

Albina Pereira de Pinho Silva
Maria Aparecida Resende Ottoni
(Organizadoras)

Contribuições oriundas do Profletras
para o ensino de
Língua Portuguesa
e Literatura no
Ensino Fundamental

Coleção

 **SALA DAS
LETRAS**

Vol. 6

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado


UNEMAT
EDITORA

Organizadoras

Albina Pereira de Pinho Silva

Maria Aparecida Resende Ottoni

CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DO PROFLETRAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL



CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DO PROFLETRAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Organizadoras

Albina Pereira de Pinho Silva

Maria Aparecida Resende Ottoni

Editora Unemat**Editor:** Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa**Capa:** Ketheley Leite Freire Rey**Capa Modificado:** Gabriel Guimarães Barbosa da Silva**Diagramação:** Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2019

*online***Conselho Editorial:**

Judite de Azevedo do Carmo - Membro

Ana Maria Lima - Membro

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia R. Araújo Soares Lopes

Milena Borges de Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa Boamorte Cortela

Teldo Anderson da Silva Pereira

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

Fabiano Rodrigues de Melo

CONTRIBUIÇÕES ORIUNDAS DO PROFLETRAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: Albina Pereira de Pinho Silva, Maria Aparecida Resende Ottoni.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S586c Silva, Albina Pereira de Pinho.

Contribuições oriundas do Profletras para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental / Albina Pereira de Pinho Silva, Maria Aparecida Resende Ottoni (orgs.). – Cáceres: Editora Unemat, 2019.

237 p. - (Coleção Sala de Letras; v. 6)

ISBN: 978-85-7911-206-5

ISBN: 978-85-7911-147-1 (Coleção)

1. Língua Portuguesa - Gramática. 2. Literatura Infantojuvenil. 3. Leitura.
I. Ottoni, M. A. R. (org.). II. Título.

CDU 821.134.3(81)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar- CRB1 2037.



Editora UNEMAT
Avenida Tancredo Neves nº 1095- Cavanhada
Fone/fax: (0xx65) 3221-0077
Cáceres-MT – 78200-000- Brasil
E-mail: editora@unemat.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
<i>Maria da Penha Casado Alves</i>	
O PROFLETRAS: DA PROPOSTA OFICIAL AOS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA	7
<i>Albina Pereira de Pinho Silva e Maria Aparecida Resende Ottoni</i>	
PARTE I - ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO	
O ensino de Língua Portuguesa: da criação da disciplina à elaboração da Base Nacional Comum Curricular	14
<i>Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi e Maria Aparecida Resende Ottoni</i>	
PARTE II - ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS	
Os gêneros confessionais em livros didáticos de Língua Portuguesa da educação de jovens e adultos - anos finais do ensino fundamental	33
<i>Maribeth Paes dos Santos</i>	
A abordagem dos gêneros da esfera digital em livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental – anos finais	49
<i>Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira</i>	
PARTE III - O ORAL EM FOCO	
O gênero seminário no ensino fundamental	71
<i>Raquel Longuinho Lopes de Almeida</i>	
Audiolivro na sala de aula: a voz e a vez dos alunos	83
<i>Regina Aparecida Ferreira Melo</i>	
PARTE IV - PROPOSTAS COM GÊNEROS DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
O gênero digital <i>tweet</i> no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de análise e produção de textos no <i>twitter</i>	98
<i>Klauber Franco de Souza</i>	
Atos de leitura em tela: uma experiência de imersão e interação dos estudantes com textos multimodais	114
<i>Jeffersson Dias Duarte, Karina Egias do Nascimento e Albina Pereira de Pinho Silva</i>	
Uma análise crítica do discurso presente nas campanhas publicitárias governamentais e charge sobre a reforma e profissionalização do ensino médio	133
<i>Izabel Jacinta Magni Hinrichs e Patrícia Rodrigues</i>	

PARTE V - PROPOSTAS COM GÊNEROS DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

O ensino da leitura e escrita em sala de aula: uma abordagem do gênero memórias literárias ...
..... 149

Gilda das Graças e Silva

Amamentação em espaços públicos: diálogo entre o conto “Cena em Sustenido” de Tereza Albues e charges 162

Lucila Tereza Rockenbach Manfroi

Os gêneros discursivos para o ensino da língua: uma proposta didática com o gênero conto e seu reconto 180

Giovani Fama de Freitas Morato, Marize Aparecida Amaral Mehret e Rozane M. C. de Moraes

Fabricação identitária da mulher: análise discursiva do conto “A Branca de Neve” por alunos do 8º ano do ensino fundamental 194

Mariana Rodrigues Athayde Dormevil

PARTE VI - MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA

Textos multimodais na sala de aula: estratégias para produção de sentidos além das palavras ...
..... 211

Maria Gorete Côgo da Silva

SOBRE OS AUTORES..... 234

PREFÁCIO

O Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras tem como um dos seus objetivos ressignificar as práticas na sala de aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental, quer seja na sala regular, quer seja na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O programa, que se constitui numa rede de formação de professores atuante em todas as cinco regiões do país, tem propiciado não apenas a qualificação desses profissionais como também tem se constituído como um espaço de construção e de sistematização de propostas que são responsivas às demandas de sala de aula e ao enfrentamento de questões que envolvem a leitura, a escrita, a oralidade, a gramática da língua e a literatura. A pluralidade temática e teórico-metodológica oportuniza o diálogo e a responsividade necessária para questões de ordem vária que têm suscitado tanto nos professores formadores, quanto naqueles que estão em formação, a inquietude que os move para outros caminhos, outras trilhas, para outras abordagens para a sala de aula de Língua Portuguesa sempre marcadamente diversa e que nos interpela para a elaboração didática e a sistematização de propostas eticamente responsáveis.

Oriundo do amplo diálogo entre pesquisadores, professores em formação, instituições e diferentes perspectivas, o livro “Contribuições oriundas do profletras para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental”, que ora se torna público, sob a organização das professoras Albina Pereira de Pinho Silva e Maria Aparecida Resende Ottoni, socializa trabalhos/pesquisas/ produtos gestados no âmbito do ProfLetras em duas instituições, quais sejam: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Tal iniciativa somente fortalece o programa em sua complexidade de formar professores para um ensino responsivo ao mundo da vida. Dessa forma, procura-se qualificar esses professores para um ensino de Língua Portuguesa que considere contextos, sujeitos, práticas discursivas e que seja significativo para aqueles que se encontram em formação para ampliar saberes concernentes à leitura, à escrita e à escuta de textos.

Enquanto espaço formativo, o ProfLetras tem mostrado que a díade teoria/prática tem sido dialogicamente concebida a fim de que esses discentes se vejam como professores-pesquisadores de suas práticas e sejam propositivos em produtos/processos que ressignifiquem o ensino de Língua Portuguesa, tomando como locus privilegiado o cronotopo da escola pública. Esperamos que o diálogo que foi nutriz e matriz dessa publicação reverbere em outros contextos e em outras práticas e, dialogicamente, contribua tanto para a formação inicial de professores quanto para aqueles que estão em formação ou que já atuam na escola, ensejando outras vozes e outros saberes no chão da escola pública.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
Coordenadora Nacional do ProfLetras

O PROFLETRAS: DA PROPOSTA OFICIAL AOS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta Coletânea, intitulada “Contribuições Oriundas do PROFLETRAS para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental”, tem como objetivo divulgar e compartilhar propostas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura produzidas no âmbito das ações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras (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.

Esta obra é mais um dentre os inúmeros produtos, de suma relevância para o ensino, que foram gerados ao longo dos 06 (seis) anos de funcionamento do PROFLETRAS, cujas atividades iniciaram-se em 2013, em mais de 40 (quarenta) instituições públicas de ensino superior do Brasil.

Oferecido em rede e coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o Programa já ofertou mais de 5.000 (cinco mil) vagas a professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1º ao 9º anos), em efetivo exercício em escolas da rede pública de ensino do Brasil, regularmente admitidos e pertencentes ao quadro permanente de servidores, e portadores de diploma de curso superior de Licenciatura em Letras, habilitação português, devidamente registrado no Ministério da Educação, conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Número de vagas oferecidas pelo PROFLETRAS

Turmas	Vagas ofertadas nacionalmente
1ª turma – edital 2013	829
2ª turma – edital 2014	876
3ª turma – edital 2015	834
4ª turma – edital 2016	831
5ª turma – edital 2017	843
6ª turma – edital 2018	847
TOTAL	5.060

Fonte: Dados disponíveis em: <<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras>> e em: <<http://www.profletras.ufrn.br>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Esses dados revelam parte da dimensão das contribuições que o Programa tem dado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Conforme destacam Alves Filho, Ottoni e Alves (2018, p. 126-7), a proposta de programas, como o Profletras,

é a de que os educadores se coloquem como articuladores de uma nova forma de fazer educação, tornando a ‘pesquisa’ um processo mais dinâmico e próximo da realidade escolar. Nos mestrados profissionais, voltados para profissionais da educação, propõem-se mais do que reflexões e críticas: há um estímulo à intervenção na prática e à geração de produtos úteis a outros profissionais da mesma área. Os mestrados profissionais pensam o cotidiano da prática pedagógica, a fim de nela intervir por meio de ações ou elaboração de produtos que viabilizem a consolidação das relações de ensino-aprendizagem existentes [...]. Isso promove a geração de

produtos que não ficarão mais restritos à academia e realmente serão utilizados no espaço escolar tornando essas experiências mais democráticas e acessíveis a todos.

