inadequada, mais era normal porque é a variedade linguística dele.

Amostra 9: Eu diria à ele que a forma, estava inadequada, de um “jeitinho” para não magoa-lo.

Amostra 10: Eu explicaria que aquela linguagem era normal, pois faz parte da variedade linguística e que aquela forma é inadequada na sala, mas que ele iria aprende a adequar.

Quando questionados sobre o que, para eles, é falar “errado”, nos deparamos com respostas que consideraram a adequação da fala em diferentes contextos e outras que manifestaram não existir erro, valorizando assim as variedades linguísticas existentes, conforme as amostras abaixo, que também foram transcritas da forma como os alunos escreveram:

Amostra 1: Na verdade eu não sei, porque agora sei que cada um tem sua variedade linguística.

Amostra 2: Não é falar errado é apenas o jeito de falar que todos tem na região e no seu grupo que convivem.

Amostra 3: Não é falar errado é falar sua variedade linguística.

Amostra 4: É falar inadequadamente por exemplo numa palestra preciso fala a variedade que ensina aqui na escola, na minha casa posso fala a minha variedade de casa.

Amostra 5: Não se fala errado mas sim se tem variações linguísticas.

Amostra 6: É falar fora do contexto.

Amostra 7: *Muitos pensam que existe falar ou escrever certo falar ou escrever errado em uma língua, ou que existe uma linguagem padrão... o padrão de uma linguagem é social dominante para discriminar socialmente as pessoas.*

Amostra 8: *o falar inadequado fora do contexto.*

Amostra 9: *é você estar em uma ocasião como uma reunião formal, e falar errado.*

Amostra 10: *É falar de uma forma que ninguém entende.*

Chama a atenção a resposta da amostra 7 que criticamente disse, com suas palavras, que “o padrão de uma linguagem é social dominante para discriminar socialmente as pessoas”. O pensamento deste aluno corrobora com os princípios da Sociolinguística de que a língua pode ser um fator de estratificação social.

A correção das atividades terminou faltando poucos minutos para o encerramento da aula, contemplando assim mais 2 h/aulas. Foi notório que a maioria dos alunos alcançou os objetivos propostos, entendendo a existência das variedades linguísticas, o preconceito contido em muitas delas e a necessidade de adequação da fala em diferentes contextos.

3.3 Desenvolvimento do 2º Módulo

Findadas as correções da interpretação do conto “Nóis mudemo”, iniciamos o 2º módulo, que objetivou fazer com que os alunos compreendessem a importância da língua no contexto sociocultural de uma região. Para isso, foram estudados os aspectos histórico-culturais do linguajar cuiabano.

Este módulo teve o auxílio da professora da disciplina de História que em suas aulas ministrou sobre a história de Cuiabá e do Estado de Mato Grosso.

Antes de apresentarmos os vídeos propostos pela sequência didática, trouxemos um breve estudo em forma de *slides* sobre o conceito de cultura, explicando aos alunos que cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo e que atividades e manifestações como música, teatro, rituais religiosos, a língua, mitos, hábitos alimentares, danças, arquitetura, pensamentos etc. faziam parte da cultura de um povo. Após isso, começamos a falar sobre a cultura cuiabana, apresentando vídeos que abordavam sobre a culinária, a dança do siriri, o canto do cururu, o rasqueado, os ritos religiosos e algumas características da linguagem cuiabana.

Após essa explanação sobre cultura, os alunos assistiram aos vídeos que foram retirados do *site youtube*, que são reportagens locais que retratam o modo de falar cuiabano e abordam sobre o contexto histórico, explicando como esse falar surgiu, herança dos povos indígenas, dos negros, dos espanhóis e dos portugueses que passaram pela região. Foi

explicada sobre a importância de uma língua para a história e cultura de um determinado lugar, além disso, explanamos que a linguagem faz parte da identidade de um povo e que ela jamais pode ser desvalorizada, pois representa a forma como aquela comunidade foi constituída historicamente.

Na sequência, fizemos observações à fala proveniente dos ribeirinhos e o quanto essa mesma fala já sofreu e vem sofrendo modificações com a vinda de (i)migrantes de outros estados, regiões e países, lembrando que já havia sido estudado que a língua é viva e que sempre passa por modificações.

Como a escola fica próxima da comunidade Beira Rio, os alunos comentaram que conheciam o Sr. Bagi, entrevistado em um dos vídeos apresentados. Neste momento, propusemos uma atividade extraclasse, pedindo para que se reunissem em grupos e que entrevistassem alguém que eles conheciam e que falasse a variedade cuiabana. Eles foram orientados a pedirem para o entrevistado contar um caso ou uma experiência que tenha vivenciado. A fala do entrevistado deveria ser gravada, utilizando o gravador do celular e, posteriormente, transcrita em uma folha para ser analisada em sala no coletivo. Pedimos, também, para que os alunos enviassem as entrevistas por *whatsapp* para assim as organizarmos de forma que todos pudessem ouvi-las por meio do *data show*.

Antes do encerramento da aula, a turma assistiu a alguns vídeos humorísticos, também disponíveis no *site youtube*, pelo canal “K-bça Pensante”. Todos os vídeos são trechos de filmes conhecidos, dublados por atores com sotaque cuiabano. A aula terminou e concedemos um prazo de uma semana para que as entrevistas fossem feitas e enviadas.

Passado o tempo por nós concedido, nem todos os grupos haviam enviado os áudios da atividade, dessa forma tivemos que cobrar e esperar mais alguns dias para então prepararmos a próxima aula. Entre todos os áudios enviados, foram escolhidos dois em especial para serem observados pelos alunos, pois continham exemplos bem claros da variedade cuiabana. Um desses áudios era do Sr. Bagi, (áudio 1), o senhor que apareceu em um dos vídeos assistido pelos alunos, e o outro da mãe de um aluno (áudio 2).

A áudio 1 corresponde à entrevista que algumas alunas fizeram com o Sr. Basílio Rodrigues da Conceição, morador nascido e criado na comunidade Beira Rio, figura típica de Cuiabá, que está hoje com 90 anos, conhecido popularmente como Sr. Bagi. Pela duração da entrevista ser muito longa, foi feito apenas um recorte, abaixo segue a transcrição do recorte:

Aluna: *Como que é o nome do senhor?*

Seu Bagi: *Meu nome é Basílio Rodrigue, Rodrigue da Conceição.*

Aluna: *Onde nasceu?*

Seu Bagi: *Eu, eu tô cô 90 ano.*

Aluna: (risos) *Não, onde o senhor nasceu?*

Seu Bagi: *Nasci aqui memo.*

Aluna: *Em Cuiabá? Em quais cidades já moraram? Já morou?*

Seu Bagi: *Não entendi. Puquê?*

Aluna: *Em quais cidades o senhor já morou? (aumento de voz)*

Seu Bagi: *Cidade?*

Aluna: *É.*

Seu Bagi: *Aqui memo.*

Aluna: *Só aqui?*

Seu Bagi: *Cuiabá.*

Aluna: *Nunca mudou pra nenhum outro lugar?*

Seu Bagi: *Não. Agora eu cunheçu algumas cidadinha, mai pur perto, cunheçu mais lá em Campu Grande, a menina que taí casô, daí mudô pra lá, casô cum rapaz de lá, intãum, siguida eu ia lá, né, mais fiquei aqui, nessa berada aqui, Corumbá, é que cunheçu um poco é que... tem assim... como aqui Poxoréu, que era um garimpo, um garimpo tcheio de poia... era uma cidadinha, né, e... por aqui memo, num saí pra fora não pra... é que meu estudo foi poco, mais aí o povo achô que eu sou bastante intelidgente qui fui cunvidado até pá novela. (risos).*

Aluna: (risos)

Seu Bagi: *Fui cunvidado pá novela, pá teatro, fiquemo uns par de dia ensaiano aí na universidadi, né... eu fui cunvidado pá pulícia, i eu naum quis, e eu fui cunvidado pá novela, naum quis, eu fui cunvidado pá uma pução de coisa, pá trabaiá na tcháca do Globe...lá na tcháca eu trabaiei puquê eu canto cururu, tiro siriri, canto rasqueado, né, e passei lá cô uns dois ano que conheçu a Dominga, daí cantano pros paciente... intãum os médico mandava, tinha que tê uma diversão pra eles, né, mas só aquelas pessoa que tavan bem melhô da cabeça...*

Aluna: *O senhor tem uma história que marcou o senhor quando era criança?*

Seu Bagi: *Escola?*

Aluna: *Não, uma história que marcou o senhor quando era criança. (aumento de voz)*

Seu Bagi: *Aaah... Tinha uma poção de história daquelis homi mais antigo, eles contava pra dgente, que eu escutava, e... andei aprendenu pução do que eles falava. Aqui não tinha nem estrada, aqui, aí na frente, não via de carro, aí era estradinha de a pé. Não passava carro, num passava... Aí vinha uns candidato, aí nós pedia pra eles, eles adjudaram nós muito, puquê aqui, tudo era vivência daqui. O pessoal daqui, tudo um bucado faz cerâmica, otro bucado faz prantação, né, verdura... mantimentu... É difícil na água, é puquê pirdia, ante*

de arrumarem essa estrada aqui. Aqui num dava, alagava tudo, aqui onde nós tá, perdia... depois que era uma estrada, pedimo que veio a energia de luz e água e tem a escola, tem ... como que fala? É... asilo! E quem quisé aprendê alguma coisa, né, tem um grande aí... Intão o que melhorô grandi pra nós aqui e melhorô pras criançada também, mais aí pra nós ficô fácil, puquê agora as criançada tudo têm escola, aí pra frente é só cohab... Parque Cuiabá, São Gonçalo... Ali, como tchama? ... São Francisco... eu sei qué rodeado de cohab... intaum melhorô grandi, pra fazê compra tinha que i lá no porto de canoa.

(recorte)

Aluna: Então é só isso mesmo, muito obrigada pela entrevista, muito obrigada mesmo!

O áudio 2 trata-se da fala da mãe de um aluno que não quis ter o nome identificado. A mesma nasceu e se criou em Várzea Grande e hoje mora em Cuiabá. No áudio, ela conta uma experiência da infância:

Quando eu era criança, eu era muito sapeca, né, aí, quando foi um dia, minha mãe cendeu o fogo cedo pá fazê o café, aí eu era demás larido pá tomá o café, brigando cós meus irmãos por caso do café que quiria tomá primero, aí eu tava demás decima do café, caí co meu jhuenho em cima do fogo e daí queimô meu jhuenho e ainda levei uma surra por caso de laridez de café.

Os áudios foram ouvidos e as transcrições, que os alunos fizeram, foram disponibilizadas no *data show*. Os alunos foram questionados sobre as características do falar cuiabano.

Após escutarem várias vezes os áudios, citaram as palavras “gente”, “chama” e “joelho”, que foram sonorizadas como “dgente”, “tchama” e “jhuenho”. Também observaram a troca do “l” pela letra “r” na palavra “plantação”, que foi dita como “prantação”.

Nesse momento, elencamos alguns traços da variedade cuiabana, explicando que é bem comum as pessoas que utilizam esta variedade misturarem os gêneros no modo de falar, dando exemplo da frase “Eu vou lá na casa da mamãe”, que costumamos ouvir da seguinte forma pelos cuiabanos: “Eu vou lá no mamãe”. Falamos, também, da supressão do artigo, dando exemplos como “papai foi lá”, ao invés de “o meu pai foi lá”, frisamos sobre o uso das consoantes fricativas do “th” e “dg”, que foram os casos citados pelos alunos, dando exemplos como “tchuva”, “dgente” e do rotacismo, que eles também já haviam falado, que é a troca do “l” pelo “r”, como nos casos “assembreira”, “crima”, “craro” etc. Ao falarmos do rotacismo, um aluno lembrou de uma funcionária que trabalhou no ano anterior na escola e que era muito hostilizada pelos alunos por usar o rotacismo, novamente foi abordada a questão do preconceito sobre as variedades linguísticas.

Os alunos ainda foram informados que, conforme a Portaria nº 17/2013, da Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso, o linguajar cuiabano foi reconhecido como patrimônio imaterial do Estado e que está, desta forma, protegido pelo poder público do risco de desaparecer e novamente falamos da importância da linguagem para a cultura de um povo.

Antes de finalizarmos a aula, os alunos foram questionados sobre o significado das palavras “larido” e “larideza”. Depois de escutarem novamente o áudio, observando o contexto, eles responderam que deveria ser a vontade, o desejo de comer ou tomar algo. Nesse momento, foi dito a eles que a variedade cuiabana possui inúmeras palavras e expressões que são desconhecidas nas outras regiões e, desta forma, foram convidados a pesquisarem palavras e expressões provenientes de Cuiabá e seus significados. Foram orientados a utilizarem a *internet* para pesquisas e/ou consultarem parentes, vizinhos e amigos que conhecessem palavras do “cuiabanês”. Os alunos tiveram um final de semana para realizarem esta atividade e foram estimulados a trazerem o máximo de palavras possíveis.

3.4 Desenvolvimento do 3º Módulo

Este módulo objetivou despertar nos alunos a valorização da manifestação linguística e cultural local enquanto marca identitária e caracterizar o gênero textual verbete.

Para tanto, o módulo iniciou com a pergunta feita por nós sobre o levantamento das palavras e expressões oriundas do “cuiabanês”. Os alunos mostraram aquilo que haviam trazido e então lançamos o desafio da produção de um dicionário “cuiabanês”. Para empolgá-los, foi dito que, se tudo desse certo, o dicionário seria publicado e todos eles teriam seus nomes como autores. No começo ficaram receosos, mas, depois se interessaram e compraram o desafio. Foi explicado que era algo sério e que todos precisariam colaborar. Os alunos já haviam sido informados sobre a realização do dicionário na apresentação, porém de forma mais sucinta.

Dando início aos trabalhos, os alunos foram questionados quanto ao significado da palavra “verbeta” e não houve ninguém que se arriscasse a explicá-la. Diante disso, foram entregues dicionários para observarem o significado e após alguns minutos colocamos no *data show* o conceito retirado do dicionário *on-line* Priberam, iniciando assim uma explanação sobre este gênero:

Verbeta: /ê/ *sm* 1. Pequeno papel em que se toma um apontamento. = apontamento, nota. 2. Na organização de um dicionário, o conjunto dos vários significados e exemplos (abonações) relativos a um vocábulo⁴³.

⁴³ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/verbeta>. Acesso em nov. de 2019.

Explicamos que verbete possui dois significados, sendo o primeiro um apontamento, uma nota, e o segundo, o que mais interessava naquele momento, que era o conjunto de significados e exemplos de um vocábulo no dicionário. Foi explicado que verbete era um gênero textual e que poderia ser conceituado como um texto escrito, de caráter informativo, destinado a explicar um conceito segundo padrões sistemáticos, determinados pela obra de referência que geralmente é um dicionário ou uma enciclopédia ou até mesmo um glossário. Foi dito que o verbete é essencialmente destinado à consulta e que por isso precisa de uma construção discursiva sucinta e de acesso imediato.