Nesse sentido, acreditamos que a articulação de conhecimentos teórico-metodológicos à prática é um dos principais desafios dos professores e dos que atuam na formação e qualificação de professores e esta Coletânea é fruto de um enfrentamento desse desafio. Nela, estão propostas situadas e em consonância com demandas das escolas públicas brasileiras, que se encontram impulsionadas a engendrar novos espaços de aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas à formação multidimensional de leitores e escritores, sob a perspectiva dos letramentos críticos.

A centralidade das propostas incide sobre os eventos e práticas de leitura e escrita, sob o viés teórico-metodológico do estudo da linguagem como forma de ação e de interação compreendida em sua ampla conexão com as práticas sociais.

É necessário e relevante salientar que concebemos o ensino de Língua Portuguesa como indissociável da Literatura. E, nesse sentido, somos contrárias à fragmentação que comumente ocorre, em muitas escolas, nas quais há um professor que ministra aulas de gramática, um que dá aulas de literatura e outro que leciona aulas de redação ou há um mesmo professor ao qual são designadas, em determinados dias da semana, aulas de gramática, em outros, aulas de literatura e, em outros ainda, aulas de redação. Compreendemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolvem-se práticas de linguagem diversas: oralidade, leitura, produção e análise linguística/semiótica de textos construídos segundo as convenções de diferentes gêneros, vinculados a diferentes campos de atuação. Nessa perspectiva, todas essas práticas são articuladas e indissociáveis.

As duas disciplinas mencionadas do Programa, bem como as demais, jogam luz a essa articulação e indissociabilidade dessas práticas e os 13 (treze) trabalhos que compõem esta obra de alguma forma representam isso.

Eles foram organizados em 06 (seis) partes. Para abertura da Parte I – *Ensino de Língua Portuguesa e sua Contextualização* -, temos o capítulo denominado “O ensino de Língua Portuguesa: da criação da disciplina à elaboração da Base Nacional Comum Curricular”, de autoria de Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi e Maria Aparecida Resende Ottoni. Nele, as autoras apresentam um histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, discorrem sobre letramento, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre a Base Nacional Comum Curricular. Todos os aspectos contemplados no capítulo colaboram para que ele constitua uma introdução necessária e relevante para os demais capítulos que compõem esta Coletânea. As autoras procuram dar visibilidade para a importância de ampliar o diálogo sobre as cercanias que dizem respeito sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, o objetivo consiste em apresentar e discutir as orientações curriculares e documentos que foram e que estão sendo empreendidos, observando, de forma crítica, toda a luta que se tem travado, durante anos, para que aconteça uma formação do aprendiz, visando prepará-lo para que esse possa atuar nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita. Ademais, as autoras ressaltam como é urgente a discussão e implantação de propostas que defendam o ensino da língua em uso, que considere o contexto de mudanças tecnológicas, que considere as diferentes semioses, as quais não podemos ignorar, e que contribuam para a transformação de práticas cristalizadas de ensino que se arrastam, desde muitos anos, nas escolas do nosso país.

A Parte II denominada *Análise de Livros Didáticos* compõe-se de dois capítulos. No primeiro intitulado “Os gêneros confessionais em livros didáticos de Língua Portuguesa da educação de

jovens e adultos - anos finais do ensino fundamental”, Maribeth Paes dos Santos apresenta os resultados da análise da abordagem de gêneros confessionais em um livro didático utilizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intento de contribuir para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas comuns no ensino de língua e de literatura por meio dos gêneros na EJA. Santos discorre sobre a proposta curricular para a EJA e sobre a importância do trabalho com os gêneros confessionais nessa modalidade de ensino. A análise revela que eles ainda são pouco contemplados no livro didático.

Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira, com o texto “A abordagem dos gêneros da esfera digital em livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental - anos finais”, investiga qual é a abordagem de gênero a que os autores de um dos livros didáticos, adotados no ensino fundamental no Distrito Federal, filiam-se. Além disso, descreve as propostas de trabalho com os gêneros da esfera digital nesse material didático. A autora reconhece avanços na produção do livro didático, mas identifica limitações na proposta de abordagem dos gêneros da esfera digital. Tendo em vista o fato de a maioria dos alunos estarem em contato diário com esses gêneros, Ferreira argumenta em favor de sua maior inserção nas práticas escolares, o que pode, além de outras potencialidades, minimizar a distância entre essas práticas e as que se realizam fora da escola.

A composição da Parte III - O Oral em Foco - agrega dois capítulos. “O gênero seminário no ensino fundamental”, escrito por Raquel Longuinho Lopes de Almeida, é o quarto capítulo. Nele, a autora apresenta uma proposta didática, centrada no ensino de Língua Portuguesa por meio do gênero oral seminário, e o relato de sua aplicação em uma turma de 9º ano. Ela é fundamentada na abordagem sociodiscursiva bakhtiniana de gênero e, como tal, contempla o tripé constitutivo do gênero, a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Conforme Almeida destaca, a aplicação da proposta produziu efeitos valiosos no tocante à apropriação, por parte dos alunos, das especificidades do gênero em foco, e ao desenvolvimento da competência discursiva desses atores sociais.

No artigo “Audiolivro na sala de aula: a voz e a vez dos alunos”, Regina Aparecida Ferreira Melo parte da constatação de que a oralidade geralmente não é trabalhada de forma efetiva nem articulada aos conteúdos como se procura fazer com a escrita, apresenta uma proposta didática de multiletramentos centrada na produção de um audiolivro. A proposta didática é construída com base em estudos sobre alfabetização, letramento, multiletramentos, letramentos digitais e oralidade, e é destinada ao 6º ano do ensino fundamental II, podendo ser adaptada para diferentes anos. A leitura oral de textos literários é colocada em destaque na proposta bem como a articulação da tecnologia ao conteúdo. A autora espera que a proposta contribua para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos e de letramento digital, para o uso da linguagem oral mais formal e para fomentar uma reflexão quanto ao uso de forma mais produtiva e consciente das tecnologias digitais que estão ao alcance dos alunos.

A Parte IV denominada *Propostas com Gêneros do Campo Jornalístico-Midiático* compõe-se de três capítulos. “O gênero digital *tweet* no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de análise e produção de textos no *twitter*”, de Klauber Franco de Souza, é o primeiro texto desta parte e o sexto da Coletânea. Após identificar que os alunos têm constante acesso, como leitores e produtores, ao gênero digital *tweet* e que tal gênero é pouco contemplado nos estudos sobre gênero e nas práticas no espaço escolar, Souza investiu na elaboração de uma proposta de análise e produção de textos, no *Twitter*, pautados nas convenções do *tweet*. Essa proposta é voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental e pode servir como uma orientação para professores que desejam investir no ensino da língua por meio desse gênero digital, nos diferentes anos de ensino, suprimindo uma lacuna

existente na área.

Jefferson Dias Duarte, Karina Egias do Nascimento e Albina Pereira de Pinho Silva, em “Atos de leitura em tela: uma experiência de imersão e interação dos estudantes com textos multimodais”, sétimo capítulo, partilham resultados de uma pesquisa intervencionista que consistiu no estudo e análise de leitura realizada em tela do texto multimodal no contexto de uso de interface digital, constantemente utilizada pelos estudantes para entender como esses gêneros discursivos, repleto de multissemiões, de formações discursivas variadas como a charge e o cartum, eram por eles, lidos e analisados em suporte digital. Por intermédio do protótipo didático (PD), sob a perspectiva dos multiletramentos, buscou-se orientar os estudantes quanto a leitura crítica dos gêneros em questão, para que, assim, passassem a considerar, também, em suas leituras, aspectos relacionados à Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. O resultado da pesquisa indicou que o trabalho com os textos multimodais e análise do discurso precisam fazer parte do repertório de aprendizagens de cada estudante, pois há grande carência dessa prática no processo de ampliação das capacidades leitoras dos estudantes do ensino fundamental.

O capítulo denominado “Uma análise crítica do discurso presente nas campanhas publicitárias governamentais e charge sobre a reforma e profissionalização do ensino médio” tem como autoras Izabel Jacinta Magni Hinrichs e Patrícia Rodrigues e é o oitavo da Coletânea. Trata-se de um trabalho de intervenção que se filia aos estudos da linguagem, observando o discurso e como este perpassa a sociedade de forma crítica. Para isso, foram utilizados um vídeo do Ministério da Educação (MEC) com uma propaganda do Programa Médiotec, voltado para a formação técnica e profissional dos estudantes do Ensino Médio, que faz parte de uma das propostas da reforma do Ensino Médio. Em contraposição ao vídeo, foi utilizada uma charge intitulada “Reforma do Ensino Médio”. Os dados gerados, após a análise textual, discursiva e social, foram apresentados de forma interligada, pois na prática essas dimensões estão sempre superpostas, sendo sempre possível iniciar com qualquer um dos três níveis supracitados.

A Parte V da Coletânea – *Propostas com Gêneros do Campo Artístico-Literário* - compõe-se de 04 (quatro) trabalhos. “O ensino da leitura e escrita em sala de aula: uma abordagem do gênero memórias literárias”, de autoria de Gilda das Graças e Silva, pauta-se na abordagem sociodiscursiva de gênero de Bakhtin e na concepção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No nono capítulo, a autora propõe um trabalho que prioriza a leitura e a análise do livro literário *Um trem de janelas acesas*, de Teresa Noronha, e com a língua e a literatura por meio dos gêneros memórias literárias e carta pessoal. Com isso, a diversidade cultural e semiótica foram valorizadas na construção de conhecimentos bem como as memórias dos participantes.

Lucila Tereza Rockenbach Manfroi, no capítulo “Amamentação em espaços públicos: diálogo entre o conto “cena em sustenido” de Tereza Albues e charges” compartilha sugestão de um trabalho de intervenção didática com alunos do 9º ano Ensino Fundamental a partir do diálogo entre dois gêneros discursivos: o conto “Cena em Sustenido” da autora mato-grossense Tereza Albues e duas charges a propósito da temática: amamentação em espaços públicos. Trata-se de uma proposta de didatização baseada em sequência básica, que busca aliar os conhecimentos teóricos sobre o conceito de dialogismo e polifonia e a prática de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por meio dos gêneros supracitados. Com esse trabalho, a autora espera contribuir tanto ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, quanto aos professores do Ensino Fundamental, que estes, ao utilizarem-se da sequência básica exposta, possam auxiliar seus alunos a desenvolver: a formação leitora, o conhecimento crítico, ético e estético, bem como, ampliar a compreensão sobre

os diversos discursos e vozes sociais (muitas vezes conflituosos e antagônicos).

No décimo primeiro capítulo, “Os gêneros discursivos para o ensino da língua: uma proposta didática com o gênero conto e seu reconto”, Giovani Fama de Freitas Morato, Marize Aparecida Amaral Mehret e Rozane M. C. de Moraes apresentam, como revela o título, uma proposta didática de ensino da língua por meio dos gêneros discursivos conto e reconto, intitulada “Quem conta um conto aumenta um ponto”. O trabalho é destinado a alunos do 2º segmento da EJA. A partir de atividades de leitura e de análise de exemplares do gênero conto popular, os alunos são conduzidos à produção de recontos. As especificidades do texto literário são enfatizadas e as histórias contadas de geração a geração são valorizadas, por meio de práticas que colocam a dialogar alunos, família e comunidade e a oralidade e a escrita.

Em “Fabricação identitária da mulher: análise discursiva do conto ‘A Branca de Neve’ por alunos do 8º ano do ensino fundamental”, décimo segundo capítulo, Mariana Rodrigues Athayde Dormevil, com o propósito de aliar teoria e prática e, simultaneamente, desvendar a fabricação da mulher hoje pelos estudantes do oitavo ano, elaborou uma proposta de pesquisa intervencionista, por meio de protótipo didático analisou a representação da fabricação identitária da mulher no decorrer dos anos, por meio do Clássico Infantil dos Irmãos Grimm “A Branca de Neve”, escrito entre 1812 e 1822, e a produção cinematográfica “A Branca de Neve e o Caçador”, estreado em 2012. Esse trabalho teve como objetivos: analisar criticamente o conto infantil e o filme, a fim de evidenciar a representação e o papel da mulher em diferentes épocas; refletir sobre os rótulos da mulher aplicados por meio dos discursos (re)produzidos socialmente no/de através do tempo. As análises apontaram que ainda há em nossa sociedade preconceito com relação a diferentes posições femininas, existem discursos machistas que são proferidos e escutados por nossos jovens e, sendo assim, (re) produzidos em outros discursos e atitudes.

Na Parte VI intitulada *Multimodalidade em Sala de Aula*, Maria Gorete Côgo da Silva, em “Textos multimodais na sala de aula: estratégias para produção de sentidos além das palavras”, fez a proposição e desenvolveu uma intervenção didática com atividades leitoras com o objetivo de desenvolver a criticidade dos estudantes, por meio da análise de textos multimodais (propagandas publicitárias, fotografias, letra e videoclipe de canção), que foram trabalhados com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada em Mato Grosso. Foram realizadas atividades de forma sistemática, orientadas pelos preceitos da Análise Crítica do Discurso. A análise dos textos produzidos aponta que não são constantes atividades de análise crítica de gêneros multimodais nesta sala de aula, mas mesmo sem essa prática houve um considerável avanço no que diz respeito ao desenvolvimento de posturas críticas por parte dos estudantes ao longo das atividades. A visão além das palavras foi ampliada e as produções finais mostram que a partir da mediação do professor, os estudantes são capazes de realizar análise crítica de discursos implícitos em textos escritos ou imagens. O contado com os estudantes no âmbito da pesquisa, assim como as produções, elucidam a importância de se implementar metodologias que privilegiem práticas ligadas à análise crítica do discurso no ambiente da sala de aula, com vistas a instituir novos posicionamentos críticos diante das práticas de leitura e escrita na escola.

Enfim, esta Coletânea reúne subsídios teórico-metodológicos para docentes de Língua Portuguesa e Literatura de diferentes modalidades de ensino e de diferentes 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. Nela, encontram-se propostas didáticas e trabalhos de análise de material didático que envolvem gêneros associados aos campos de atuação artístico-

-literário, jornalístico-midiático e da vida pública. Todas essas propostas e análises apontam “para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Acreditamos que o Profletras tem gerado mudanças na prática de ensino de Língua Portuguesa de muitos profissionais que se constituíram não só como mestres e pesquisadores, mas, sobretudo, como produtores de transformações na educação do Brasil. Sentimo-nos muito honradas por fazermos parte dessa história.

Referências

ALVES FILHO, E.; OTTONI, M. A. R.; ALVES, M. L. de B. Mestrado Profissional: interações institucionais e formação docente para a educação básica. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. (orgs.). *Mestrado profissional*: implicações para a educação básica. Campinas: Alínea, 2018. p.121-146.

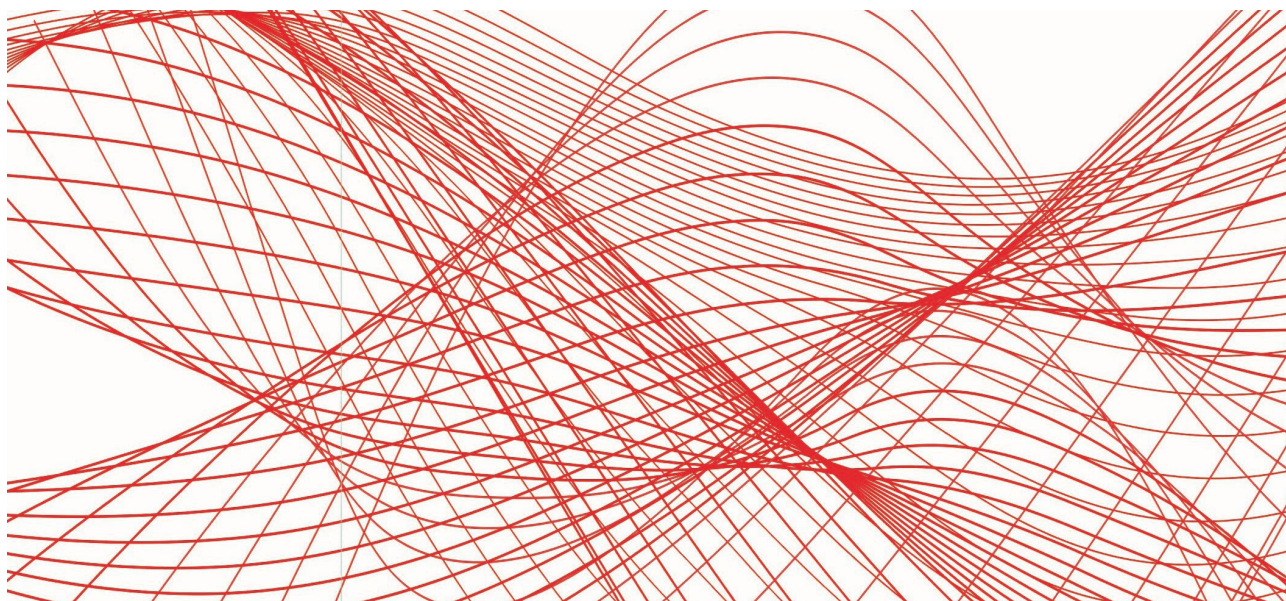
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

Sinop (MT), 13 de abril de 2019.

Albina Pereira de Pinho Silva e Maria Aparecida Resende Ottoni
Organizadoras



**PARTE I - ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E SUA
CONTEXTUALIZAÇÃO**



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA CRIAÇÃO DA DISCIPLINA À ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi

Maria Aparecida Resende Ottoni

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Leitura e produção de histórias em quadrinhos: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do *Design* Visual e em aulas do Portal do Professor”, orientada pela professora Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni e defendida no ano de 2015, na Universidade Federal de Uberlândia. O primeiro capítulo da dissertação teve como foco o ensino de Língua portuguesa (LP), perpassando pelo seu histórico, pelo letramento e finalizando com uma abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para esta obra, acrescentamos uma breve discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, haja vista que se trata de um tema latente, atual e cuja implantação deve ocorrer até o fim do ano de 2019.

É preciso esclarecer que não estamos preocupadas em discorrer sobre o ensino normativo de LP, nem estamos questionando isso. Estamos preocupadas em apresentar pesquisas que evidenciem a necessidade de um modelo ideológico de letramento, de uma visão heterogênea da língua, de um ensino de LP que permita a criticidade, que permita que os aprendizes assumam seus papéis nos diferentes contextos sociais, fazendo com que eles possam fazer uma leitura do papel que exercem como transformadores de uma dada realidade social. Ressaltamos que, vigora, nos espaços escolares, um ensino de LP cristalizado, que não considera as mudanças tecnológicas, que despreza as múltiplas linguagens presentes nos textos que circulam socialmente. Se nada for feito, vivemos um processo de regressão, que não dá destaque para toda a luta travada a fim de implantar a disciplina de LP em nossas escolas. Assim, apartando de determinadas concepções estagnadas de ensino, temos por objetivo dar visibilidade para propostas que visem o ensino de LP centrado na

formação do aprendiz para atuar nas diferentes esferas sociais. Para isso, tecemos esse capítulo, cuja abordagem pauta-se, mormente, nos estudos de: Rojo (2000, 2009, 2011), Soares (2002, 2003a, 2003b), Barros (2008), Street (2012). Ancoramos, também, nas diretrizes instituídas nos PCN (BRASIL, 1998), no documento atualizado da BNCC (BRASIL, 2018) e em publicações acerca dela. Por assim ser, dividimos esse capítulo de abertura em 4 (quatro) seções. Na primeira seção, apresentamos o histórico da disciplina LP no Brasil. Na segunda, o foco recai no estudo do letramento. Sobre os PCN e suas perspectivas para o ensino de LP, discorremos na terceira seção. Para finalizar, trazemos uma síntese do que é a BNCC, o que mudou e o que foi mantido, em relação ao ensino de LP nas escolas públicas e particulares do nosso país.