Dissemos também que o verbete é sempre iniciado por uma entrada e que, embora algumas pessoas acreditassem que entrada fosse sinônima de verbete, não era, então explicamos que entrada é o “título” do verbete, ou seja, a palavra que denomina o conceito a ser explicado, dando exemplo de uma lista telefônica, que tem entrada, mas não possui verbete. No caso do dicionário, as entradas são as palavras individuais que podem ser compostas de várias palavras, caso seja um dicionário de expressões, por exemplo. Desta forma, a explicação continuou com o que é abonação e as abreviaturas contidas em muitos dicionários. Os alunos foram levados a observarem que os verbetes estão dispostos em ordem alfabética.

Após toda a explicação do gênero, as salas foram organizadas para o início da produção do dicionário “cuiabanês”. Assim, formaram-se 8 grupos. Cada grupo ficou responsável por um determinado número de letras do alfabeto, tendo sido combinado que, a partir daquele momento, seriam marcados horários diferenciados com cada grupo no laboratório de informática da escola no período oposto ao de aula, ou seja, no período vespertino.

Os alunos foram atrás de materiais que pudessem dar certo embasamento à produção e encontraram duas obras antigas. A primeira delas trata-se de uma pesquisa realizada pela professora Maria Francelina Ibrahim, na década de 1970, com o título “Do falar cuiabano”. A primeira edição deste trabalho foi publicada no ano de 1978, pelo então secretário de Cultura, da Prefeitura de Cuiabá, Carlos Rosa, porém a versão que foi encontrada por um aluno na casa de sua vó tratava-se de uma segunda edição, publicada pelo grupo Gazeta de Comunicação no ano de 1995.

Já a segunda obra, intitulada “Dicionário Cuiabanês”, tem como autor o radialista e professor, já falecido, William Gomes. Não conseguimos encontrar o ano de publicação, foi uma produção própria e não constava tal informação no interior do livro. Além dessas obras, os alunos fizeram pesquisas *webgráficas*, pois há vários *blogs* e *sites* que, na tentativa de preservarem a cultura cuiabana, disponibilizam informações linguísticas da região, o próprio *site* da Prefeitura de Cuiabá possui uma listagem de palavras do “cuiabanês”. Além disso, ainda tiveram estudantes, moradores da comunidade Beira Rio, que ficaram responsáveis

de conversarem com os moradores mais antigos e assim fazerem o levantamento de algumas palavras e seus significados.

Os alunos foram orientados a buscarem as entradas (palavras e expressões cuiabanas), desenvolverem o verbete e, por último, construir uma abonação, ou seja, uma frase exemplificando o emprego da entrada dada.

Durante os meses de junho, julho, agosto e início de setembro os trabalhos ocorreram firmemente com rodízios entre os grupos. Cada grupo ficou responsável por repassar digitado e em ordem alfabética os verbetes para nós, que tínhamos a incumbência de reunirmos todo o material.

Não é possível mensurar com exatidão quantos encontros ocorreram conosco e com os alunos no laboratório, entretanto, os trabalhos ocorreram de forma contínua nos meses mencionados.

3.5 Desenvolvimento da produção final e da divulgação

Após concluído o dicionário, como produção final, os alunos foram convidados a produzirem um *e-book* com o propósito de compartilharmos digitalmente o dicionário regional produzido por eles.

Para tanto, reunimos os alunos no laboratório de informática da escola, sob nossa supervisão e da técnica de informática da escola, para assistirem tutoriais de como montarem um *e-book* gratuito. Logo após assistirem os vídeos, os alunos iniciaram os trabalhos. O primeiro passo foi decidir se fariam no *Microsoft Word* ou no *Microsoft Power Point*. A maioria decidiu por fazer o *e-book* no *Word* e depois convertê-lo em PDF, pois o dicionário já estava no *Word* e assim o trabalho seria simplificado.

No grande grupo, foram sendo selecionadas imagens para a produção da capa e os alunos chegaram a uma foto do artista plástico Sebastião Silva, um artista regional que expressa a cultura cuiabana em suas obras. Foi explicado que não poderíamos utilizar a imagem sem antes pedirmos sua autorização, uma vez que elas são protegidas pela lei de direitos autorais. Diante disso, entramos em contato com o artista que prontamente nos concedeu a autorização.

Na sequência, os alunos chegaram ao consenso das cores, imagens e fonte, confeccionando assim a capa do dicionário. O texto permaneceu do jeito que já havia sido concluído. Após isso, o material foi convertido em PDF e disponibilizado no *blog* da escola para que todos pudessem ter acesso.

Alguns dias após a elaboração do *e-book*, os alunos foram informados de que o livro produzido por eles seria publicado pela editora Virtualbooks, porém a formatação da capa

dos alunos não poderia ser aproveitada para a versão impressa, pois a editora possuía configurações estabelecidas por conta da impressão.

Com a chegada dos livros impressos, ocorreu o lançamento do dicionário com a presença da comunidade escolar. Foi um momento de realização para os alunos que se sentiram homenageados e felizes pelo feito. O livro publicado está registrado na Biblioteca Nacional sob o número de ISBN⁴⁴ 978-85-434-1 429-4.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

No decorrer deste projeto de pesquisa, foi assinalado como objetivo principal despertar a reflexão dos alunos sobre os diferentes modos de falar e sua interface sociocultural, dando ênfase à variedade linguística local como marca identitária. Para tal, nos apropriamos dos fundamentos da Sociolinguística Educacional, corrente que preconiza o estudo da variação linguística.

Os resultados obtidos da prática do projeto pela intervenção superaram as expectativas construídas no seu início, uma vez que os alunos aprenderam e assimilaram conceitos importantes que os ajudarão no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois elaboraram um novo olhar para este aprendizado, desmistificando muitos conceitos pré-estabelecidos ao longo dos anos que desconsideram toda a função sociocultural da língua.

O primeiro conceito desmistificado pelos alunos é o de que eles não sabem falar português. Muitos alunos detestavam a disciplina por considerarem o seu falar “errado”, tendo vergonha e receio de sofrerem preconceito. Quando tiveram contato com o conto “Nóis mudemo”, muitos disseram já terem sido vítimas de preconceito linguístico e sentirem-se intimidados por terem falares diferentes daquilo que é ensinado como o “certo”. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo expõe que o ensino de uma língua relaciona sentimento em seu aprendiz, ou seja:

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

Na visão da autora, as práticas linguísticas, em contextos escolares, são geradoras de sentimentos em relação à língua e, no caso das escolas brasileiras, as práticas linguísticas geram sentimentos negativos, de insegurança, em relação à Língua Portuguesa. A transição

44 International Standard Book Number.

do domínio do lar para o domínio da escola é a transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita. Esse processo de transição necessita ser realizado com cuidado, de forma a não criar no aluno o que Bortoni-Ricardo chama de insegurança linguística.

Nesta perspectiva, quando os alunos envolvidos na pesquisa descobriram que o seu falar, adquirido no domínio do lar e da sua comunidade, é uma variedade linguística, que possui aspectos histórico-culturais relevantes, houve uma mudança de pensamento, pois o seu modo de falar saiu do campo do conflito. Sendo assim, quando as características linguísticas, culturais e psicológicas do aluno são respeitadas, ele sente-se mais aberto para o ensino da Língua Portuguesa, sem medo de ser criticado, conforme expõe Bortoni-Ricardo:

Os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independente do código usado - variedade-padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197).

A valorização e o conhecimento da variedade linguística local promoveram uma mudança de mentalidade importante para a formação de cidadãos sensibilizados com suas raízes e identidades culturais. Quando o estudante consegue olhar para si e para a comunidade em que vive descobrindo referências, isto é, relações culturais que o define em um grupo social diferente de outros, significa também olhar para o outro e reconhecer as diferenças socioculturais, compreendendo que é possível viver de formas distintas e de conviver com as diferenças. Neste sentido, Cagliari (2009, p. 72) diz que “para o aluno, o respeito às variedades linguísticas, muitas vezes, significa a compreensão do seu mundo e dos outros”.

Nesta perspectiva, identificar as referências culturais e compreendê-las no espaço e no tempo pode ser um exercício coletivo que altere a visão e o entendimento sobre seu lugar e sua comunidade, fortalecendo assim os vínculos de identidade e pertencimento, promovendo, de forma positiva, a perpetuação da herança identitária. Nossos resultados mostraram isso, visto que muitos alunos tinham vergonha de suas origens linguísticas por características, por exemplo, como o rotacismo, entretanto, quando descobriram que esse modo de falar tem uma razão histórica e social, resgataram e aceitaram suas origens.

O processo de pertencimento e busca de identidade é muito importante. Stuart Hall, em seu livro intitulado “A identidade cultural na pós-modernidade” publicado em 2006, distingue três concepções de identidade, sendo elas: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No sujeito do iluminismo, a identidade era constituída como um núcleo interior que nascia com o indivíduo e com ele permanecia inalterado ao longo da vida.

Já na concepção do sujeito sociológico, a identidade constituía-se a partir das relações do indivíduo com as pessoas de sua importância, que mediavam valores, sentidos, símbolos e cultura do mundo no qual habitava, nessa concepção a identidade ocupava o espaço entre o interior e o exterior do indivíduo, ligando-o à estrutura social em que se encontra, para que dela possa fazer parte.

Por fim, na concepção do sujeito pós-moderno, que é a concepção em que nos enquadramos hoje, não há uma identidade fixa, única e permanente, mas sim fragmentada, composta por várias identidades, algumas vezes contraditórias, e até mesmo mal resolvidas.

O surgimento deste sujeito pós-moderno deu início ao declínio da velha identidade, que tanto tempo paralisou o homem em sua concepção de cultura unificada e abriu caminhos para o surgimento das novas identidades, resultado de diversas outras culturas que se cruzam e causam interferências umas às outras.

A incerteza e a sensação de perda das características locais constituem uma crise de identidade no indivíduo, que, por sua vez, faz a identidade se tornar uma questão a ser estudada, pois representa uma transformação profunda e abrangente na sociedade e em suas relações. Desta forma, projetos, como este, que resgatam a questão da identidade regional, são fundamentais no contexto escolar para manterem viva a história da construção sociocultural de um povo ou de uma região e assim compreendermos as transformações pelas quais a cultura de um povo tem passado no decorrer dos tempos.

Outro ponto relevante a ser mencionado com a execução do projeto foi a reflexão que os alunos fizeram acerca das diferenças entre oralidade e escrita. Quando os alunos foram induzidos a refletirem sobre as diferenças linguísticas e observarem os áudios das entrevistas realizadas, muitos deles perceberam que frequentemente utilizavam marcas da oralidade em suas produções textuais. Eles perceberam então a necessidade de adequação quanto ao uso da fala e da escrita, observando o grau de formalidade. Essa reflexão com certeza produziu efeitos positivos que poderão ser observados nas futuras produções textuais destes alunos, visto que passaram a ter um grau de monitoramento maior em seus textos, buscando evitar as marcas da oralidade que antes não eram evitadas e nem percebidas.

A reflexão sobre a heterogeneidade da língua e o conhecimento sobre as variedades linguísticas levaram ao entendimento do porquê é importante e necessário o estudo da norma-padrão nas aulas de Língua Portuguesa. Os estudantes passaram a entender que há ocasiões em que se deve usar somente a linguagem formal e que a escola tem a responsabilidade de promover essa aprendizagem, fazendo com que eles façam o uso da linguagem conforme os contextos. Neste sentido, Fávero, Andrade e Aquino corroboram dizendo que:

[...] não se trata de ensinar a falar, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, que pode ser trabalhada com eles em diferentes níveis, sejam do mais coloquial ao mais formal. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 14).

Desta feita, os alunos entenderam que eles possuem o direito de aprenderem as variedades de prestígio, ampliando assim seu repertório comunicativo, o que será muito importante no desenvolvimento de suas vidas, uma vez que a língua é usada como elemento de promoção social, mas também de repressão e discriminação.

Por fim, como último ponto observado durante o desenvolvimento da intervenção, foi que, infelizmente, constatamos que os alunos não tiveram contatos anteriores com estudos valorados pela Sociolinguística Educacional. Quando questionados se já haviam estudado sobre a heterogeneidade da língua, apenas uma minoria manifestou-se, o que nos fez entender que o ensino ofertado ainda é pautado na transmissão da gramática normativa, considerando-a como língua “correta” e ignorando-se toda a variedade existente.

Neste sentido, o desenvolvimento deste projeto adquiriu uma importância macro, uma vez que, além de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, trouxe uma nova perspectiva para a escola que aceitou que os conhecimentos fossem compartilhados com os demais professores nos encontros de formação continuada, estando já pautados na carga horária do próximo ano.

O compartilhamento dessas informações para os demais professores da instituição é de extrema importância para a disseminação de práticas pedagógicas sensíveis, que valorizem todos os usos da Língua Portuguesa em seus diversos contextos. Assim sendo, possibilitar ao aluno que amplie o conhecimento e o uso de seu idioma por meio do reconhecimento e do uso efetivo das variedades linguísticas é fundamental para garantir seus direitos e um lugar na sociedade de que faz parte.

Neste contexto, o conhecimento e domínio de uma variedade linguística prestigiada só são possíveis quando uma proposta de ensino de língua, fundamentada na Sociolinguística Educacional, tenha seu lugar garantido no espaço escolar e, para isso, todos os que dele fazem parte devem contribuir para garantirem esse direito ao aluno: o de ter competência de uso de seu próprio idioma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos pela pesquisa e intervenção, observamos que o estudo e o conhecimento, advindos da Sociolinguística Educacional, por parte dos alunos podem contribuir de forma significativa na melhoria do ensino de Língua Portuguesa, uma

vez que a realidade linguística dos falantes não é ignorada e torna-se fator de estudo nas salas de aulas, promovendo a valorização de todas as formas de comunicação em seus aspectos social, histórico e cultural.

Desta forma, alunos que provêm de classes sociais menos favorecidas possuem sua variedade linguística valorizada e colocada como objeto de estudo em sala de aula e não são discriminados em seu modo de falar. Com isso, conseguem participar de forma mais satisfatória das práticas escolares referentes aos conhecimentos linguísticos, tornando-se mais receptíveis ao estudo de outras variedades, uma vez que se sentem parte integrante do processo.

As dificuldades que esses alunos, provenientes de classes menos favorecidas, apresentam em relação às atividades linguísticas são tratadas, geralmente, como falta de capacidade deles, quando, na verdade, estão relacionadas ao desconhecimento da escola em relação às variedades linguísticas existentes, dessa forma concebem a língua como algo estático, puro, homogêneo. Quando, na realidade, a língua portuguesa manifesta-se como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, o que demonstra que a língua não está pronta ou acabada, mas é algo que se encontra em permanente processo de variação e que expressa a diversidade dos grupos sociais que a falam.