1 Histórico da Disciplina LP no Brasil

Consideramos que a inclusão da disciplina¹ Língua Portuguesa, daqui por diante DLP, no currículo, foi tardia, pois ocorreu somente nas últimas décadas do século XIX. Até esse período, foi necessário um longo caminho para que a língua se constituísse como componente curricular. Nos primeiros tempos do Brasil, a LP estava ausente tanto do currículo escolar quanto das interações sociais que se constituem pelo uso da língua. Rojo (2011, p. 10) afirma que “a LP era ensinada na escola como segunda língua, para alfabetizar, e não como disciplina autônoma. Depois dessa alfabetização em português, estudava-se a terceira língua, o latim, disciplina autônoma”. Soares (2002) corrobora essa informação, quando ressalta que a LP era aprendida na escola, não como componente curricular, mas apenas como instrumento de alfabetização. O que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica, era o latim.

Rojo (2011, p.11) explica que:

meados do séc. XVII até os fins do séc. XIX, a língua portuguesa não foi considerada nas escolas como uma disciplina curricular. Ao contrário, persiste a herança jesuítica do ensino da Retórica (acrescida da poética) e do Latim e sua gramática. O português era instrumento de alfabetização e língua falada, mas, após a alfabetização, estudava-se a Gramática e a Retórica, primeiro em Latim e somente muito depois em português.

Notamos que, nesse período, a gramática ensinada não era uma gramática da língua nacional, mas a gramática latina. Todas as demais gramáticas eram subsidiárias. Notamos, também, que a educação na colônia estava diretamente relacionada à política colonizadora de Portugal. Até meados do séc. XVI, Portugal tinha um grande número de pessoas analfabetas. O analfabetismo permeava da classe alta nobreza até a família real. Saber ler e escrever era privilégio de poucos.

Com base nos estudos de Rojo (2011) e Soares (2002), sabemos que, pelo contexto histórico, a política colonizadora à qual nos referimos era a representação do desejo de lucros e de catequização de índios pelos jesuítas. Os jesuítas foram, por muito tempo, os maiores responsáveis pela educação no Brasil. Os colégios dos jesuítas eram responsáveis pela formação da elite colonial; a instrução era dada aos que descendiam dos colonizadores e, aos índios, cabia, apenas, a catequização. Ressaltamos que a condição de “ser analfabeto” não era preocupação da educação republicana

¹ Segundo Chervel (1990, p. 203-220), “disciplina curricular representa um corpus de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias simples e claras, ou, em todo caso, encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos [...] a disciplina é, por sua evolução, um dos métodos da escolarização, e sua grandeza é identificada em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até das políticas educacionais ou dos corpos docentes”.

no Brasil.

A preocupação com o combate ao analfabetismo só acontece com a reforma eleitoral ocorrida em 1882, quando o voto de analfabetos passa a ser proibido. Percebemos que, nesse contexto, ocorreu apenas uma preocupação política.

Sentimos a necessidade de ancorarmo-nos em explicações do ensino da DLP, a fim de dialogarmos sobre as atuais práticas existentes em sala de aula. Para Soares (2002, p. 156), só encontramos respostas para perguntas tais como: “Como se definem os saberes escolares? Por quais processos e com que critérios, certas áreas de conhecimento, e, não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar?”, se investigarmos, partindo do contexto histórico. Com isso, garantimos a possibilidade de recuperar o processo de instituição e constituição de determinados conteúdos, além de identificar e acompanhar sua evolução. Assim, entender a DLP, em uma perspectiva histórica, fornece dados significativos para a compreensão da trajetória dela como objeto de políticas públicas para o ensino.

A inclusão tardia da LP como disciplina curricular é resultado do que chamamos de convivência linguística que se deu entre o português, a língua geral e o latim, durante um longo período histórico. É importante ressaltarmos que a DLP era ausente do currículo escolar e, de certa forma, das práticas sociais de leitura e de escrita. Em Soares (2002), encontramos uma justificativa para essa condição de inclusão tardia. A autora argumenta que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e não era a Língua Portuguesa (LP) que prevalecia:

ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. (SOARES, 2002, p. 157).

Dessa forma, “por conta de toda a diversidade de línguas presentes e por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, torna obrigatório o uso da língua portuguesa” (BARROS, 2008, p. 37). Desse modo, o ensino de LP, nesse período, concretizava-se no estudo da gramática, da retórica e poética.

Consoante a essa realidade, Soares (2002, p.159) explica que:

nesse período não havia condições internas ao próprio conteúdo - que ainda não se configurava como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições externas a ele - seu uso apenas secundário no intercursso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural - para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Podemos afirmar que, apesar da circulação de dicionários e gramáticas neste período, a LP não era reconhecida como área de conhecimento, ao ponto de se tornar uma disciplina curricular, além de não ter valor como bem cultural. Esses dois fatores influenciaram com seu enfraquecimento e não inclusão como disciplina curricular.

A Reforma Pombalina (1759)² torna obrigatório o ensino de LP, nas escolas do Brasil, com o

2 “Alguns anos antes da Reforma Pombalina, em 1746, havia Luiz Antônio Verney publicado “O verdadeiro método de estudar”, em que, propondo para a educação portuguesa um programa diferente do programa dos jesuítas, então, ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira”. (SOARES, 2002, p. 160).

objetivo de disseminar o conhecimento da norma culta da língua colonial e de manter o poder sobre as colônias. Nessa concepção da Reforma, ler e escrever em português, ou conhecer a gramática, tinha um enfoque instrumental. Por meio desse instrumentalismo da LP, era possível, pelo nosso entendimento, concretizar apenas o aprendizado da gramática latina.

Assim, muitas controvérsias surgiram com a decisão do Marquês de Pombal, ao tornar obrigatório o ensino da LP no Brasil. Geraldi (2003) acredita que a imposição pombalina significava uma tentativa de destruição da língua como um processo constitutivo de um povo.

Sobre essas controvérsias, Barros (2008, p.39) assevera que:

para uns, há uma mudança não só no sistema pedagógico, mas a extinção de uma organização escolar. Já outros elogiam tal medida, dada a possibilidade de leituras de traduções dos filósofos enciclopedistas e a consequente reprodução de obras literárias ligadas à Europa e ao espaço político literário português. E, além de se aprender a ler e escrever em português, introduz-se o estudo da gramática portuguesa, que passa a ser um componente curricular nas escolas.

Mesmo com as contradições acerca da forma como foi implantada a DLP no Brasil, concordamos com Soares (2002), quando ela afirma que não podemos negar que as medidas tomadas pelo Marquês contribuíram de forma relevante para que a LP fosse consolidada, incluída e valorizada na escola.

Já no século XIX, nosso país foi palco de grandes mudanças, tais como a Proclamação da Independência, o fim da monarquia, “o fim” do trabalho escravo. Caracterizava-se, então, como um momento propício de o Brasil receber mais pessoas em busca de moradia confortável e de educação.

Sobre isso, Rojo (2011, p. 2) destaca que:

o séc. XIX foi palco de muitas mudanças na sociedade brasileira, em especial, nas grandes províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais): a proclamação da independência da colônia; a implantação da República e o fim da Monarquia; a promulgação da primeira Constituição de 1824 e sua revisão republicana em 1891; o fim do trabalho escravo e sua paulatina substituição pelo trabalho assalariado; a modernização do campo, o crescimento das cidades e sua industrialização. Tanto a burguesia como os novos trabalhadores afluíam às cidades das grandes províncias, buscando vida mais confortável e educação.

Em 1826, temos o período em que se organiza a questão da língua nacional do Brasil, no parlamento brasileiro. Outro fator importante nesse período foi a vinda da família real a qual implica em vários efeitos, dentre eles, a criação da imprensa no Brasil, instrumento direto da circulação do Português. Nesse contexto, temos, também, a fundação da Biblioteca Nacional, o que ocasiona mudança no quadro da vida cultural brasileira (BARROS, 2008). Nesse aspecto, Cyranka (2007, p. 44) ressalta que, “a chegada da corte portuguesa ao Brasil implementou um ainda que fraco desenvolvimento cultural e possibilitou o surgimento da norma linguística, que passou a ser policiada pelos meios oficiais e pela escola.” É consabido que nesse período (1826) ocorrem grandes discussões sobre o ensino de LP. Barros (2008, p. 38) ressalta que “é o momento da língua do colonizador transformar-se na língua do colonizado”. A autora assevera que:

esse período constitui também o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes (1818-1820), dado o processo de imigração para o Brasil. É nesse espaço de enunciação (língua oficial/língua nacional) que surgem duas relações sig-

nificadamente distintas. De um lado, as línguas indígenas; de outro, as línguas de imigração. Há, entretanto, diferentes modos de relação, uma vez que as línguas indígenas e africanas são advindas de povos considerados primitivos, escravizados, logo, não há lugar para essas línguas e seus falantes. Enquanto isso, as línguas dos imigrantes são tidas como línguas legitimadas no conjunto global das relações. (BARROS, 2008, p. 38).

Notamos que, nos séculos XVIII e XIX, temos, no nosso país, um esforço voltado para um ensino que buscasse a transmissão de uma língua nacional, para a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. Ao percebermos a importância da LP, somos capazes de perceber, também, sua afirmação identitária, associada às práticas das quais os falantes fazem parte. Porém, apesar desse avanço, Rojo (2011, p. 2) lembra-nos que a educação pública, de um modo geral, “ainda era pouco desenvolvida e enfatizada nos fins do século XIX. Por exemplo, em 1890, apenas 15% dos brasileiros eram alfabetizados.”. Rojo (2011, p.11) ressalta que “em 1869, a Reforma Paulino de Souza introduz o exame de Português, nos Preparatórios. Em 1871, por causa disso, um decreto imperial cria o “cargo de professor [...] este pode ter sido o marco inicial do ensino oficial de Português como disciplina”. Vale destacar que, o Brasil tinha, no século XIX, apenas 10 (dez) escolas superiores, entre faculdades, cursos militares e escolas. Para o ingresso nas escolas superiores, não era necessário o secundário, mas passar nos Exames Preparatórios (ROJO, 2011).

Mortatti (2004, p. 33) relata que “no Brasil, certamente, em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto.” O ensino de LP foi se desvencilhando de línguas como o latim, aos poucos, desde sua introdução como disciplina no currículo escolar. Nos anos de 1970, a DLP é alterada sob o foco dos objetivos, concepções e de sua nomenclatura. Em relação a sua nomenclatura, a DLP, nesse período, passou a ser denominada de Comunicação e Expressão (séries iniciais); Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (segundo grau, hoje, ensino médio).

E, em relação às concepções e objetivos, tomamos as palavras de Soares (2002, p.169) que afirma: “A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino de gramática e a concepção de língua como expressão estética, prevalece no ensino da retórica e da poética [...] posteriormente são substituídas pela concepção da língua como comunicação.” Nos anos 1980 e 1990, houve uma mudança na concepção de língua, a qual foi resultado dos avanços nos estudos no campo da linguística textual, da análise do discurso, da psicolinguística, entre outros.

Em meados dos anos de 1980, mais especialmente com a virada pragmática³, muda-se o foco do ensino de LP: ele deixa de ser a estrutura abstrata da língua e passa a ser o uso que os falantes fazem dessa língua. Assim, os fatores que regem as escolhas linguísticas na interação social passam a ser alvo de investigação e isso produz, também, mudanças no modo de se ver os textos. Eles passam a ser considerados como “unidade básica de comunicação/interação humana” (KOCH, 2004, p. 3), e não mais “como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente” (KOCH, 2004, p. 27).

A partir desses estudos, a DLP foi sendo repensada e reformulada partindo de suas bases metodológicas e/ou teóricas. A língua começa a ser vista como possibilidade de interação, como um instrumento emancipador. É o momento de incorporação do texto à sua enunciação. De acordo com

³ “Nos anos 80, a virada comunicativa ou pragmática foi fortemente influenciada pela entrada das camadas populares na escola pública, os filhos dos trabalhadores. Consideramos isso um fenômeno histórico, pois marcou a ascensão de pessoas ditas desprovidas desse benefício social, que agora passa a ser garantido por lei”. (PIMENTA et al, 2015).

Rojo (2008, p. 22), as mais relevantes teorias que contribuíram com essa mudança foram “a teoria da enunciação, a teoria polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual.”

Frente aos dados históricos abordados, notamos que só a partir do momento em que a LP começa a ser reconhecida como possibilidade de interação, que ocorre uma valorização da disciplina. Neste contexto, importa continuarmos nosso percurso, pelos anos de 1980, quando surge o termo letramento.

2 O Letramento

O termo letramento surgiu em 1986, na obra “O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Soares (1999, p. 2) diz que “a palavra letramento ainda não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez”. Podemos definir letramento como um estado ou condição daquele que aprende a ler ou escrever, considerando que esse estado/condição trará consequências, dentre elas sociais, culturais, políticas, cognitivas, etc (SOARES, 2004). Soares (2003b, p. 1) ressalta que “Letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. É possível afirmar que a escola é uma grande agência de letramento, onde escritor e leitor, ao se apropriarem da ação efetiva do ato de ler ou de escrever, fazem acontecer uma significativa interação com o texto, contribuindo para a comunicação, uma vez que a interação pela linguagem se materializa por meio de textos, orais, escritos ou multimodais.

Para Soares (2003b, p. 1),

no Brasil as pessoas não leem. “São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento”. Este é um exemplo de pessoas que são alfabetizadas e não são letradas. Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. “Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos”. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz as entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas.

Sobre essa condição letrada, Goulart (2006, p. 458) defende o seguinte: “A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão [...]”. Ainda em relação a *Central do Brasil*, em relação a essa prática social de escrita representada no filme, é importante destacarmos bem essa condição de ser letrado ou ser alfabetizado ou ser letrado e alfabetizado. É caro esse exemplo do filme, pois percebemos bem que a escritora Dora conhecia o gênero carta e dominava o signo da escrita. Então, podemos afirmar que ela era letrada e alfabetizada. No caso das outras personagens, elas conheciam o gênero carta, sabiam qual, por exemplo, seria a estrutura desse gênero, mas não dominavam o signo

da escrita para escreverem, para passarem para o papel. Eram pessoas apenas letradas.

Para Street (2012), as práticas de letramento são como uma maneira de focalizar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita. Rios (2013, p. 309) ressalta que nas últimas décadas têm surgido muitos estudos sobre letramento como prática social. Segundo o autor “existe uma preocupação crescente com o que as pessoas fazem por meio da leitura e da escrita”. No tocante às práticas de letramento, sabemos que elas são fundamentais para a constituição do sujeito letrado, pois, como Kleiman (2005) destaca, a escola é uma instituição de peso e cabe a esta legitimar algumas práticas em detrimento de outras.

Ainda segundo Street (2012, p. 77), “as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Esse autor destaca, ainda, que, existem diferenças entre práticas de letramento e eventos de letramento:

penso que “eventos de letramento” (grifo do autor) é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características [...] Agora, chego às “práticas de letramento” (grifo do autor) que, no momento, me parece ser o mais vigoroso dos vários conceitos que os pesquisadores e pesquisadoras do letramento desenvolveram. Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. (STREET, 2012, p. 75-76).

Corroborando a ideia apresentada por Street, podemos citar como exemplos de evento de letramento o folhear de um livro, a verificação de horários para tomar um metrô, entre outros. Sendo o evento de letramento uma prática particular, acreditamos que, por isso, Street (2012, p.75) defende que “podemos fotografar um evento de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento”. Nessa abordagem de letramento, é importante lembrar que vários autores têm destacado a referência a esse termo como letramentoS e não letramento apenas. Street defende que não há apenas um **letramento** e sim **letramentos** (STREET, 2012 [1984], grifo nosso).

Em 2003, Street deu início a uma pesquisa sobre os letramentos existentes. O estudioso caracterizou o letramento em dois modelos: autônomo e ideológico. Do ponto de vista de Street (2012, p. 26), “o modelo autônomo de letramento, representado nos trabalhos de Goody e Watt (1972), Ong. (1982), e outros, separa os chamados grupos letrados dos iletrados, atribuindo o desenvolvimento social tecnológico à mentalidade estabelecida com o conhecimento da escrita”. Para Street (2012), o letramento autônomo está presente no currículo e da pedagogia. Esse tipo de letramento pressupõe a dotação de propriedades do âmbito cognitivo aos que conseguem o *status* de letrado.

Segundo Kleiman (1995, p. 27), “é difícil não perceber que o modelo de letramento autônomo em que se privilegia a escrita (dentro de parâmetros convencionais) e a correlaciona ao desenvolvimento cognitivo, leva-nos ao preconceito, podendo inclusive sugerir que há duas espécies cognitivamente distintas”. A autora explica essa questão do preconceito, justificando que acaba acontecendo uma sugestão de duas espécies cognitivamente distintas, uma que é cognitivamente superior e uma que não sabe se é inferior. Esse modelo de letramento, o autônomo, separa o letramento do seu contexto de produção, por isso consideramos como uma prática reducionista da língua.

É como se trabalhasse com verdades absolutas por meios arbitrários. Não abre espaço para atitudes responsivas, para o direito à resposta. Parece-nos que nesse modelo existe uma barreira entre o momento de aprender e o momento de fazer uso do que foi aprendido.

E em oposição ao letramento autônomo, temos o ideológico, proposto por Street, que se ancora na concepção de leitura e de escrita como prática social permeada por relações de poder e de ideologia. Esse modelo de letramento aceita a pluralidade das práticas letradas. Está mais relacionado a culturas locais, à valorização do contexto de produção.

Street (2012, p.28) utiliza-se da seguinte argumentação para explicar sua “preferência” pelo letramento ideológico: “Os argumentos vinculados às consequências do letramento, estão frequentemente ancorados na linguagem neutra da ciência objetiva, que oculta os interesses políticos e econômicos dos que o transmitem”. Trazendo essa concepção para sala de aula, é como se, enquanto professores, incluíssemos os alunos em esferas, além da escolar, a fim de garantir a participação deles nas mais diversas atividades sociais e culturais.

Street (1984) já defendia que o letramento tem um poder imanente, capaz de mudar a realidade das pessoas de modo parecido ao que chama de letramento ideológico. Nesse sentido é que concordamos com a concepção desse autor, que considera as práticas de escrita e de leitura e sua relação com a sociedade.

E em Rios (2014, p. 178), vamos encontrar o esclarecimento de que: os “letramentos são atos socioculturais concretos constituídos por pelo ao menos uma das seguintes atividades-escrita, leitura e fala em volta de/sobre texto escrito”. Acrescentamos a essa concepção a de que é também um ato político. Nesse sentido, ensinar a ler e escrever é uma luta política necessária para superar as barreiras impostas às classes populares. E, dessa luta, devem participar os docentes de todas as áreas, pois, como defende Soares (2003a), o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com os processos de leitura, interpretação e escrita.