É importante ressaltar, neste contexto, que o objetivo da escola não deve ser apenas ensinar o conteúdo “variação linguística”, como um assunto separado dos demais assuntos de Língua Portuguesa, em um capítulo isolado do livro didático, como costuma ocorrer. Por sua vez, deve tratar-se de uma mudança de cultura no ensino, uma modificação do olhar, livrando-se de conceitos que desconsideram toda a realidade linguística vivenciada no dia a dia dos falantes. A variação linguística precisa ser ensinada dentro de um contexto de prática dos diversos gêneros textuais, porque é aí que ela se efetiva e, somente assim, a escola poderá levar o aluno a tornar-se um leitor, redator e orador competente em diferentes contextos sociais.

A escola deve ainda conscientizar o aluno de que há valores e julgamentos sobre a linguagem, desse modo algumas variantes/variedades linguísticas não são bem aceitas e podem provocar preconceitos linguístico e social, sendo que os usuários dessas formas não aceitas socialmente podem ser estigmatizados por não corresponderem ao que os diferentes grupos sociais julgam como “correto”. Essa abordagem precisa ocorrer de forma a coibir tais práticas, combatendo-se assim tais preconceitos.

Todo esse entendimento exige que o professor repense sua metodologia de ensino, reveja seus conceitos de “erro” e adote uma mudança no procedimento didático, desenvolvendo, conforme nos apresenta Bortoni-Ricardo (2005), uma pedagogia sensível, que acolha o aluno, respeite sua forma de manifestação linguística e, desta forma, estabeleça laços de confiança entre aluno e professor e aluno-aluno.

Entretanto, mesmo diante de tantas pesquisas que comprovam a eficácia da Sociolinguística Educacional, percebe-se que ainda há uma resistência em colocá-la em prática nas escolas. Faraco (2008, p. 179), a esse respeito, afirma que “Temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado”.

Há, certamente, um desafio a ser vencido até estabelecerem-se práticas pedagógicas mais eficientes no que tange às variedades linguísticas e aos preconceitos contidos nelas. Cabe ressaltar, uma vez mais, que não se trata de excluir o aprendizado da norma-padrão, pois o aluno tem direito a aprendê-la, porém trata-se de considerar-se a existência das demais variedades, com o propósito de coibir-se o preconceito.

A escola precisa ser laboratório de estudo das variedades presentes, haja vista que a língua é viva e está em constante modificação. O objetivo, assim, não é substituir um uso por outro, mas mostrar a diversidade ao aluno, fazendo com que ele tenha uma formação crítica, reflexiva e que possa ser um agente pesquisador. Todavia, esse é um processo fácil. Há um longo caminho a ser percorrido.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Norma linguística, hibridismo & tradução**. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10546/1/ARTIGO_NormaLinguisticaHibridismo.pdf> Acesso em 16 de setembro de 2018.

_____. **Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua**. Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desenvolvimento; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/ SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. SD para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores/Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, W. **Dicionário Cuiabanês**. s. n. t.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



TRABALHANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 9º ANO FUNDAMENTAL

Clara Corrêa Marinho

Ediene Pena Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A variação é inerente à própria língua, apesar disso, ainda figura como temática marginal dentro do espaço escolar, em parte porque existe um discurso muito forte de que o ensino de língua deve ficar restrito ao ensino da variedade “padrão”⁴⁵ da linguagem, em detrimento do uso e percepção das demais variedades, ficando assim um espaço de reprodução de discursos que concebem a língua como algo imutável e estanque, incutindo no aluno a crença de que existe uma variedade melhor que a outra, tendo por consequência o preconceito linguístico.

Tradicionalmente, a variação da língua é vista pelos alunos, e pela sociedade em geral, como um erro ou desvio em relação a um modelo que, para muitos, é considerado a norma-padrão. Por outro lado, para uma parte importante de docentes, a variação linguística é tida como um conteúdo anexo em face de outros considerados mais tradicionais e mais relevantes nas práticas escolares.

Diante desse contexto, que pouco oportuniza um trabalho com variação que permita desmistificar para o aluno a face variável da língua, este trabalho objetiva atuar nesse universo do uso da linguagem, tornando o aluno um pesquisador iniciante para que, ao conhecer as diferentes formas de utilização da língua pelo falante, possa finalmente entender a variação enquanto processo dinâmico e lícito e não como um “erro” esperando por “correção”.

⁴⁵ O termo norma-padrão tem sido bastante discutido por estudiosos da língua portuguesa entre os quais se credenciam sobre o tema Britto (2003), Faraco (2008), Neves (2012, 2014), entre outros.

Outra motivação importante para o trabalho com variação linguística é a contribuição que este pode dar no que concerne à superação do preconceito linguístico, um mal que ganha cada vez mais espaço em nossas escolas e na sociedade, cuja sustentação se dá pela ignorância dos usuários em relação à própria língua. É nesse contexto onde a falta de conhecimento acarreta consequências como a exclusão linguística, por exemplo, que cabe ao professor de língua materna intervir de modo a oportunizar aos alunos o acesso ao conhecimento científico da língua, estudando suas variedades, observando a diversidade de usos, para finalmente compreender a língua numa perspectiva dinâmica e heterogênea. Contudo, mesmo sendo esse agente fundamental para o trabalho com a língua e com sua variação, o professor encontra certa dificuldade para explorar esse fenômeno. Isso se deve, pelo menos em parte, à escassez de material didático, que se julga apropriado, sobre o assunto nas escolas, uma realidade que afeta e ao mesmo tempo limita a prática docente.

Assim, diante da necessidade de realizar o trabalho com a variação linguística e oferecer ao professor uma alternativa para a sua execução, este trabalho testa alguns materiais didáticos e seu uso com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Santarém, a oeste do estado do Pará, bem como avalia os resultados quanto à concepção dos alunos sobre a língua, observado o conceito de língua como um fenômeno naturalmente variável. Antes, porém, é necessário esclarecer como a Sociolinguística contribui para a concepção de língua.

2 SOCIOLINGUÍSTICA: O QUE É VARIAÇÃO?

As línguas variam e mudam no decorrer do tempo, formas novas surgem ao passo que outras vão ficando em desuso. As formas co-ocorrem na língua, competem entre si, lutando por um espaço, pela preferência do usuário do sistema linguístico; palavras mudam seu status gramatical a fim de atenderem a novas funções, contribuírem com novos sentidos e todo esse processo dinâmico recebe uma influência determinante: o aspecto social. Contudo, por muito tempo o estudo sobre as línguas desconsiderou tais fatos e aqueles que se dedicavam a pensar o fenômeno linguístico acreditavam que a língua apresentasse apenas um caráter homogêneo, gozando de relativa estabilidade.

Esse conceito de língua estancou perdurou até meados da década de 1960 e, a partir daí, adquiriu nova perspectiva, com as contribuições da Sociolinguística.

O termo “Sociolinguística” foi estabelecido em 1964, durante um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Esse importante evento, organizado por William Bright, reuniu vários teóricos da linguagem, entre os quais se podem citar: John Gumperz, Dell Hymes, William Labov, John Fisher, entre outros. Em 1966, com a publicação de “Sociolinguistics”, Bright reúne os trabalhos daquele congresso, apresentando por meio

de seu texto “As dimensões da Sociolinguística” as diretrizes do mais novo campo de estudo sobre a linguagem.

Como acontece em outros domínios do conhecimento, a Sociolinguística também possui algumas vertentes de estudo que se concentram em assuntos específicos dentro da relação linguagem e sociedade. Camacho (2005) delimita pelo menos três importantes ramificações: a Sociologia da Linguagem, a Etnografia da Comunicação e a Sociolinguística Variacionista.

Conforme Camacho (2005), a chamada Sociologia da Linguagem figura como uma espécie de área das Ciências Sociais uma vez que a visão sobre os sistemas linguísticos é reduzida, em detrimento de um objeto maior que são as próprias instituições sociais. A Etnografia da Comunicação, por sua vez, situa seu interesse nos chamados “eventos de fala” a partir dos quais constrói descrição e análise das formas empregadas em tais eventos.

Em seus estudos, a Etnografia da Comunicação considera muitos aspectos que estão relacionados à performance do falante, durante o processo de interação face a face como, por exemplo, o assunto a partir do qual a conversa se desenvolve, itens como o espaço e o tempo, as estratégias utilizadas tanto pelo falante quanto pelo seu interlocutor para que seja garantida a continuidade da conversação. Essas e outras características credenciaram a filiação da Etnografia da Comunicação na chamada Sociolinguística Interacional.

Outra vertente importante que se abriga dentro do termo “Sociolinguística” é a Sociolinguística Variacionista, à qual está filiado este trabalho. Esta área concentra seu interesse no fenômeno da variação da língua dentro da perspectiva social e foi estabelecida por William Labov que, pesquisando a questão da mudança linguística, verificou que esta estava relacionada diretamente com as variações realizadas pelos usuários, com a anuência do próprio sistema linguístico. O estudo conduzido por Labov (2008), a respeito da mudança linguística, também trouxe para o centro do debate a correlação entre os padrões sociais (idade, sexo, raça, para citar alguns) e os padrões linguísticos.

De modo geral, podemos dizer que essa vertente em especial se ocupa do estudo dos fenômenos linguísticos, considerando em suas análises a própria estrutura social, revelando tendências, no uso da língua, a partir da observação, registro e interpretação de dados coletados, em comunidades de fala. Em outras palavras:

O que a Sociolinguística (variacionista) faz é correlacionar as variações existentes na expressão verbal a diferenças de ordem social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares. Se um falante enuncia o verbo “vamos” como [vâmus] e outro falante o enuncia como [vãmu], podemos afirmar, com base nos postulados da Sociolinguística, que essa variação na fala não é o resultado aleatório de um uso arbitrário e inconsequente dos falantes, mas um

uso sistemático e regular de uma propriedade inerente aos sistemas linguísticos, que é a possibilidade de variação. (CAMACHO, 2005, p. 50).

Para muitos estudiosos, os fundamentos básicos da Sociolinguística Variacionista foram fixados por Labov, a partir do relato de sua experiência, com os falantes de Martha's Vineyard. Nessa investigação, Labov verificou que o uso da língua inglesa pelos nativos daquela ilha apresentava uma especificidade na pronúncia, que consistia na centralização das vogais em ditongos [ay] e [aw]. O padrão linguístico encontrado pelo pesquisador foi explicado, com base na particular configuração social e histórica da ilha, e assinalou a interferência de aspectos sociais, na língua empregada pelos "vineyardenses".

O modelo teórico-metodológico introduzido por Labov pode ser associado à crença desse estudioso de que os fenômenos linguísticos devem ser buscados nas comunidades de fala onde são realizados plena e rotineiramente pelos usuários. Essa postura do pesquisador é responsável por revelar a toda comunidade científica uma visão inovadora a respeito da língua, conforme a qual, a heterogeneidade inerente ao sistema é passível de sistematização, ou seja, observada a língua em uso é possível organizar suas variantes a partir de critérios padrões.

Na literatura sobre o tema, encontramos com certa recorrência os termos "variação, variante, variedade, variável". Apesar da relativa semelhança na forma, esses itens não designam o mesmo objeto. Grosso modo, a "variação" pode ser entendida como o modo pelo qual a língua diversifica seu uso em função de alguns fatores condicionantes (tempo, espaço geográfico, segmentos sociais, tipos de registro, entre outros).

Segundo Castilho (2014), cada tipo de variação é constituído por um conjunto de *variantes*. Tarallo (2007, p. 8) define as "variantes linguísticas" como sendo as "diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade". Já no que concerne ao termo "variedade", este deve ser entendido, nas palavras de Castilho (2014, p. 197), como "a soma idealizada das variações". Finalmente, a palavra "variável", segundo Bagno (2007, p. 50), em termos sociolinguísticos, diz respeito a "algum elemento da língua, alguma regra, que se realiza de maneiras diferentes, conforme a variedade linguística analisada". De acordo com o autor, quando consta no final de palavras, como ocorre com verbos no infinitivo, o (r) constitui um caso de *variável*, no português falado no Brasil, visto que pode se apresentar de diversos modos (vibrante simples, vibrante múltipla, retroflexa, aspirada, não marcada, entre outros).

Como fica evidente, para cada realidade linguística, cabe um conceito diferente. Assim, a diferenciação ora estabelecida é importante para compreendermos dentro de nossa discussão a abrangência e as limitações de cada definição, entendendo que a natureza heterogênea do sistema não permite apenas a variação em si mesma, mas um conjunto

diversificado de usos possíveis que de forma autônoma e autêntica estão inseridos dentro desse fenômeno maior, que passaremos a tratar doravante.

A variação linguística é um fenômeno singular dentro do sistema linguístico. Para Bagno (2007, p. 39), dizer que a língua apresenta variação implica reconhecer sua heterogeneidade e compreendê-la como sendo um “substantivo coletivo” que, apesar de singular, daria conta de abrigar os “diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes”.

Considerando-se os estudos linguísticos em que consta a língua como um fenômeno genuinamente variável, dado seu caráter social, evidencia-se na próxima seção como o tema é tratado em sala de aula.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Poucas disciplinas têm tanta evidência como a língua portuguesa. Essa preocupação com o assunto tem se mostrado pertinente, na medida em que consideramos que é o domínio da língua materna, em suas mais distintas formas de realização, que permite ao indivíduo não apenas se comunicar, com seus pares, mas também atuar linguisticamente, na resolução de problemas advindos da sociedade na qual está inserido. Não podemos esquecer que é também por sua linguagem que as pessoas são julgadas, tanto para serem prestigiadas (admiradas) quanto para serem depreciadas.

Naturalmente, a discussão sobre o ensino da língua não constitui uma tarefa simples. Ao contrário, envolve muitos aspectos entre os quais está a concepção de língua adotada pelo docente, as práticas daí derivadas e, especialmente, questões políticas que interferem histórica e diretamente no objeto de trabalho dos professores.

Na verdade, a tradição escolar do ensino de língua materna, no Brasil, representa a extensão do ensino da língua portuguesa de Portugal. A transferência do ensino de língua materna de Portugal para o ensino brasileiro culminou, como aponta Faraco (2006), numa distância ainda maior entre a língua ensinada e a língua real brasileira.

Sua lusitanização, contudo, artificializou nossa referência linguística e gerou um fosso profundo entre o modo como falamos, em situações formais, e o modo como escrevemos; ou, em outros termos, entre a norma culta real e a norma cultuada.

Além disso, a oposição entre a(s) realidade(s) linguística(s) e o ensino (pautado na aplicação da gramática normativa) de língua portuguesa é reflexo também de equívocos quanto à crença de que a língua seria homogênea, o que possibilitaria um padrão linguístico a ser alcançado por todos os falantes.