Enfim, no contexto de sala de aula, para analisarmos as práticas ou eventos de letramento em que os aprendizes estão engajados, é necessário fazer a identificação das práticas de escrita e leitura e em quais domínios da vida social estão relacionadas.

Após o letramento, nos anos de 1980, temos, no fim da década de 1990, precisamente em 1997, o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, que redefinem os objetivos do ensino de língua.

3 Os PCN e suas perspectivas para o ensino de LP

Os PCN surgem, no final da década de 1990, fundamentando a proposta da DLP em concepções interacionistas e discursivas. É importante destacarmos qual o objetivo geral dos PCN do Ensino Fundamental: levar o aluno a “utilizar diferentes linguagens-verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCN, em suas diretrizes, propõem:

uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam

as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1998, p. 50).

Notamos que o quadro contemporâneo do ensino de LP aponta para novas concepções de leitura e de escrita que buscam o desenvolvimento de habilidades e competências⁴ na aprendizagem da língua. Nesse foco, ser competente, saber comunicar-se significa saber fazer uso da língua oral e escrita, levando em consideração o comportamento linguístico que devemos ter diante das diversas situações de comunicação e interação. Para Baltar (2003, p. 6), “ensinar uma língua é dar condições a seus falantes de desenvolverem suas competências discursivas para, com isso, dialogarem com seus interlocutores”. Assim, entendemos os PCN (BRASIL, 1998, p.18) como uma crítica ao ensino tradicional:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos associados em frases soltas; apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Como forma de superar tal situação do ensino da LP, os PCN apontam para uma orientação de um currículo focado em práticas de uso da linguagem e de reflexões sobre esse uso. Rojo (2000, p. 35) nos apresenta uma visão bem coerente das características da proposta curricular que compõe os PCN de LP:

as práticas de leitura/escrita de texto e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também interligadas nas práticas de uso da linguagem.

Porém, sabemos que o ensino da LP, apesar das inúmeras propostas de melhoria, não está apresentando resultados tão satisfatórios, como comprovamos com dados do PISA⁵, porque ainda está distante do que necessitam os aprendizes para participarem ativamente das práticas sociais. Nos quadros, a seguir, podemos verificar esses resultados e as metas pretendidas até 2021.

4 Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como saberes, capacidades, informações entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 1999). “Habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências adquiridas que se transformam em habilidades”. (BRASIL, 2008, p. 18) “Competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 58).

5 “O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho dos alunos na faixa de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. [...] No Brasil, o PISA é coordenado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: leitura, matemática, ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas.” (ROJO, 2009, p. 30).

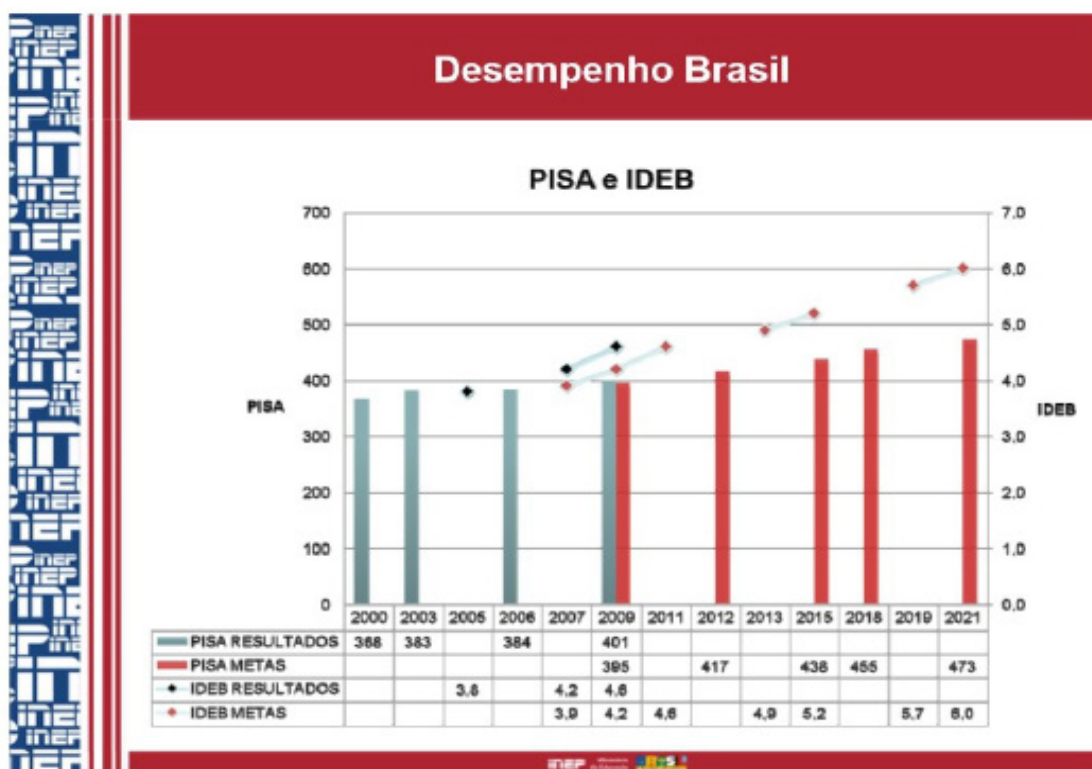
Quadro 1- Resultados do Brasil no PISA

Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: INEP. < Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Quadro 2 - Desempenho Brasil



Fonte: INEP. < Disponível em <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Observando os dados, percebemos um pequeno avanço no que tange à leitura, no ano de 2009, isso comparado ao ano de 2000. Lembramos que a avaliação acontece de três em três anos, e que, nos anos de 2000 e 2009 o foco recaiu na área de leitura; em 2012, na área de matemática, em 2015, o foco recaiu na área de ciências. Em 2018, tivemos, novamente, o foco na área de leitura, porém, a divulgação dos resultados só será publicizada no primeiro semestre de 2019.

De acordo com Rojo (2009, p. 31):

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas [...] os quais constituem práticas de leituras escolares e não escolares.

Jurado (2003, p. 7) explica como aconteceu essa avaliação na área de leitura: “O programa selecionou três capacidades básicas - localização, identificação e recuperação de informação,

interpretação e reflexão - subdivididas em 5 (cinco) níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros". Para Rojo (2009, p. 31), "o nível 4 de leitura, por exemplo, já exige a capacidade de leitura crítica e de compreensão responsiva".

Vale ressaltar que "o conceito de letramento é central no marco referencial do PISA, que se refere à capacidade de o estudante ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências e enfoca experiências que serão relevantes pra a vida" (BRASIL, 2009, p. 33).

Dessa forma, notamos que é a partir do uso da língua que percebemos a interferência desta nos processos sociais e históricos que se desenvolvem a nossa volta e o modo como se ensina a LP está diretamente relacionado à concepção de língua adotada. Entendemos que a língua não pode ser concebida como um caráter redutor, ou seja, não pode servir apenas como instrumento de comunicação, pois isso exclui a sua ligação com a prática social e política, com os contextos que variam de acordo com o tempo e com vários fatores históricos.

É preciso, então, que se compreenda, com base nos dizeres de Antunes (2007, p. 21), que a língua é "um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas". A partir dessa compreensão, notamos o quanto é importante um ensino de LP que proporcione aos estudantes um convívio estimulante e autêntico com a língua.

Razzini (2010, p. 56) defende que no século XX:

encarado como "instrumento de comunicação" e articulado "com outras matérias", o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a leitura contemporânea pós 1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propagandas, entre outros.

Dito isso, é chegado o momento de explorar efetivamente a compreensão e produção de textos que circulam na sociedade, pois, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 24), "a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino". Isso, sem dúvida, influenciou na elaboração da proposta dos PCN. Esse documento apresenta a concepção de língua que adotamos neste estudo, a saber: a língua deve ser vista como uma forma de interação entre sujeitos. Nos PCN, é defendido que:

o domínio da língua é fundamental para participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 15).

As diretrizes inscritas nos PCN apontam, também, que os textos devem ser a unidade de ensino e os gêneros devem ser o objeto de ensino.

Antunes (2003, p. 21) reafirma esses apontamentos inscritos nos PCN, ao asseverar que:

em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.

Compreendemos, então, que é de responsabilidade do professor de LP criar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da competência discursiva do aluno para que ele participe plenamente de diversas práticas sociais. E “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23). Nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso abrir um espaço para situações efetivas de produção discursiva, em que o aluno vivencie concretamente a linguagem como locutor e interlocutor.

Para isso, enfatizamos o que os PCN preconizam : “A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (BRASIL, 1998, p. 21). O acesso ao universo dos textos que circulam socialmente e as práticas de ensino de produção e interpretação desses textos é que vão oportunizar o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (DIAS; OTTONI, 2013).

De acordo com Dias et al (2011, p. 153-4):

a competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Ela possibilita, ao usuário da língua, transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Essa competência, de acordo com Baltar (2003; 2004), diz respeito à capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sócio discursivamente. Isso implica: o conhecimento e escolha dos gêneros presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas relativamente estáveis que compõem esses gêneros; o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos, tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito dos interlocutores; a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos e, ainda, perceber a divisão das vozes sociais e das instituições que as sustentam.

Essa competência discursiva é o que possibilita aos sujeitos mobilizarem os recursos necessários para interagirem e diferenciarem os diversos gêneros, ou seja, saber se estão diante de um poema, de uma carta, de uma história em quadrinhos, identificando, então, as práticas sociais que os solicitam.

Concordamos com Dias et al (2011) que defendem que a articulação do ensino da LP nos dois eixos (uso da língua e reflexão sobre os usos) proposta pelos PCN têm exigido cada vez mais do alunado o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados que permeiam em diversas práticas sociais letradas.

A publicação dos PCN trouxe o ensino de gêneros do discurso para o primeiro plano no ensino de LP. Essa relevância dada ao ensino de gêneros parte do princípio de que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Hoje, está em fase de implantação, outro documento orientativo para o ensino de LP, a BNCC, sobre a qual discorreremos a seguir.

4 A BNCC: Síntese e mudanças em relação aos PCN

Seguindo os preceitos dos PCN, com algumas modificações, e buscando ser mais específica quanto aos objetivos de aprendizagem de cada etapa escolar, temos a Base Nacional Comum Curricular⁶, que foi aprovada em dezembro de 2017 e deve ser implantada até o final de 2019. “A BNCC indica competências e habilidades que são direitos das crianças e jovens para se desenvolverem e viverem hoje e em um futuro muito próximo de tal modo que possam apreciar e desfrutar as possibilidades oferecidas pelo mundo” (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 13). É salutar enfatizar que a BNCC é obrigatória e será ela que direcionará os currículos de todas as escolas de redes públicas e particulares do Brasil.

A base apresenta dez competências gerais, para toda a educação básica, a saber:

Quadro 3 - Competências gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

6 “A BNCC ainda não está pronta e precisamos esperar a publicação da versão final para avaliar mudanças e avanços. Mas, em janeiro, o MEC mostrou algumas alterações que estão sendo feitas na última versão, a partir das recomendações feitas nos seminários estaduais. No geral, pode-se esperar orientações muito mais claras sobre o que ensinar em sala de aula e uma visão mais transparente da progressão dos aprendizados ao longo das etapas escolares” (GUIMARÃES; SEMIS, 2017, p. 1).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

A base está preocupada em dar suporte para elaboração de currículos locais, formação de professores, com o material didático ofertado ao aluno, com as formas de avaliação, enfim, com um apoio maior ao processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC passa a ser uma referência nacional obrigatória para processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de educadores, além de critérios claros para avaliações em larga escala e concursos públicos. Para os gestores das redes públicas de ensino, trata-se de uma oportunidade para juntarem esforços na formulação de estratégias e na consolidação de práticas voltadas para assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 11).

Sendo uma referência, os professores de cada localidade terão autonomia para fazer uma análise detalhada do currículo adotado em suas escolas e do que é proposto na BNCC para que seja pensada uma (re) elaboração desse. Para isso deverão ser considerados:

a incorporação do que há de bom na prática vigente e, se preciso, aprimorá-la, cuidando para que as características culturais, socioambientais e econômicas da localidade estejam contempladas; agregar a abordagem de desenvolvimento de competências e habilidades, extremamente necessária no mundo contemporâneo, que a BNCC traz (COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC, 2018, p. 13).

Quanto ao componente curricular LP, enfatizamos, que ocorreram algumas mudanças significativas, ainda mais para aqueles que estão preocupados em trabalhar o texto como centralizador no ensino de LP. As práticas de linguagem são mantidas, porém é inserida a semiótica. Nos PCN, o foco recaía em três blocos de conteúdo, a saber: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. Na BNCC, temos uma organização um pouco diferente. Há um agrupamento nas práticas de linguagem, assim, há uma organização que está preocupada com os seguintes eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística semiótica. Quanto à inserção da semiótica, isso se deve ao fato de haver uma preocupação com o estudo dos gêneros multimodais, incluindo os digitais. A mudança também está na centralidade de uma língua em uso.

Outra mudança se refere aos campos de atuação que agora têm o mesmo grau de importância que os eixos temáticos, ao serem organizados os objetivos e as habilidades. A preocupação em dar destaque aos campos é para enfatizar a importância do protagonismo dos estudantes. Dessa forma, encontramos, na base, os seguintes campos: da vida cotidiana; da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do artístico/literário.

As diferentes práticas aparecem mais interligadas, em consideração que a língua evoca os

diferentes saberes. Assim, é possível perceber as habilidades de escrita totalmente relacionadas com as práticas de leitura e de análise linguística semiótica.

Em relação à gramática, na BNCC, encontramos mais detalhado o que precisa ser ensinado. A proposta é de ensinar uma língua em uso e de forma alguma pode estar descontextualizada das práticas sociais. Há, também, uma preocupação em relacionar os conteúdos com a diversidade cultural, levando os estudantes a respeitarem as diferenças. A base visa combater, também, esse processo de interpretação “fechado” dos textos. Assim, ao explorarmos o campo análise linguística semiótica, poderemos levar os estudantes a construir diferentes sentidos diante das diversas semioses que compõem os textos, desde a letra, até cores, luz, enquadramento, etc.

Com uma preocupação em promover leituras críticas, a base expõe habilidades que podem auxiliar o professor a trabalhar com a diversidade de gêneros (pautando-se na teoria enunciativa), principalmente aqueles de circulação em ambientes digitais, com foco para a necessidade da curadoria de informações, a fim de que os estudantes não acessem e/ou divulguem informações oriundas de fontes não confiáveis. Há, ainda, uma preocupação com uma nova maneira de ler e escrever em ambientes digitais, a fim de que o aluno passe a compreender que existe bastante diferença entre a escrita de um e-mail e a escrita de comentários para postagem em redes sociais na internet, por exemplo.

Os objetivos da oralidade também estão bem mais definidos do que nos PCN, pois explica o que cada fase escolar precisa explorar. Uma outra mudança é que nos PCN, para cada eixo temático, deveríamos centrar em um bloco de tratamento didático. Com a base, não precisamos disso, haja vista que o objetivo maior é dar autonomia para as escolas e professores escolherem trabalhar com o que mais se adequa à realidade de sua comunidade escolar.

Assim, o que se mantém na base é a necessidade de trabalhar uma diversidade de gêneros discursivos em sala de aula, porém com maior ênfase para os gêneros digitais e para a multimodalidade. A perspectiva enunciativa-discursiva da língua e o desenvolvimento de habilidades preocupadas com a escuta, com a fala e com a escrita, também se mantêm.

Enfim, muitas pessoas acreditam que a BNCC tira a liberdade dos estados, dos municípios e escolas em organizar diretrizes educacionais, mas isso não é verdade, pois a preocupação maior é dar autonomia para as redes municipais, estaduais e privadas que terão oportunidade de revisar seus currículos, considerando suas realidades, tendo a base como centralidade no processo de re-elaboração. Em suma, a base não está preocupada em determinar procedimentos e estratégias de como ensinar, mas em prescrever o que deve ser ensinado nos currículos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto no capítulo, enfatizamos a importância do ensino de LP como instrumento essencial não só para o conhecimento de outros componentes curriculares, mas também para a efetiva integração do indivíduo nas práticas sociais de leitura e de escrita. É preciso entender que a escola é a grande agência responsável por consolidar o ensino de LP, associado às mudanças tecnológicas do contexto contemporâneo, cooperando para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Estamos diante de um contexto de avanço tecnológico, em que a linguagem tem um papel fundamental. Assim, sabemos que mudanças em documentos e diretrizes de ensino de LP precisam ser feitas, pois interagimos o tempo todo com textos multimodais, ou seja, aqueles compostos por

diferentes modos semióticos. O objetivo maior da BNCC, esse novo documento que chegará para dar uma autonomia aos professores, é valorizar as múltiplas linguagens, os gêneros digitais e o protagonismo dos alunos, e isso é primordial, nos dias atuais.

No entanto, é preciso defender que acima de qualquer projeto/política pública, há a necessidade de se construir algo que exerça influência na vida do cidadão. É preciso trabalhar de forma a levar o aprendiz a atuar de forma significativa nas diferentes práticas sociais de leitura e de escrita (STREET, 2013) e lutar para a construção de uma educação desejável, com avaliações construídas de forma responsável, nos desprendendo dessa “guerra” quanto à escolha das tendências pedagógicas, tal como aquelas de visão conservadora *versus* progressista; tradicional *versus* liberal. Os desafios vão bem além disso, vão além de uma visão particular (BIESTA, 2012).

Enfim, o ensino de uma língua deve significar para o aprendiz, deve favorecer sua inserção na sociedade, deve promover reflexão, com o intuito de contribuir para uma transformação social (cf. FAIRCLOUGH, 2001). Quaisquer documentos, currículos, diretrizes que visem promover mudanças sociais, que visem transformar práticas cristalizadas de ensino, merecem ser experimentados. A escola precisa que seus professores estejam preparados para práticas docentes que garantam o direito à igualdade. E essa garantia de igualdade pode ser pautada na tentativa de formar sujeitos letrados/multiletrados, que saibam atuar com a diversidade, que sejam críticos diante de todas as atividades em que são requisitadas o uso da língua.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. **Aula de Português**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, M. I. C. M. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BALTAR, M.A.R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: Uma experiência com o jornal em sala de aula. 2003, 141 f. Tese do programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BALTAR, M.A.R. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, 5 (1), p. 309 -228, 2004.

BARROS, M. E. de R. de A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 35-56, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

BRASIL: **Resultados Nacionais Pisa 2009**. <Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2009/brasil_relatorio_nacional_PISA_2009.pdf> Acesso em março de 2014.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil**: ensino fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL: **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão atualizada, 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147, p. 808-825,2012.

CHERVEL, J. C. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre - RS, nº 2, p. 177-229, 1990.

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC- **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica / organização Tereza Perez. — São Paulo: Editora Moderna, 2018. Vários autores.

CYRANKA, L. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora** - MG. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e (ou) Gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações**. Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011.