No entanto, hoje é consenso entre os estudiosos das línguas que estas são constituídas

por variedades, ou seja, por diferentes formas de manifestação da fala dentro de uma língua, a partir dos diferentes traços que a condicionam. Embora haja avanços, na descrição da língua, não se pode pensar que estes conhecimentos são transferidos para o ensino, pois o ensino de qualquer conhecimento é alvo de disputas econômicas e políticas.

Conforme afirma Faraco (2006), desde os anos 1950, professores e estudiosos têm criticado a forma de ensino tradicional do português, afinal, ainda hoje, o ensino de língua no Brasil é moldado por uma língua irreal e reproduz um modelo de tempos remotos. Faraco (2006) rejeita claramente essa forma de ensino, classificando-a como um ensino do normativismo (atitude sobre a prática de uma norma-padrão, que não a vê como uma simples opção de uso para determinado fim social), assegurado pela gramatiquice (estudo da gramática com um fim em si mesmo), que nada contempla um ensino de língua eficiente e produtivo. Embora haja rejeição ao modelo de ensino atual, os estudiosos apresentam respostas das mais variadas sobre o que se ensinar, o que acaba gerando mais confusões sobre a melhor maneira de tratar o tema.

A variação linguística não é somente reconhecida como algo inerente à língua, como também é tida, pelas políticas educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), como algo a ser levado para a sala de aula. Essa iniciativa de reconhecer a diversidade linguística do país foi um passo significativo que Castilho (2014, p. 99) classificou de “um grande avanço na política linguística”, já que documentos como esse orientam para um trabalho efetivo de reconhecimento das variedades do português.

No ensino fundamental, é possível perceber uma sensível mudança no que tange à concepção de língua, prova disso é que exames como o Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) já tomam a variação como referência para a elaboração de questões específicas sobre essa temática. Por meio dos descritores, ou seja, da especificação das competências ou saberes a serem postos sob avaliação, os alunos têm contato com situações linguísticas de variação.

Entretanto, embora essas avaliações de desempenho representem uma mudança de rota para um ensino marcado fortemente pelo descritivo e prescritivo da gramática (livro que não esgota todos os fenômenos constitutivos da língua), não apresentam ainda um tratamento adequado para a questão da variação linguística.

Para Bagno (2007), a força da tradição gramatical, no ensino de língua materna, no Brasil, ajuda a compreender a histórica resistência da sociedade quando se trata de considerar a variação como fenômeno constitutivo da língua. Com isso, vislumbrar esse assunto, nos livros didáticos, representou uma enorme conquista, no contexto das políticas linguísticas e, mais do que isso, significou um salto de qualidade, para o ensino que agora reconhecia outros usos da língua, para além de regras gramaticais.

Assim, inserida dentro de um sistema educacional que ainda se adapta quanto à sua inclusão e tratamento pedagógico, a variação linguística parece ter de enfrentar alguns desafios para de fato ser vista como objeto de reflexão linguística. Se é verdade que atualmente é possível verificar conquistas importantes, como seu reconhecimento através de diretrizes para o ensino (PCN) e de suporte didático para a sua abordagem (Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD), também não se pode negar a necessidade de um aprimoramento, na abordagem dessa questão.

Dessa forma, o fenômeno da variação linguística se insere em um curioso paradoxo, no qual o reconhecido avanço científico e acadêmico ainda não conseguiu se popularizar em práticas de ensino que contemplem o tratamento adequado do assunto. É acreditando na superação desse paradoxo que valiosas contribuições têm surgido, nos cursos de formação e de aperfeiçoamento de professores, no sentido de fazer conhecer mais profundamente o fenômeno e demonstrar a necessidade de lhe atribuir um tratamento mais sistemático e menos sazonal, no contexto de nossas escolas.

O ensino de língua portuguesa, de modo especial, por trabalhar com a linguagem, não pode negligenciar, através de sua prática cotidiana, a discussão sobre fenômenos linguísticos. A variação enquanto fenômeno constitutivo da própria língua precisa ser debatido para além do âmbito geográfico, visto que existem muitas formas de a língua variar.

A escola enquanto instituição formal pode trabalhar o ensino de forma diferenciada e, a partir de uma mudança de concepção sobre o que é a língua, considerar a variação como inerente ao sistema linguístico e algo natural tanto quanto esse sistema. Neves (2014, p. 95) argumenta sobre esse tema da seguinte forma: “E, afinal, o tratamento da língua-padrão na escola, ao contrário de implicar uma consideração de que essa modalidade seja algo divorciado do uso linguístico, deve assumir que ela nada mais é que uma das variantes da língua em uso”.

Observada a importância de trabalhos em sala de aula que efetivem ações em torno de uma consciência do caráter variável da língua, realizamos em caráter experimental, com alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Antônio Belo de Carvalho, em Santarém – PA, um projeto interventivo sobre variação linguística, o qual será descrito a seguir.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A ideia base do projeto teve como referência as sugestões desenvolvidas por Castilho (2014), no âmbito da pesquisa sobre a diversidade do português brasileiro, especialmente

sobre a variação. Em consonância com o objetivo da pesquisa, estabelecemos o aluno como pesquisador (iniciante) do processo de variação, por acreditarmos que o conhecimento fundamentado na sua própria descoberta acerca dos fenômenos da língua torna a experiência mais significativa.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, adotamos a pesquisa-ação, visto que esta propicia o envolvimento próximo do pesquisador com o objeto pesquisado e a partir das observações da realidade permite ações de caráter interventivo, conforme define Vieira (2010). Nesse tipo de investigação, os pesquisadores participam do cotidiano dos seus objetos de estudo, como atores inseridos na mesma realidade, a fim de compreenderem e experimentarem os mesmos problemas enfrentados pelos que se colocam como objeto de estudo.

Partindo desse princípio propusemos um projeto de intervenção, aplicado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Belo de Carvalho, em Santarém - PA, com alunos de uma turma de 9º ano do turno matutino, selecionada com a ajuda do professor titular. A escolha desse público se deu em função de que essa etapa de escolaridade constitui a exata transição do ensino fundamental para o ensino médio, momento em que se acredita que os discentes já possuam um conhecimento suficiente de seu idioma a ponto de entenderem fenômenos linguísticos (sobretudo a variação) de um ponto de vista mais teórico, sendo capazes, também pela faixa etária, de reverem conceitos, posturas e práticas dentro do universo da diversidade linguística.

Devido ao público alvo da pesquisa ser alunos menores de idade e uma das fases do trabalho ocorrer fora das dependências da escola, foi realizada uma reunião (no dia vinte e sete de março de dois mil e dezessete) para esclarecer aos pais os objetivos do projeto e a importância da participação dos sujeitos da pesquisa. Na ocasião, foi distribuído entre os responsáveis um termo de livre consentimento, no qual eles permitiam a participação dos filhos em todas as fases do projeto.

O projeto se constituiu de duas etapas fundamentais, a saber: uma parte teórica e outra prática. Na primeira parte, realizaram-se encontros temáticos com os alunos a fim de se promover o esclarecimento e o conhecimento acerca da histórica mudança da língua, do fenômeno da variação e do papel exercido pelos falantes no processo da diversidade. Essas aulas, acompanhadas pelo professor titular, serviram de subsídio teórico importante para os alunos pesquisadores na etapa de execução. Vale destacarmos que, por estarem inseridos dentro das aulas habituais de língua portuguesa, todos os alunos da turma participaram dos encontros temáticos e tiveram a oportunidade de desmitificarem conceitos e tirarem dúvidas sobre os assuntos propostos.

Já a segunda parte contemplou a pesquisa de campo, na qual acompanhamos e

orientamos os discentes pesquisadores em visitas a lugares formais e informais para observarmos a variação da língua em uso. A experiência do aluno de ouvir a língua variando (independente do grau de formalidade das instituições e lugares visitados) foi devidamente registrada por escrito no que chamamos de seu diário de bordo (instrumento explorado neste trabalho), ou seja, um caderno individual que documentou não apenas os usos variados da língua, mas também impressões pessoais dos alunos sobre o que vivenciaram no decorrer dos processos teórico e prático do projeto. Além disso, os pesquisadores também documentaram através de gravações de áudio alguns dos momentos mais relevantes durante a nossa pesquisa.

Essa segunda etapa do projeto não contou mais com a presença do professor titular da mesma forma que não contou com todos os alunos, visto se tratar de visita a lugares externos à escola e em turno oposto ao da sala de aula. Isso acabaria por selecionar apenas os alunos que se mostrassem interessados em participar da pesquisa de campo, o que por um lado evitaria problemas disciplinares em ambientes extraescolares, sem a figura do professor titular e, por outro, garantiria o interesse e o compromisso dos indivíduos que se dispusessem a realizar o estudo.

Os alunos pesquisadores tiveram como instrumentos de trabalho o gravador e o diário de bordo; as proponentes da intervenção tiveram caderno de atividades. Este recurso, elaborado para este fim, serviu não só como um subsídio teórico que norteou os encontros com a turma, mas também como um roteiro disponível para auxiliar outros professores no trato desse assunto com seus alunos. Desse modo, a execução do projeto se iniciou com cinco encontros temáticos mediados pelas pesquisadoras. Nesse momento que antecedeu a pesquisa de campo, os alunos se familiarizaram com temas específicos como a origem da língua portuguesa, sua diversidade e unidade, a variação linguística e a organização social através de normas. As aulas temáticas foram acompanhadas pelo professor titular da turma.

Após essa etapa de preparação teórica, os alunos passaram para a fase seguinte, na qual realizaram uma pesquisa de campo sob acompanhamento e orientação das pesquisadoras. Durante esta fase os discentes foram submetidos a ambientes formais e informais de uso da língua (oral e escrita), o que lhes permitiu uma visão privilegiada do fenômeno da variação como um componente constitutivo da própria língua. Em ocasiões específicas, os alunos gravaram falas de contextos diversos e registraram toda a experiência, por escrito, em seus diários de bordo. A partir do registro e do material coletado pelos alunos, discutimos em conjunto (Rodas de Conversa) o impacto dos encontros teóricos sobre o olhar deles para as variantes linguísticas manifestadas durante nossa pesquisa de campo. Ao final da etapa prática (visitas + rodas de conversa), os alunos pesquisadores socializaram sua experiência

para toda a comunidade escolar durante a Feira de Ciências da escola, momento em que partilharam as descobertas a respeito da língua e da variação.

Considerando que este trabalho explora apenas um de seus instrumentos de pesquisa, vale lembrarmos que o objetivo do diário de bordo é compartilhar a experiência vivenciada por eles como pesquisadores iniciantes a fim de que outros alunos e também professores possam trabalhar a língua na perspectiva da variação e da pesquisa. Ao mesmo tempo, o diário de bordo dos alunos serve de parâmetro para a verificação de suas concepções de língua antes e depois do projeto interventivo.

5 DIÁRIO DE BORDO: ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

Para este trabalho, a exploração do diário de bordo tem recorte a partir da etapa prática, quando os alunos saíram a campo e entrevistaram, observaram e ouviram pessoas em diferentes ambientes.

Assim, a análise do diário de bordo é feita a partir de anotações importantes sobre a compreensão dos alunos acerca da variação e, principalmente, sobre anotações das visitas dos alunos em lugares como: Asilo São Vicente de Paula; tradicional Feira do Mercado 2000; Instituto Cultural Boanerges Sena (ICBS); Câmara de vereadores da cidade de Santarém - PA.

5.1 O asilo

As entrevistas no asilo tinham por objetivo verificar, na fala dos idosos, variantes linguísticas que são relacionadas à faixa etária. As entrevistas ocorreram sem dificuldades aparentes. Os alunos se mostraram satisfeitos por conhecerem um lugar no qual nunca tinham tido a oportunidade de visitar e conhecer as histórias de vida dos idosos que ali residem, como descreve em seu diário de bordo um dos alunos:

Agora me sinto importante no projeto sobre variação. A minha entrevistada percebeu meu valor porque foi se arrumar (tomou banho, passou até batom) antes de conversar comigo. Não sabia que podia pesquisar alguma coisa sendo um aluno do fundamental. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº6).

Por ser o primeiro local do trabalho de campo, percebemos o empoderamento que o aluno sentiu ao se tornar um pesquisador, isso demonstra que novas práticas escolares podem também auxiliar na autoestima dos alunos e na sua autonomia enquanto observador da língua, pois, ao retornarem para a escola, os pesquisadores preencheram seus diários de

bordo e fizeram o registro dos usos linguísticos que mais haviam lhes chamado a atenção durante a visita ao Asilo São Vicente de Paula, como, por exemplo: *ínterim*, *passamento*, *murcho*, *brotinho*, *muxinga*, *mufina*, não necessitando, portanto, que um livro lhes desse uma ideia, que poderia parecer distante sobre a variação linguística de faixa etária. Ademais, outra observação feita pelo aluno foi a alegria dos idosos ao receberem uma visita que considerava suas histórias de vidas algo tão importante a ponto de ser gravado.

A visita no asilo só obteve registro positivo por parte dos alunos pesquisadores que, além de se sentirem importantes em função, se surpreenderam com a realidade da língua em uso, que, como foi observado, pode variar de léxico e significado no decorrer da história.

5.2 O mercadão 2000

A visita no mercadão 2000 teve como objetivo o de verificar o maior e mais diversificado número de ocorrências dos usos da língua, além de capturar o comportamento linguístico relativo à profissão de produtor rural.

Na feira, os pesquisadores se familiarizaram com diversos feirantes, mas elegeram apenas alguns profissionais para a aplicação das entrevistas. Os alunos consideraram essa visita bastante inusitada, tendo em vista que ali não estavam na condição de habituais compradores. A esse respeito escreveu uma aluna:

Bom, por eu nunca ter ido a essa feira foi diferente não por ter ido fazer compras, mas por ter ido fazer uma entrevista com pessoas que eu nunca vi [...]. (PESQUISADORA C, diário de bordo, registro nº 12).

Por outro lado, foi possível notar a alegria dos feirantes ao serem entrevistados para falarem de sua profissão em uma pesquisa escolar. No plano linguístico, algumas questões chamaram a atenção dos alunos, como mostra este excerto:

Em minha opinião, achei várias coisas interessantes na feira, mas o que mais me chamou a atenção foi o modo de tratamento dos feirantes, eles tratavam os clientes como superioridade, chamando-os de patrão, patroa, doutor, doutora etc. [...]. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº 9).

Como se pode notar no registro do pesquisador D, houve uma percepção fina sobre as estratégias discursivas dos vendedores a fim de ganharem clientes. Isso demonstra que mais que os objetivos do trabalho de observação real da língua, considerando-se as variedades, outros ganhos foram gerados, como a análise do propósito comunicativo, feita de maneira genuína pelo pesquisador.

Verificando-se que a visita à feira, assim como a que ocorrera no asilo, colocou em evidência usos mais orais e também informais da língua, foi dado lugar na visita seguinte aos empregos mais formais verificados na escrita de documentos que acompanharam a trajetória histórica da cidade de Santarém-PA.

5.3 O Instituto Cultural Boanerges Sena

A visita ao Instituto Cultural Boanerges Sena apresentou um diferencial em relação às atividades que lhe antecederam, visto que, nesse espaço rico, em cultura e história, tivemos como propósito verificar usos mais antigos da língua portuguesa, no registro escrito, por isso se priorizaram o contato e a exploração de jornais e documentos.

Nesse espaço, os alunos também aplicaram entrevista. Entretanto, o procedimento foi realizado a partir da contribuição de um único informante: o criador do instituto. Por isso, as perguntas foram feitas coletivamente, embora os registros daí decorrentes (diário de bordo, questionários) tenham mantido o caráter individual a fim de contemplar pontos de vista independentes.

Ao tomarem contato com a escrita de textos históricos (jornais), alguns datados do período da Segunda Guerra Mundial, os alunos fizeram anotações em seus diários de bordo, destacando o contraste entre a ortografia atual e a ortografia de outras épocas, como registram os alunos pesquisadores:

Além de nunca ter ido ao Instituto, achei muito interessante a forma como eles preservaram objetos, jornais antigos e etc., também a escrita nos jornais, a forma como eles escreveram e falavam muito diferente de como falamos hoje [...]. (PESQUISADORA C, diário de bordo, registro nº10).

Ah, nunca imaginei que a forma como hoje se escreve é tão diferente de antigamente, como assumpto é na verdade assunto. (PESQUISADORA C, diário de bordo, registro nº 9).

O que mais chamou a atenção dos alunos nessa entrevista foram as diferenças ortográficas, provavelmente porque a variação da língua é mais evidente no plano da oralidade, ficando as mudanças ortográficas como pouco visíveis, considerando-se que a escrita, que, aliás, é convencional, não varia a curto tempo. A experiência dos alunos em visitarem um local de preservação da história foi satisfatória, uma vez que sem a atividade de pesquisa, provavelmente, os alunos nunca teriam acesso a esse bem cultural.

5.4 A Câmara Municipal de Santarém - PA

O objetivo da visita na câmara de vereadores da cidade foi o de observar os usos linguísticos específicos desse grupo social (políticos) a fim de verificar se haveria uma relação necessária entre o contexto formal e o uso da chamada linguagem padrão.

A visita à câmara se deu com a abertura oficial da sessão pelo presidente da Câmara, o senhor Antônio Rocha, que fez a leitura de um pequeno texto introdutório que autorizava o início dos trabalhos. Posteriormente, o presidente passou a palavra aos demais vereadores presentes para que pudessem externar as pautas a serem discutidas naquela oportunidade. Durante a audiência, os alunos aparentavam certo deslumbramento com a estrutura do prédio e com o ar de formalidade daquele contexto, como fica evidente neste relato extraído do diário de bordo de uma aluna:

Achei muito interessante, foi de forma formal porque dava pra perceber que não foi falado na hora ou algo que eles escreveram em cima da hora e também que não podiam entrar de qualquer jeito, tinha que vestir algo mais discreto. (PESQUISADORA C, diário de bordo, registro nº 12).

No que diz respeito à primeira questão, os alunos manifestaram consenso considerando o uso da língua pelos vereadores como formal, baseando-se no fato de haver expressões como “Vossa Excelência”, utilizada para tratamento entre os vereadores, e “Senhor Presidente”, para se dirigir à autoridade máxima daquela casa. A esse respeito, justificou um aluno:

É formal, pois são usadas algumas expressões que não usamos e nem vemos usarem no nosso dia a dia. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº 12).

Em contrapartida, quando perguntados se consideravam tais expressões “cultas”, houve divergência de opiniões: alguns alunos responderam afirmativamente, tomando como referência apenas o grau de formalidade dessas expressões; outros, porém, atentando para as demais palavras que acompanhavam essas formas de tratamento, durante as falas, destacaram o fato de que os pronunciamentos ali realizados se assemelhavam com as falas observadas durante as entrevistas na feira. Por exemplo, ausência de marcação de plural em todos os itens da oração, como registrou um aluno em seu diário reproduzindo a fala de um vereador:

Não é só o centro da cidade que precisa de assistência, os bairro precisa, as ponte precisa, as unidade de saúde também. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº 12).

Dessa forma, para esta parte do grupo, as expressões não puderam ser tidas como “cultas”, já que foram empregadas concomitantemente com formas linguísticas características do português informal falado. Quando perguntados sobre o que tinham aprendido durante aquela visita, os pesquisadores seguiram a linha destes dois relatos:

Eu aprendi que existem muitos usos do português falado, nas ruas, dentro da Câmara. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº 12).

Que não precisa ter muita formação ou escolaridade pra ser autoridade. Eu não sabia que eles apresentam pedidos e melhorias para a cidade. (PESQUISADORA C, diário de bordo, registro nº 11).

Como se pode observar, as visitas foram de grandes descobertas, desde a percepção do uso real da língua, evidenciando a relação natural das variedades, que não tem necessariamente relação com formalidade, mas também de descoberta dos espaços e do papel que estes exercem na sociedade.

5.6 Outros registros e percepções

A discussão sobre variação linguística e suas formas de manifestação levou a uma discussão natural sobre como o desconhecimento da língua pode levar o indivíduo a assumir posturas linguísticas preconceituosas. Como esperado, a força da cultura do “certo” e “errado” é tão grande que, mesmo esclarecidos durante a aula sobre esses assuntos, os alunos ainda reproduziram discursos que precisavam ser superados. Isso ficou evidente quando se posicionaram sobre o que costumavam fazer diante de usos diferentes da língua na fala e na escrita:

Às vezes eu corrijo... às vezes não. (PESQUISADOR E, diário de bordo, registro nº 3).

Fico rindo. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº3).

Eu corrijo essa pessoa porque para mim está errado. (PESQUISADOR B, diário de bordo, registro nº3).

Eu rio e digo para ele que está errado. (PESQUISADOR A, diário de bordo, registro nº 3).

Eu não costumo corrigir as pessoas, mas às vezes eu falo que está errado. (PESQUISADOR C, diário de bordo, registro nº3).

Inicialmente, a postura dos pesquisadores foi bastante desapontadora. Porém, tem razão Bagno (2007), ao advogar que a assimilação de um objeto de estudo está intrinsecamente ligada ao ponto de observação que se tem dele. Essa assertiva é o que parece explicar a mudança observada depois da pesquisa de campo. Após gravarem suas interações com informantes de segmentos sociais variados, terem transcrito as conversações e discutido sobre tudo que viram e ouviram nas rodas de conversa, os alunos assim se manifestaram sobre o preconceito linguístico:

É quando alguém corrige uma variação na linguagem. É errado corrigir uma pessoa que tenha um sotaque diferente. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº14).

É aquele gerado pelas diferenças linguísticas, como alguém falar alguma coisa diferente como se parecesse errado, sendo que não está errado, é apenas uma variação linguística. (PESQUISADOR B, diário de bordo, registro nº 14).

Rir, corrigir na sala de aula. Esse é o preconceito linguístico. Humilha e exclui as pessoas. (PESQUISADOR E, diário de bordo, registro nº 14).

Houve também quem ficasse confuso entre assumir “nova” postura ou permanecer no comportamento há muito assimilado, como mostra esta aluna em sua fala:

É uma forma de corrigir o que está sendo falado de forma errada e nem todas as palavras faladas de forma diferente são erradas. (PESQUISADOR C, diário de bordo, registro nº14).

Do mesmo modo, pelos relatos individuais dos sujeitos da pesquisa a maioria pareceu ter clareza de que existe uma relação intrínseca entre a língua e a identidade cultural daquele que fala, como se verificou pelas respostas dadas diante da pergunta: Quando você viaja ou está diante de pessoas que não são do estado do Pará, você se orgulha de seu modo de falar ou tenta não dar sinais de que é paraense?

Sim, quero demonstrar as minhas origens através de meu sotaque. (PESQUISADOR D, diário de bordo, registro nº3).

Eu me orgulho da minha linguagem. (PESQUISADOR E, diário de bordo, registro nº3).

Eu me orgulho porque é o jeito que eu sempre falei e eu acho que não consigo falar de outro modo ou diferente. (PESQUISADOR C, diário de bordo, registro nº3).

Outros, porém, revelaram ter consciência de que usos linguísticos relativos à variação diatópica são, muitas vezes, estigmatizados, como argumentam estes alunos:

Eu não gosto de falar do meu modo, porque eu posso sofrer algum tipo de preconceito. (PESQUISADOR B, diário de bordo, registro nº3).

Não e eu nem tento falar. (PESQUISADOR A, diário de bordo, registro nº 3).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a variação linguística no espaço de sala de aula sempre foi alvo de inúmeras críticas, principalmente devido ao discurso muito forte de que há um modo melhor do que outro de usar a língua. Por conta disso, a disciplina de língua portuguesa se justifica como meio de ensino de uma língua “correta”.

Quando uma proposta de ensino se contrapõe a essa ilusão de “modelo perfeito” de uma língua, os desafios são imensos. A dificuldade começa pelo fato de que até mesmo quem sabe e reconhece que a língua é indiscutivelmente variável também é moldado de maneira muito acentuada por julgamentos sociais que acabam impondo modos de como deve ser um professor de língua portuguesa (em geral, aquele que dá uma resposta precisa de certo ou errado e não aquele que faz uma explicação teórica sobre os fatos linguísticos).

Dessa feita, realizar o ensino de uma língua enquanto algo dinâmico, indissociável da cultura, é uma importante e difícil tarefa do professor de português. A proposta deste trabalho era observar até que ponto atividades de percepção real dos usos da língua (permeada por suas variedades) poderiam influenciar para uma nova concepção linguística, contribuindo também para a reflexão e o combate ao preconceito linguístico.

No que diz respeito ao desenvolvimento da intervenção, podemos apontar alguns aspectos interessantes. O primeiro se refere à própria recepção do tema variação linguística pelos sujeitos participantes, que demonstraram claramente total desconhecimento em relação ao tema.

Na etapa prática, chamou-nos a atenção a seriedade com que os alunos enxergaram a função de pesquisador. O processo de entrevistar, gravar, ouvir, transcrever e discutir foi inédito no âmbito do ensino de língua portuguesa. Aqui se pode notar que os usos linguísticos capturados, nas gravações, animaram consideravelmente os alunos que debatiam entre si, no retorno para a escola, sobre tudo o que lhes chamou a atenção durante as entrevistas com os informantes.

Com relação às dificuldades encontradas, observamos que uma pesquisa de natureza aplicada que tenha o aluno como protagonista implica pensar estratégias mais eficazes para também sensibilizar pais em relação a esse método de ensino.

Em relação aos alunos, ressaltamos como ganhos a desmitificação em torno do fenômeno da variação linguística, o aprendizado decorrente da experiência da pesquisa, o entusiasmo em aprender a língua portuguesa através da observação desta, nas atividades do cotidiano.

De maneira geral, podemos dizer que a indagação norteadora deste trabalho (como uma proposta interventiva sobre variação linguística poderia influenciar para uma mudança na concepção de língua dos alunos) foi respondida, uma vez que a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a língua foi, de alguma forma, impactada pelo estudo do qual participaram sobre o fenômeno da variação. Os depoimentos presentes, nos diários de bordo, bem como na participação dos pesquisadores nas Rodas de Conversa, indicaram o importante aprendizado de que variação equivale à língua e não a erro.

Desta maneira, é razoável supor que a permanência continuada de experiências como esta pode contribuir com resultados ainda mais expressivos a respeito da questão fundamental, que é a construção de uma nova consciência linguística, pautada pelo respeito às diferenças.

Acreditamos, em última análise, que tratar o ensino de língua materna, na perspectiva da reflexão sobre o uso, ajudará nossos alunos na importante percepção de que todo uso linguístico é reflexo da sociedade e, portanto, não pode ser considerado como superior ou inferior, mas simplesmente como uma entre as inúmeras possibilidades da língua.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística Parte I. In: MUSSALIM, Anna Cristina Bentes (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2000.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**. v. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr, 2007.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Norma ideologia e a teoria da linguagem**. São Paulo: Alfa, 1981.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CASTILHO, Ataliba T. Ensinar X Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**. v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**. v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedades partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo**: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

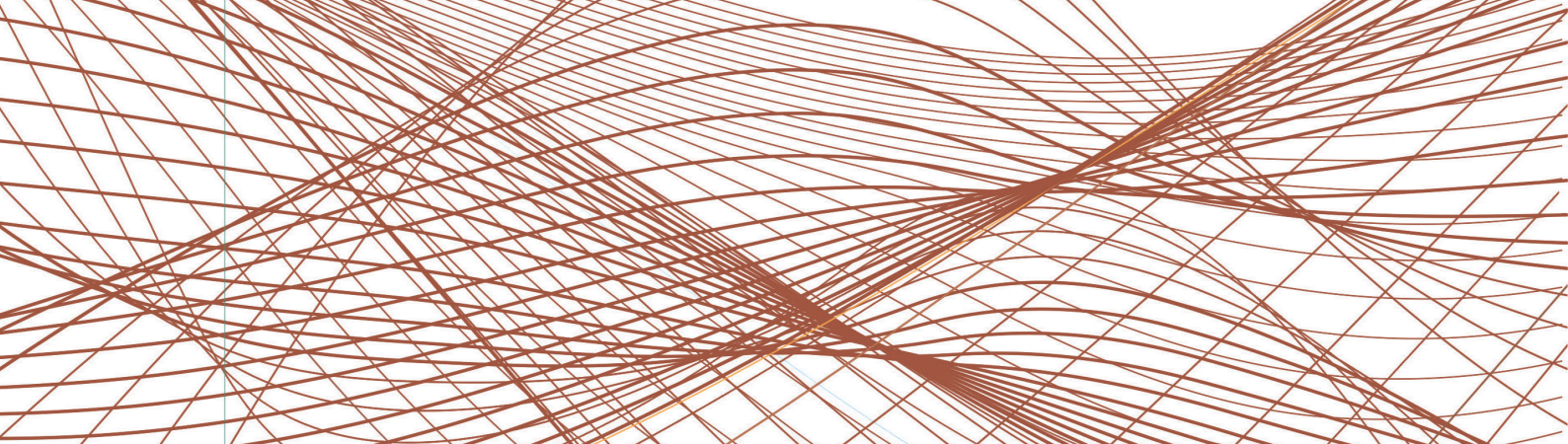
NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

URIEL, Weinreich. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia da pesquisa científica na prática**. Curitiba: Fael, 2010.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de Gramática**: descrição e uso. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.



UMA ANÁLISE SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PROFLETRAS) NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL CRÍTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Franqueslane Ferreira de Lima
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa-ação sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva surge na expectativa de um aprimoramento enquanto professora do Ensino Fundamental. Ressaltando que a Constituição Brasileira (1988) traz a garantia da educação para todos. E a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), que confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a educação dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

Já os documentos oficiais acompanhando o processo de mudança, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Ossistemasdeensinodevemmatricular todososalunos, cabendoàsescolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra:

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola. (DUTRA, 2008, p. 28).

Dessa forma, compete à escola prover recursos e apoios pedagógicos para que o professor possa atender às “diversidades” dos seus alunos, garantido assim que efetivamente aconteça o processo ensino-aprendizagem.

Além desta introdução e de alguns encaminhamentos finais, este capítulo está dividido em quatro seções, sendo que a seção 1: Algumas reflexões sobre inclusão se subdivide em três subseções: Educação Inclusiva, Conceito de pessoa com deficiência, O desafio da inclusão. Na segunda seção, Identidade Profissional, na qual abordaremos alguns conceitos de identidade e identidade profissional, que se subdivide em Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade a partir da análise de sua prática pedagógica. Na terceira seção, Contexto da pesquisa, descrevemos o percurso metodológico. Na quarta seção, Análise e discussão dos dados se subdivide em duas subseções: Fatores que interferem na construção de uma escola inclusiva, A relação dos professores participantes com a educação inclusiva.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO

Antes de abordar o tema inclusão analisemos o sentido da palavra incluir. Segundo Silveira Bueno (2007, p. 428), “incluir significa adicionar, conter, envolver, incorporar, integrar”. Mas será que inclusão educacional significa incluir o nome do aluno no diário de classe da turma, juntamente com os outros alunos do ensino regular? O aluno com deficiência frequentar a escola regular já garante a sua inclusão?

O fato é que a inclusão deve ser pensada a partir dos currículos dos cursos de Licenciatura, considerando que a carga horária destinada às disciplinas que trabalham sobre dificuldades, distúrbios, transtornos de aprendizagem e deficiências geralmente não ultrapassam 60 horas. Uma carga horária irrelevante diante da responsabilidade de se trabalhar com estes indivíduos que precisam ter garantido seus direitos educacionais conforme rege a legislação.

Ao sair da faculdade, o professor se depara com a realidade que na teoria se desenvolve facilmente, mas que no contexto escolar, onde existem fatores socioculturais, pedagógicos, humanos, emocionais e outros que não dependem exclusivamente do conhecimento acadêmico deixa-o sem saber como proceder.

Na prática pedagógica, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir não apenas para socialização dos alunos inclusos, mas principalmente para o desenvolvimento de habilidades educacionais e aquisição de conhecimentos, pois é de sua responsabilidade que este aluno adquira as habilidades dos demais alunos, mesmo que em proporções e ritmo diferentes, dentro das suas limitações. O que não pode, em hipótese alguma, acontecer é privá-los da aprendizagem. Garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Diante desse desafio, cabe a esse profissional criar seu programa de estudo, focando na descoberta das especificidades das deficiências dos alunos inclusos que atende em sua turma regular, pois só através dessa base de fundamentação teórica conseguirá criar um plano de trabalho que acolhe a toda diversidade, promovendo assim o processo de aprendizagem escolar.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de preparo do atendimento às necessidades dos alunos inclusos, dando-lhes as oportunidades que a lei garante.

2.1 Educação Inclusiva

Durante muito tempo, permaneceu a ideia de que a educação especial deveria ser organizada paralelamente à educação comum, segundo pesquisas era a forma mais adequada para o atendimento de alunos com deficiência ou também àqueles que não se adequassem ao currículo rígido dos sistemas de ensino. Essa concepção perdurou muito tempo na prática educacional brasileira, o que resultou em práticas que enfatizavam a deficiência e não as potencialidades de aprendizagem do indivíduo.

A partir do desenvolvimento de estudos e pesquisa sobre os direitos humanos, campos de atuação na educação, têm-se criado novos conceitos, bem como novas legislações que interferem positivamente na mudança e na forma de atender a necessidade individual de cada aluno, promovendo assim uma reestruturação dos currículos e das escolas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece o que são alunos com deficiência:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de

interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismos, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p. 9).

Apesar de ainda existir uma mentalidade de que alunos com deficiência devem ser atendidos por escolas especiais, onde os alunos são agrupados de acordo com o tipo de sua deficiência, ou seja, grupos de alunos deficientes mentais, alunos deficientes auditivos ou deficientes visuais, etc. A legislação educacional deixa claro que os sistemas de ensino (federal, estadual, municipal) devem promover a sua reestruturação para acolher todos os alunos, independentemente da condição que portam.

No Brasil, as pioneiras nessa modalidade de ensino foram as escolas voltadas para o atendimento aos cegos e surdos, precisamente no Rio de Janeiro, onde ainda no império foram criados os Institutos Benjamin Constant, para atendimento de deficientes visuais, e o Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação para Surdos, para atender aos deficientes auditivos.

Inicialmente, em regime de internato, onde estudavam pessoas com a mesma deficiência, hoje, essas instituições prestam atendimento educacional especializado e consultoria educacional para escolas brasileiras. Ressaltando que são adeptas da política inclusiva, que garanta ao aluno com deficiência o acesso tanto ao ensino regular como ao ensino especial, como um complemento a sua formação, atendendo neste último a suas especificidades. (BRASIL, 2001).

2.2 Conceito de pessoa com deficiência

De acordo com a Lei 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Araújo reforça o conceito que o decreto acima conceitua que pessoa com deficiência tem impedimentos de alguma natureza em suas relações sociais.

O que define a pessoa portadora de deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade,

O grau de dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, O grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência. (ARAÚJO, 1997, p. 20).

O texto dissertativo apresenta a nomenclatura divergente em relação à Constituição Federal que utiliza a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, optou-se por nomear como “pessoa com deficiência”, em virtude da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Estado brasileiro, juntamente com o seu Protocolo Facultativo, Decreto nº 6.949 em 25 de agosto de 2009, faz alusão em seu Artigo 1, nominado Propósito, em seu segundo parágrafo, à nomenclatura que estamos abordando:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 3).

Tal afirmativa motiva à compreensão do tema, em conformidade com o raciocínio que vínhamos expondo nesta conceituação, e é neste contexto de pensamento que se viabiliza o entendimento, estando o mesmo consolidado, em face ao que rege na alínea ‘e’ do Preâmbulo da referida Convenção, que preconiza ‘in verbis’:

[...] e. Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; [...] (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim sendo, o estudo desenvolvido é considerado o minucioso, relacionando a inclusão social, a partir do contexto da acessibilidade, que visa à categoria de minorias: pessoas com deficiência, ou seja, garantir a estes o acesso que seria trivial aos ditos “normais”.

Por isso, a importância da escolha dessa nomenclatura, pois esta adoção do termo representa a visão apresentada pelo locutor, bem como o interlocutor, ampliando assim a ideia de inclusão social, repercutindo no grupo de beneficiários dos diversos direitos, assegurados pela legislação vigente, em atenção aos desideratos constitucionais. A escolha de um vocábulo representa-se a necessidade de verificação de quem são os usuários do extenso rol de direitos assegurados às pessoas com deficiência, os quais se encontram mencionados no texto constitucional, bem como os em preceitos internacionais, todos em consonância com o amparo à dignidade destas pessoas, no acesso à acessibilidade em diversas áreas como verificaremos a seguir.

Edílson A. da Cunha afirma em seu livro, Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência, que:

As palavras agem sobre as pessoas. Podem ou não discriminar. O que dizemos mostra o que pensamos, o que desejamos, o que fazemos. Palavra é ação. Palavras diferentes produzem sentidos diferentes. Por isso, quando dizemos que alguém é um deficiente físico, estamos discriminando essa pessoa atribuindo a ela uma ideia de incapacidade.

Veja como tudo muda se falamos de pessoas com deficiência ou pessoa portadora de deficiência. Nesse caso, a pessoa não é deficiente, mas apresenta uma deficiência, o que é outra ideia. (CUNHA, 1996, p. 13).

Outro ponto principal deste trabalho é demonstrar que acessibilidade é muito mais do que isso. Que o seu objetivo principal deve ser sempre garantir o acesso de qualidade a todas as pessoas. Todas, e não apenas uma parte, um grupo, uma classe social. Ao decidir elaborar desde a construção até o acesso a esse bem comum, é o que garante à acessibilidade, representando fazer o melhor para todos e de maneira viável. Só dessa forma o projeto ocorrerá da melhor maneira possível e assim trará benefícios.

3.3 O desafio da inclusão

Para que ocorra a inclusão efetivamente dos alunos com deficiência, é necessário que haja uma integração entre a família e a escola, em especial com o professor da sala de aula comum e professor de Atendimento Educacional Especializado, que devem buscar junto à essa família, todas as informações necessárias para o seu trabalho sobre a criança e obter respaldo para a realização do seu trabalho pedagógico.

Outro ponto primordial nesta etapa é a disponibilização do professor da sala de aula comum para pesquisar sobre o trabalho com esses alunos, além do empenho na sua interação, acolhida e escuta dessa criança para o início da sua escolarização.

Com o objetivo de atender essas novas exigências em relação ao aprender desses alunos:

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes. (BOSCO, 2010, p. 11).

Segundo Mantoan (2006), fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras.

Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida com esses alunos deve garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias a sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos.

Nessa abordagem, a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência múltipla, acreditamos que sua aprendizagem está relacionada a esse trabalho que visa de maneira específica a ampliação do seu desenvolvimento:

Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando-lhe a proporcionar autonomia e independência. (BOSCO, 2010, p. 11).

É importante ressaltar, que o papel da escola é essencial para esse desenvolvimento, pois é nela que a criança encontra a possibilidade de socialização e de aprendizagem, onde a comunicação passa a ter um papel significativo para a mesma.

Para viabilizar essa inclusão de alunos com deficiência na escola, o papel do professor de AEE deve ser reconhecido, pois ele é o profissional que atua na perspectiva de apoiar o trabalho desenvolvido na sala comum nesse processo de inclusão. Onde o documento da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), aponta que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta de ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, 2007, p. 10).

Portanto, é necessário que a escola esteja aberta a vivenciar essa etapa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde o seu papel é essencial para que a inclusão de alunos com deficiência seja garantida.

Segundo Magalhães (2000, p. 35), temos: “Em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda população, incluindo então as pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais”. Pode-se dizer que todos têm direito de acesso à educação, sem distinção.

A inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram marginalizados em relação ao sistema educacional, independentemente de gênero, raça, etnia, condição social ou econômica, condição física ou motora, procurando assim garantir o acesso de todos a educação.

Mantoan afirma que:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência, pois não apenas as pessoas deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que tanto repetir desistiram de estudar. (MANTOAN, 2001, p. 2).

Dessa forma, o desafio é proporcionar a todos os alunos, para que sejam efetivamente atendidos em suas demandas escolares, pois é a democracia educacional é o principal meio de instrumentalização do indivíduo para o exercício da cidadania, onde todos os alunos sejam contemplados, sem exceção.

3 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Recentemente, o tema identidade tem sido ressaltado em estudos relativos a fenômenos sociais contemporâneos. Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a identidade é importante para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade.

No plano pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. Já no plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal.

Segundo Lima (2003, p. 257), “...acreditamos que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento – são sempre os mesmos, mas são sempre outros. E, nesse lugar do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, manifestar-se-ia a identidade.”

Portanto, buscar a auto identificação que o sujeito-professor representa, na verdade, significa conhecer o lugar de sua formação a partir dos diversos processos identitários que vivencia constantemente em sua prática pedagógica.

Além disso, o presente trabalho almeja considerar o impacto que a sua atuação enquanto professor de língua materna influencia na construção da identidade profissional desse indivíduo, já que atua em uma área que está sempre em movimento, pois o uso constante do diálogo e da língua(gem) permeiam sua prática pedagógica. Em seu estudo sobre identidade Coracini nos esclarece:

Persequimos, então, a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações. (CORACINI, 2003, p. 240).

Desse modo, pretendemos apresentar uma reflexão mais ampla sobre as perspectivas de análise da identidade profissional. A partir de uma revisão de estudos anteriores, identificando-se com os seguintes campos de análise: identidade pessoal, identidade social, identidade profissional. Em seguida, apresentam-se as interrelações desses campos sugeridos, bem como os limites de estudo nessa (re)construção da identidade profissional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Varghese, Morgan, Johnston, Johnson (2005), citado por (Barbosa, 2014, p. 51):

[...] para entendermos melhor tanto o ensino quanto seus atores - os professores e suas identidades – precisamos focar nossa atenção em ambos os aspectos ou abordagens de análise: *identidade-no-discurso* e *identidade-em-prática*. À luz de suas teorias, entendemos que *identidade-em-prática* se refere à participação do indivíduo na comunidade social, ou seja, a investigação obedece a uma abordagem orientada à (re)construção da identidade profissional do professor nas suas atividades, tarefas e experiências com e no ensino. O outro aspecto de (re)construção da identidade do professor, na perspectiva da *identidade-no-discurso*, tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do discurso, ou seja, ela se dá principalmente através da linguagem, como explica a teoria pós-estruturalista, na qual a construção da identidade é evidenciada a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso.

Considerar a identidade inserida nesse jogo de discurso e prática pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Acreditamos na identificação como processo precursor da construção da identidade por sugerir um vínculo ou atração, por parte do indivíduo, para algum objeto que esteja “lá” onde ele deseja estar.

Gouveia (1993, p. 100) acredita que o processo de identificação é fundamental e até mesmo imprescindível quando se fala em identidade. Baseada na perspectiva psicanalítica ela menciona que “a identificação como um processo em que se toma um outro como modelo implica necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais”.

Dessa forma, pretendemos além de definir identidade, é necessário circunscrever que o campo no qual discutimos a identidade profissional, convida-nos a considerar os aspectos ligados tanto ao individual quanto a pensar nos aspectos sociais envolvidos nessa atuação profissional.

3.1 Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social, isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua própria prática pedagógica.

Adotamos a pesquisa-ação, na perspectiva apresentada por Tripp (2005), como uma proposta sob medida para uma professora pesquisadora que busca atender às diretrizes do PROFLETRAS acerca do trabalho de conclusão de curso: “A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (UFRN, 2014), desse modo, precisamos interpretar a realidade do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e intervir nela.

Lembramos que a inquietação profissional quanto à educação inclusiva surge da falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, nos preparando para uma atuação de qualidade em relação a esse público.

4 CONTEXTO DA PESQUISA

O percurso desse trabalho de pesquisa tem como considerações metodológicas os procedimentos para a pesquisa-ação sobre os quais fizemos uma reflexão no âmbito educacional a partir dos apontamentos deixados por Tripp (2005). É uma pesquisa tanto de natureza interventiva quanto qualitativa, configurando-se como estudo de caso.

Para Rey (1998, p. 42), “a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. O papel do investigador é adentrar no campo com o que lhe interessa pesquisar, onde o material a ser pesquisado constituirá o desenho metodológico de que essas informações estão diretamente relacionadas com pergunta-problema do projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Os participantes dessa pesquisa são treze professores lotados na rede estadual de ensino, que aceitaram o desafio desse processo investigativo e ao mesmo tempo construtivo da sua prática pedagógica proposto nesse estudo. Porém, destacamos que a análise da prática, implementação de novas propostas pedagógicas com foco na inclusão ocorreram apenas nas aulas da professora pesquisadora, primeira autora deste texto, com colaboração de outra professora de Língua Portuguesa que atuava na turma com a disciplina de Redação.

O trabalho com os demais participantes foi desenvolvido através de oficinas, de grupo de estudo, almejando a implementação dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica desenvolvida na turma do 9º ano que possui dois alunos inclusos, que nos auxiliaram colaborando com dados para o nosso estudo de caso e definição dos temas analisados nessa pesquisa.

O foco principal é oportunizar a formação continuada aos professores que atuam com esses alunos, auxiliando-os por meio do desenvolvimento de um processo reflexivo, autônomo e colaborativo entre os envolvidos nesse processo. Segundo Blanco (2004), é importante fazermos menção ao estudo de caso dos nossos colaboradores, pois só é possível ajustar as intervenções e apoios pedagógicos aos alunos com deficiência a partir do conhecimento de suas habilidades e também quais as necessidades pedagógicas que eles apresentam.

Dessa forma, corroboramos com Blanco na seguinte afirmação:

[...] conhecer bem os alunos implica interação e comunicação intensas com eles, uma observação constante de seus processos e aprendizagem e uma revisão da resposta educativa que lhes é oferecida. Esse conhecimento é um processo contínuo, que não se esgota no momento inicial de elaborar a programação anual. (BLANCO, 2004, p. 296).

Neste sentido, a discussão proposta nessa pesquisa apresenta-se como debate sobre a aprendizagem dos alunos enquanto aprendizes e do professor na condição de profissional que necessita rever constantemente as práticas de sala de aula.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, discutimos os dois aspectos abordados nessa pesquisa: a formação continuada como elemento primordial na (re)construção da identidade do professor de Língua Portuguesa e a educação inclusiva como fonte garantidora de uma educação de qualidade para todos.

A autora Campbell, em seu livro *Múltiplas faces da inclusão*, diz:

A escola aberta para todos é a grande meta e, ao mesmo tempo, é o grande problema da educação no novo século. Esta é uma tarefa que exige trabalho em muitas fontes, mas o certo é que, enquanto as questões não forem incorporadas sob forma de preocupações práticas pela população, o potencial transformador da escola será bastante discutível. A autora (CAMPBELL, 2009, p. 26).

Acreditamos que a inclusão é o caminho de promoção de uma vida em sociedade mais justa, mais igualitária e respeitosa, orientando assim a construção da cidadania no sentido pleno.

Sasaki (2003) menciona que a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos, nos espaços internos e externos, na utilização e adaptação de equipamentos, nos meios de transportes e em especial na modificação da mentalidade da sociedade.

Sendo assim, torna-se primordial o trabalho de conscientização da população em relação à responsabilidade de reivindicar e se fazer cumprir as leis que garantam os direitos das pessoas com deficiências.

5.1 Fatores que interferem na construção de uma escola inclusiva

A análise dos fatores que determinam a eficácia de uma política educacional no ambiente escolar é primordial para compreendermos tanto o sucesso ou o fracasso de sua aplicação.

Segundo Campbell (2009), os excluídos da escola não são apenas privados da educação, mas também do bem-estar social de uma forma geral.

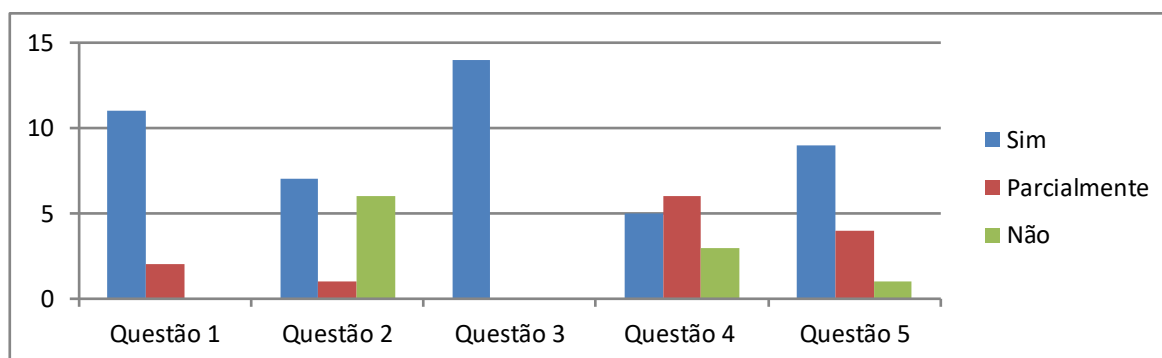
É fato que o professor é indivíduo importante no conjunto que movimenta o sistema educacional. Sendo assim, é essencial para ele conhecer e entender o processo de aprendizagem considerando as especificidades de cada deficiência é primordial para garantir a aprendizagem, pois apenas “juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento” (PADILHA, 2004, p. 96).

Para iniciar o trabalho de pesquisa, seguindo a proposta de intervenção do PROFLETRAS, foi preciso analisar as concepções sobre inclusão dos professores da escola pesquisada. Para isso, aplicou-se um questionário com a intenção de levantar dados sobre o conhecimento e opinião dos docentes em relação ao assunto o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Os questionamentos abordaram sobre o conhecimento sobre as diferentes deficiências e sobre a lei da inclusão; sobre pesquisas a respeito do assunto; se há alunos com deficiência na escola e se o planejamento contempla a adequação curricular na sala de aula; e por último foi solicitado que fizesse algum comentário que achasse pertinente sobre deficiência, atendimento educacional especializado e inclusão.

O corpo docente da escola é formado por 15 professores, destes 2 se abstiveram de participar da pesquisa e do projeto de intervenção, sendo que apenas 13 aceitaram o desafio de colaborar e integrar a discussão sobre a temática da inclusão escolar.

O resultado pode ser visto a seguir:

Figura 1: questões



NÚMERO	QUESTÕES
1	Você tem conhecimento sobre diferentes deficiências?
2	Já leu e pesquisou a respeito das necessidades especiais?
3	Há alunos com deficiência na escola em que trabalha?
4	No seu planejamento faz adequação curricular com o que trabalha em sala de aula?
5	Você conhece a lei que ampara a inclusão social na educação?

Na última questão (nº 6), foi solicitado aos professores que comentassem algo que achassem pertinente sobre deficiência, necessidades especiais e inclusão, os professores fizeram as seguintes considerações:

Excerto 1: “... Sou a favor da inclusão, no entanto eu não concordo que alunos com deficiência fiquem junto com os outros, já que os professores não estão preparados.”

Excerto 2: “... Eu acho importante a inclusão social, porém falta capacitação para os professores responsáveis pela sala de inclusão.”

Excerto 3: “... A lei em questão visa à inclusão de alunos com deficiência sem que com isso ele seja retirado da convivência com alunos regulares. A inclusão se dá mediante o acompanhamento do aluno por profissional habilitado tanto em sala de aula como em sala de recurso também, com acompanhamento in loco reforçando com isso o aprendizado, sempre observando o desenvolvimento pessoal e conjunto do educando.”

As colocações dos professores são carregadas de preconceito e divergências. Segundo Figueira, (1995) “palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundidos e aparentemente inocentes, reforça preconceitos. Tal como: “coitado ele já tem este problema”.” Constatou-se durante a entrevista que os professores têm pensamentos conflitantes, como “... Para que aja realmente uma inclusão tem que trabalhar com esse aluno fora da sala de aula...”. O que levou a reflexão: Por que deste tipo de pensamento? Seria medo da mudança com a certeza do fracasso? Preconceito? Receio de lidar com o diferente? Ou simples ignorância?

Após fazer estas reflexões, analisar os questionários e levantar dados sobre alunos com deficiências atendidos pela escola, no ensino regular decidiu-se por realizar uma palestra para os servidores da Unidade Escolar com intuito de informar, refletir e discutir com a equipe sobre alguns aspectos relacionados ao tema, como: legislação que rege os direitos destas pessoas, tipos de deficiências e o que cabe ao professor no atendimento a estas necessidades no âmbito da sala de aula.

A Escola Estadual pesquisada tem em seu corpo discente, alunos com deficiências, sendo um deficiente visual, no 8º ano, dez com deficiência intelectual, nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, um com deficiência múltipla no 9º ano. Estes alunos frequentam a sala de aula do ensino regular e no contraturno são atendidos na sala de recurso multifuncional.

Diante dessas necessidades pedagógicas diversas encontradas, cabe a essa instituição escolar promover situações de ensino e aprendizagem diferentes das usualmente organizadas para a maioria dos educandos, ou seja, modificar suas práticas comuns de uma metodologia única para a aula.

5.2 A relação dos professores participantes com a educação inclusiva

Acreditamos que a base de uma sociedade democrática reside em uma educação de qualidade, que proporcione a todos as mesmas oportunidades educativas. Esta garantia é essencial para o bem-estar e o desenvolvimento em todos os sentidos, de todas as crianças e jovens de uma sociedade. Para atingirmos tal objetivo é necessário o comprometimento de todos os envolvidos nesse processo como a família, o Estado e a escola. Concordamos com Batista e Mantoan:

Para conseguir trabalhar dentro dessa proposta educacional, o professor precisa contar com o respaldo de uma direção escolar e de especialistas (orientadores, supervisores educacionais e outros), que adotam um modo de gestão escolar, verdadeiramente participativa e descentralizada. Muitas vezes o professor tem ideias novas para colocar em ação em sua sala de aula, mas não é bem recebido pelos colegas e pelos demais membros da escola, devido ao descompasso entre o que está propondo e o que a escola tem o hábito de fazer para o mesmo fim. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 14).

Dessa forma, o professor e a equipe escolar são elementos-chave para que a inclusão de alunos com deficiência ocorra efetivamente no ambiente escolar, pois só através de uma proposta pedagógica baseada na especificidade de cada aluno, que será garantido condições que oportunizem efetivamente o acesso e a permanência de todos à educação.

Nesse excerto da autobiografia da professora colaboradora, é possível perceber que ela reflete sobre os dilemas que enfrenta no âmbito da avaliação qualitativa do aluno incluso, quando precisa tomar decisões sobre a sua vida escolar: aprovar ou reprovar. Nessa narrativa, é possível identificar pistas, marcas, da emergência de processos de (auto) formação: a professora vai negociando consigo mesma justificativas que parecem levá-la, preferencialmente, para um dos polos do dilema, o de aprovar o seu aluno:

Nesse regresso à escola, encontrei-me com um novo desafio, nas turmas que voltei a atuar, tem alunos inclusos, são crianças e adolescentes maravilhosos, porém tenho dificuldades em atender suas necessidades, onde acabamos apenas facilitando os conteúdos e as provas para os mesmos serem aprovados. E mesmo, quando questiono no Conselho de Classe sobre a aprendizagem desses alunos, sou orientada a passá-los de ano porque não podem ser reprovados.

Esse depoimento demonstra a busca da professora-colaboradora em (re)construir sua identidade através da reflexão de sua atuação profissional, nos remetendo às palavras de Coelho (2011, p. 37-38), “destacam que a busca de uma identidade profissional própria está intrinsecamente ligada às histórias pessoais de cada professor e, por consequência, às suas emoções.” Concordamos com esse autor, pois, ao revisitarmos os relatos das participantes nesse tópico, vemos presente essa busca de auto-afirmação, enquanto professoras que refletem sobre suas identidades profissionais.

5.2.1 Construção da identidade da professora-pesquisadora

Nesta parte, abordaremos os caminhos percorridos pelo professor de Língua Portuguesa para a (re)construção de sua identidade profissional a partir dos processos vivenciados na sua prática pedagógica, analisando relatos de história de vida que confrontam vida pessoal com a vida profissional, que constituem-se em experiências formadoras e (auto) formadoras, ao mesmo tempo que encontraremos pistas sobre os modos de aprendizagem desses profissionais, diante dos problemas emergidos pela profissão, revelando o que sabem, fazem e sentem diante do trabalho com alunos inclusos.

Tendo em vista a importância desse papel do professor contribuir para a discussão da importância da formação continuada na construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa do 9º ano de uma Escola Estadual de Gurupi na perspectiva da educação inclusiva, utilizo esse eixo norteador para avaliarmos a partir do testemunho da professora pesquisadora e da professora colaboradora a efetividade dessa educação inclusiva no nosso ambiente escolar.

Apresentamos a seguir o testemunho, enquanto professora-pesquisadora, que se angustia constantemente por perceber que sua atuação profissional não atende efetivamente a todos os indivíduos envolvidos em sua atuação pedagógica. Sabemos que a educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (GUIJARRO, 2005, p. 10).

A minha inquietação profissional surge da falta de preparo para esse atendimento educacional ao aluno com deficiência, pois durante o curso de licenciatura não tivemos uma disciplina específica que estudasse essa temática, preparando o futuro docente para uma atuação de qualidade em relação a esse público. E a escola, simplesmente matricula o aluno sem proporcionar momentos de estudo junto a equipe escolar sobre as necessidades desse aluno e como realizar as flexibilizações necessárias para que ele realmente seja atendido em suas especificidades e possa desenvolver suas potencialidades.

Durante essa minha trajetória, observo que estamos apenas inserindo esse aluno na sala de aula comum e exigindo que se adapte ao contexto, sem oferecer-lhe recursos adequados para efetivar esse processo de aprendizagem.

Creemos que esse contexto, faz parte da realidade de muitos profissionais que vivenciam essas angústias sobre a ineficácia de sua atuação frente às diversidades encontradas nas nossas instituições educacionais, onde cabe a nós transformarmos essa realidade, fazendo um constante diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Mas para conseguirmos resultado é necessário alinhar outras ações fortes, de fomento à profissionalização docente e à qualificação das políticas públicas de educação. Em última instância, reforçamos que a dimensão política é uma postura cotidiana diante da profissão e a dimensão didática será sempre uma estratégia, sem a qual não há mudança.

A ideia de despreparo e de limitações pode estar baseada no fato de que:

A formação que está sendo oferecida aos professores não atende aos reclamos de ensino inclusivo, que gira em torno de outro eixo. Ela se desenvolve a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses de todos os alunos. O foco se reduz à aprendizagem – o que fazer para que os alunos aprendam? Os problemas de ensino, o que deve ser mudado para que os alunos tenham oportunidades diferentes de aprender, ficam para trás (MANTOAN, 2013, p. 13).

Como já mencionado na parte teórica, a formação continuada, como colaboradora da construção da identidade profissional, também possui a função de mediadora, através da qual os professores constroem às suas concepções do EU e do OUTRO e, com isso, vão se auto afirmando enquanto profissionais.

Dessa forma, precisamos sempre repensar a proposta pedagógica desenvolvida em especial com o aluno incluso para garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias à sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos. Auxiliando-os assim a se desenvolverem enquanto pessoa que tem uma identidade pessoal e social.

Portanto, a identidade profissional abordada nessa pesquisa focaliza o docente em sua relação consigo mesmo e com os outros, dinâmica essa que é referência para a investigação e construção da identidade profissional.

6 ALGUNS ENCAMINHAMENTOS FINAIS

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

A proposta inicial era acompanhar, elaborar e desenvolver uma sequência didática com os alunos inclusos do 9º ano do Ensino Fundamental que frequentam a sala de recursos multifuncional de uma escola estadual, para interagir, acompanhar e monitorar o trabalho realizado com os alunos com deficiência atendidos nessa instituição. Quando realizado o questionário inicial, para conhecer o trabalho da inclusão desenvolvido, sentimos que a necessidade maior era trabalhar também com demais servidores e professores sobre a temática, pois percebemos a falta de preparo para lidar com pessoas com deficiências. Partimos para a coleta de dados e aplicação de questionário para levantamento de informações sobre o conhecimento prévio dos profissionais sobre deficiências e inclusão, onde cada um expôs de forma sucinta seu conhecimento, suas dificuldades e opinião. Após os relatos, pôde-se preparar o material que atendesse em parte as necessidades de informações dos servidores da unidade escolar.

Foi realizada uma palestra sobre a trajetória, especificidades de algumas deficiências e trabalho do cotidiano da inclusão social. A intenção desta ação não foi de capacitar os

profissionais, e nem teve elementos suficiente para tal, mas sim abrir caminho para que cada participante busque o conhecimento que achar necessário para amparar sua prática cotidiana. Sabemos que apenas esta ação não proporcionará uma mudança de postura, mas esclarece sobre a legislação que rege à inclusão social e mostrar a necessidade do profissional da educação se preparar para esta realidade, para atender as especificidades das pessoas com deficiências e a importância da adequação curricular para a aprendizagem acontecer efetivamente. De acordo Guijarro:

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais (GUIJARRO, 2005, p. 9).

A partir desse pressuposto, passamos a desenvolver o planejamento do projeto de intervenção, levando sempre em conta todas as especificidades apresentadas pelos alunos da turma, mas com ênfase no atendimento aos alunos inclusos, que era o desafio da pesquisa. Conhecer, analisar e planejar de forma que atendesse às necessidades diagnosticadas desse público, pois só através desse olhar minucioso, procurando entender as deficiências e suas particularidades, estaríamos desenvolvendo uma proposta educacional com equidade.

Nesse sentido, a Educação Especial não se constitui como um sistema educacional paralelo, nem apenas como serviço especializado. Tampouco é considerada a única instância responsável por promover a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Afirmamos que a proposta inclusiva só acontecerá a partir da articulação entre a Educação Especial e todas as demais áreas da Educação. Essa “integração entre as diversas áreas do conhecimento” pode ser a “chave” para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos independentemente de suas particularidades.

Para finalizar, mencionamos que a intenção deste trabalho foi mostrar que cabe a escola garantir a dignidade que a legislação propõe e que isto só irá acontecer a partir da mudança da concepção tradicional de ensino, da formação e preparação de professores e o planejamento para organização dos recursos necessários à efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Do cotidiano Escolar: Ensaio sobre ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de **Educational psychology: a cognitive view**. 1980.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

_____. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2009.

_____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão / coordenação geral**: SEESP/ MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão p. 174-175, 2003.

_____. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)**. BRASÍLIA, MEC, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEESP, 2007.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizados.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Speech Genres & Other Late Essays.** Ed. By aryl Emerson & Michael Holquist, Austin: University of Texas Press. ([1953]1986)

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec. ([1929]1988)

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

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades.** São José do Rio Preto, 2014.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP. Brasília/DF, 2005.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, v. 2, n. 3, 2002.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: FTD, 2007.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira A. Oliveira e SOUSA, Cynthia P. de – “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº 111, pp 151/171, dezembro, 2000.

COELHO, H. S. H. **Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada.** 2011. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp, 2003.

CUNHA, Edílson A. da (trad.). **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência.**

Brasília: Corde, 1996.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: **apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** p.95-128 Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

FALCONI, E. R. M., SILVA, N. A. S. **Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual.** 2013. In <https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/03/estratic3a9gias-pedagc3b3gicas-deficic3aancia-intelectual-di.pdf>, acessado em 15 de janeiro de 2020.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, n.12, p. 6-8, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.

- GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio Antonio Nóvoa; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo: Ed. Memnon, 2001.
- _____. **O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão**. *Direcional Educador*, v. 3, p. 16-17, 2008.
- MITJANS MARTINEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 143-160.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão Docente. In: **Os Professores e sua formação**. 3. ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997. p. 13-33.
- NÓVOA, A. **Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater**, São Paulo, ano VII, n. 27, ago/out 2003.
- PADILHA, A M. **O que fazer para não excluir: políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- PÉREZ GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** *Educação & Sociedade*, v. XXII, n. 76, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 5. ed. São Paulo: Editora Áurea, 2003.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-70222005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 06 jul. 2018.

VALLS, A. L. M. **O que é ética.** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Albina Pereira de Pinho Silva possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Marília (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014) e pós-doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Campo Grande. Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Possui experiências nas áreas de Educação, Linguagem e as Tecnologias da Informação e Comunicação na formação de professores de Pedagogia e Letras, com atuação, principalmente, nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores na modalidade presencial e a distância; educação, linguagens e as tecnologias digitais nas práticas de alfabetização, letramentos e multiletramentos. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania, é membro do GEPLIAS/CNPq - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística. É Professora permanente dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na UNEMAT. É membro do Conselho Editorial da Revista Educação, Cultura e Sociedade e da Revista de Educação do Vale do Arinos. Endereço eletrônico: albina@unemat.br

Andréa Melo Silva Pereira é docente na Secretaria de Estado de Educação (Seduc), em Cuiabá, Mato Grosso. Licenciada em Letras e especialista em Formação de Professores e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Alagoas, obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: andreamelo@unemat.br

Ângela Rita Christofolo de Mello é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil), Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, Curso de Pedagogia, Câmpus de Juara/MT, credenciada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGEdu), Câmpus de Cáceres e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), Câmpus de Sinop. Líder do Grupo de Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEFOPE/CNPq). Endereço eletrônico: angela.mello@unemat.br

Carlos André da Costa Souza possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (2010), Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2016). Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal em Marabá -PA. Endereço eletrônico: andresemcom@gmail.com

Clara Corrêa Marinho é docente há mais de 10 anos da Secretaria Estadual do Estado do Pará, na cidade de Santarém- PA. É licenciada em Letras, especialista em Língua e literatura na escola: reflexões e alternativas, pela Universidade Federal do Pará, obteve seu título de mestre profissional em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental Médio, das escolas públicas de Óbidos- PA e Santarém- PA. Também já atuou na função de direção escolar na Escola Municipal Frei Edmundo Boncoski, em Óbidos - PA. Atua principalmente como professora de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: claraluz-7@hotmail.com

Ediene Pena Ferreira Ediene Pena Ferreira é docente de língua portuguesa da Universidade Federal do Oeste do Pará – Ufopa. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufopa e do PROFLETRAS. Coordena o Grupo de Estudos Linguísticos do Oeste do Pará – Gelopa. Endereço eletrônico: ediene.ferreira@ufopa.edu.br

Eliane Pereira Machado Soares possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1992), mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (2002) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2008). Professora de Linguística da Universidade Federal do Pará de 1995-2013. É Professora Associada II da Universidade Federal do Sul e Sudeste Pará (2013), do Instituto de Letras, Linguística e Artes/Faculdade de Estudos da Linguagem - Câmpus Universitário de Marabá. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística (ênfase em fonética e fonologia); leitura e escrita; ensino-aprendizagem de língua materna; educação escolar indígena; léxico e literatura regional. É líder do Grupo de Pesquisas Observatório de Linguagem do Sul e Sudeste do Pará (OLESSP). Professora permanente dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS), na Unifesspa; Vice-Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS) - Unifesspa. Endereço eletrônico: eliane@unifesspa.edu.br

Emília Dieterich de Araújo é docente da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC, em Cuiabá. Licenciada em Letras e especialista em Linguística Aplicada no ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, obteve seu título de mestre em Letras pela mesma universidade. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio e escolas particulares. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Endereço eletrônico: emiliasnp@gmail.com

Érica Emmanuelle Lima Santos possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2002), mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), na linha de pesquisa Linguagens e Letramentos, pela Universidade Federal do Pará. É integrante do GEPALP/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia). É docente na rede estadual de ensino (SEDUC), como servidora efetiva na função de professora de Língua Portuguesa. Possui experiência na rede privada, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Coordenou equipes para elaboração de material didático e para elaboração e execução de projetos na área de educação, letramentos, linguagem e tecnologias. Ministra minicursos no Letramento Acadêmico e faz atendimento individualizado no Laboratório de oralidade, leitura e escrita como colaboradora do Projeto Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia, do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Endereço eletrônico: ericammanu@yahoo.com.br

Franqueslane Ferreira de Lima é mestranda do Programa Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, em Araguaína-TO. Bacharela em Direito pela Fundação UNIRG – Centro Universitário de Gurupi, Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura nas redes estadual e municipal de ensino no município de Gurupi-TO. Endereço eletrônico: franqueslane@gmail.com

Isabel Cristina França dos S. Rodrigues possui Graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (1996), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Pará (PPGL), doutorado em Educação (PPGED - UFPA) e Pós-doutorado em Antropologia (PPGA - UFPA). É professora concursada na Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI). Possui experiência na Educação Básica, na Formação inicial e continuada de professores dos Anos Iniciais e Letras abordando alfabetização, letramentos e Novas Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. É líder do GEPALP/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Letramentos e Práticas Docentes na Amazônia). Professora permanente dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e em Educação Matemática e Ciências (PPgdoc) e do Mestrado e doutorado acadêmicos em Letras (PPGL). Endereço eletrônico: janibel8@yahoo.com.br

José Leonildo Lima é docente na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na cidade de Nova Mutum – MT. Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana – UFN, em Santa Maria – RS. Obteve o título de mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em 2000 e de doutor em Linguística, pela mesma universidade, em 2007. Sua experiência profissional abrange o ensino superior, atuando nas áreas de Língua Portuguesa (Fonética e Fonologia, Leitura e Produção de Texto, Morfologia e Sintaxe) e Linguística (Sociolinguística, Dialetoleologia e Geografia Linguística.). Endereço eletrônico: joselima56@hotmail.com

Leandra Ines Seganfredo Santos possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005), doutorado em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UNESP (Rio Preto) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). É professora concursada na Universidade do Estado de Mato Grosso. Possui experiência nas áreas de metodologias de ensino nos Cursos de Pedagogia e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos. É líder do GEPLIAS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística). É membro do CEPEL – Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem e do CELIN – Centro de Língua(gens). Professora permanente dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS), na UNEMAT; Coordena o Programa de Mestrado Acadêmico em Letras e o Grupo de Trabalho da ANPOLL “Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira”. Endereço eletrônico: leandraines@unemat.br.

Madalena Regina Garcia Parreño é professora na Escola Estadual Dr. Anísio José Moreira. Possui mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Sinop. Endereço eletrônico: madajusc@gmail.com

Marcia Vacario é licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela UNIFLOR - União das Faculdades de Alta Floresta-MT, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UNEMAT e Mestre em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UNEMAT, Câmpus de Sinop. Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso desde 2004. Atuou como professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais

da Educação Básica – CEFAPRO, Matupá-MT (2008-2015). Atualmente, leciona na Escola Estadual 19 de Julho, em Peixoto de Azevedo-MT. Endereço eletrônico: vacariomarcia@hotmail.com

Marilucia Barros Oliveira é professora associada III da Universidade Federal do Pará (UFPA). É licenciada em Letras e Artes pela UFPA. Obteve o título de mestre pela UFPA e de doutora pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Fez pós-doutorado na Espanha. Atualmente é investigador visitante na Universidade de Santiago de Compostela/Espanha. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialectologia (variação fonética, palatalização; Teoria linguística (Fonologia de Geometria de Traços) e em Ensino-aprendizagem (recursos tecnológicos, com ênfase em Webquest; ensino de língua materna e EaD. Coordenou, na UFPA, o convênio entre INEP/UFPA, Banco Nacional de Itens, sendo coordenadora também da Área de Linguagens e seus Códigos. Atua no mestrado e no doutorado acadêmicos e no mestrado profissional. Coordena e orienta projetos de descrição e mapeamento da diversidade linguística de comunidades tradicionais. Integrou a diretoria da ABRALIN (2013-2015). É Diretora Científica do Atlas Linguístico do Brasil. Endereço eletrônico: oliveira.marilucia@gmail.com

Neusa Inês Philippsen possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998), graduação em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional pelo Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense (2001), especialização em Língua Portuguesa - Teoria e Prática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1999), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007), doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo - USP (2013) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP (2018). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística/Geolinguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa/Diacronia, atuando principalmente com os seguintes temas: variedades e diversidades linguísticas, estudos semântico-lexicais e morfossintáticos, gramática em uso e processos de ensino-aprendizagens. É professora dos programas de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e do PROFLETRAS, na UNEMAT/Sinop; coordenadora do projeto “Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso/DIVALIMT” e membro dos grupos de pesquisa “Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias” e GEPLIAS (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística), cadastrados no CNPQ; integrante da comissão editorial, responsável pelos Estudos Linguísticos, da Revista Norte@mentos da UNEMAT/Sinop, e membro do Conselho Editorial desta Revista e da

Revista Acta Semiótica et Lingvistica; e membro do Centro de Estudos e Investigação (CEI).
Endereço eletrônico: neusa.philippsen@unemat.br

Rodolfo Meireles de Sousa é docente da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e do Centro de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (CAAH/S), em Macapá – AP. É licenciado em Letras e mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Tem experiência profissional no ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e ensino superior em instituições públicas do estado. Atua na área de Língua Portuguesa e Linguística.

Rosimeri Mirta Fischer possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2005) e em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2013), especialização em Psicopedagogia pela AJES de Juína/MT (2007), mestrado em Letras (2018) – PROFLETRAS – pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Sinop). É professora concursada na Escola Estadual Elídio Murcelli Filho e na Escola Municipal Jari Edgar Zambiasi em Aripuanã/MT. Tem experiência nas áreas de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas. Endereço eletrônico: meyre_fischer@hotmail.com

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa é professora doutora de Graduação e do Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura da UFT, câmpus de Araguaína, e membro dos grupos de pesquisas: GESFoPLE – Grupo de Estudos Socioculturais na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras e PLES-Práticas de Linguagens. É membro do GT da ANPOLL Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira (2018). Endereço eletrônico: selmaabdalla@uft.edu.br