DIAS, E; OTTONI, M. A. R. Ensino dos gêneros discursivos: sequências didáticas do Portal do Professor. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n.2, p.1-15, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. Coord. trad. rev. técnica e pref técnica. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Ática, 2003.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.11, n.33, p. 450-460, 2006.

GUIMARÃES, C.; SEMIS, L. 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular: Documento definirá os direitos de aprendizagem, ano a ano, na Educação Básica. **Revista Nova Escola** - online, 2017. <Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em julho de 2019.

JURADO, S. G. **Leitura e letramento escolar no ensino médio**: um Estudo exploratório. 150 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras,1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KOCK, I. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PERRENOUD, Ph. (1999) **Construir as Competências desde a Escola**, Porto Alegre, Artmed Editora.

PIMENTA, V.R et al. Ensino de língua portuguesa: um estudo sobre como chegamos aos multiletramentos . **Revista do SELL**, UFTM. Uberaba: 2015, p.675-694.

RAZZINI, M. P. G. História da disciplina português na escola secundária

brasileira. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. v. 4, jan./jun. 2010. p.43-58.

RIOS, G. V. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: SATO, D; JÚNIOR, J. R. (Org.) **Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil**. Uma homenagem à Isabel Magalhães. Coleção Linguagem e Sociedade. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.309-335.

RIOS, G. V. Ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da Educação. In **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da Análise de Discurso Crítica**. OTTONI, M. A. R; LIMA, M. C (Org), 2014, São Paulo: Cortez, 2014, p. 175-191.

ROJO, R. H. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H. Tema 2: De a virada comunicativa ou pragmática (dos anos 60 aos anos 90). **Conteúdo AVA da disciplina LP001-História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP, 2011. Disponível em: <<https://autoria.ggte.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ROJO, R. H. Gêneros do Discurso/Texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p.73-107.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

SOARES, M. . O que é letramento. In: **Diário na escola**. Diário do Grande ABC. Ago/2003a. Disponível em < <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acesso em 10. jul 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003b.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-176.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: Teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: **Discursos práticas de letramento**. MAGALHÃES, I. (Org.), Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69 - 92.

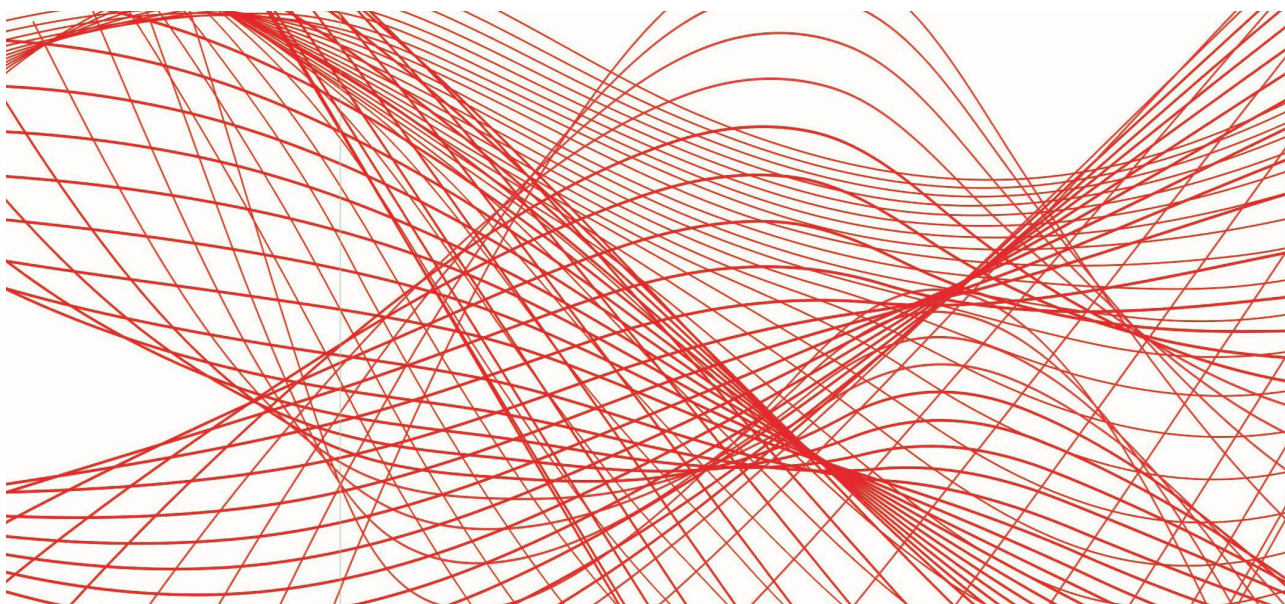
STREET, B. **What's new in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, 2003. Disponível em http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf> Acesso em: 10.jul. 2014.

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

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base: para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v.33, p. 51-71, 2013.



**PARTE II - ANÁLISE DE
LIVROS DIDÁTICOS**



OS GÊNEROS CONFSSIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL⁷

Maribeth Paes dos Santos

INTRODUÇÃO

Entre as inúmeras pesquisas realizadas por estudiosos do campo da linguística - com teorias e abordagens que ora se entrecruzam ora se distanciam - é recorrente o estudo da língua por meio do texto, tendo como objeto de estudo os diferentes gêneros. Dessa forma, ao partirmos do pressuposto de que os textos - orais, escritos, imagéticos - fazem parte de uma prática discursiva social e de que são formas de manifestação de como os sujeitos apresentam o que é vivido na esfera coletiva e pessoal/individual, não podemos ignorar a relevância que o trabalho com os gêneros possui dentro dos contextos educacionais.

No Brasil, foi a partir do final da década de 1990, com a elaboração e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que diversas orientações sobre a importância de trabalhar com gêneros propagaram-se, ainda que de maneira gradativa, nas pesquisas científico-pedagógicas e entre os professores da Educação Básica. Em decorrência disso, conforme Ottoni (2007), houve mudanças na produção dos materiais didáticos e o mercado editorial ligado ao Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) procurou se adequar às novas propostas oferecidas pelos PCN.

Ao atentar para as especificidades das diferentes situações de comunicação, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) orientam que as aulas de língua materna devem considerar que os discursos são produzidos em diferentes textos e que estes textos se materializam nos gêneros. Daí a importância de nós, professores, aproximarmos-nos cada vez mais dos estudos teóricos acerca do assunto, de forma que possamos refletir sobre como podemos tomar os gêneros como objetos de ensino e, dentre a quantidade de gêneros existentes, quais devemos e podemos selecionar para o trabalho em sala de aula.

⁷ Este artigo é fruto do trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2017, na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, ministrada pela Professora Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Se há a necessidade de reflexão e questionamento por parte dos professores do ensino fundamental regular sobre a realização de um trabalho que tome os gêneros como objeto de ensino, é preciso também, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um olhar atento para o assunto. Dada as especificidades e heterogeneidade da EJA, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento⁸ (PCEJA) aponta para a necessidade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino se mostrarem sensíveis à importância de trabalhar com gêneros que possam privilegiar, de fato, os procedimentos de uso da língua em situações comunicativas mais próximas daquilo que os educandos da EJA necessitam.

Dessa forma, com o intuito de trazer elementos para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino de gêneros na EJA, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da análise da abordagem de gêneros confessionais⁹ no livro didático Alcance EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental, da autora Ana Laura Volp. Por meio da observação dos aspectos organizacionais (unidades, seções, temáticas abordadas, gêneros inclusos, produção oral e escrita, dentre outros), investigamos se o trabalho com gêneros - em especial, os gêneros confessionais - está em consonância com a documentação oficial da EJA, e se as abordagens propostas levam em consideração o contexto sociocultural dos discentes e suas histórias de vida.

Tendo em vista o objetivo apresentado, além da introdução e conclusão, este trabalho está organizado em 04 (quatro) partes. Na primeira, tecemos considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no Segundo Segmento da EJA (BRASIL, 2002b), o trabalho com gêneros e o livro didático. Para tal, apoiamo-nos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); na Proposta Curricular para Jovens e Adultos - Segundo Segmento (BRASIL, 2002a, 2002b); e em estudos sobre gêneros (BAKTHIN, 2011; BEZERRA, 2017; TRAVAGLIA, 2011; MEURER, BONINI, MOTTA-ROTH, 2005). Na segunda parte, discorreremos sobre aos gêneros confessionais (ARTHIERES, 1998; LEJEUNE, 2014; REZENDE, 2012) e sua importância na EJA. Na terceira, apresentamos a metodologia utilizada para esta análise. E, na quarta parte, apresentamos a análise da presença e a abordagem de gêneros confessionais no livro didático selecionado, embasadas em análises feitas sobre o livro didático de Língua Portuguesa (OTTONI, 2007; OTTONI et al, 2010; OTTONI, ROCHA, 2016; DIAS et al, 2010).

1 A PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM GÊNEROS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A EJA passou por um longo processo de adequação para chegar à concepção daquilo que entendemos, hoje, como Educação de Jovens e Adultos. Normalmente vista como uma educação compensatória, essa modalidade de ensino não teve, durante muito tempo, uma legislação voltada a ela e, somente a partir do final da década de 1990, de acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, é que passou a usufruir de uma especificidade própria. A falta de uma legislação que consolidasse o funcionamento dessa modalidade de ensino trouxe uma série de experimentações na área e desencadeou diversas reflexões pedagógicas. Dentre elas, destaca-se o grande desafio pedagógico que é trabalhar com a EJA, visto que de acordo com a

8 A referida proposta apresenta três volumes: o primeiro, introdutório, traz fundamentos teóricos comuns às diversas áreas do conhecimento; o segundo, é dedicado às áreas curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e o terceiro, apresenta orientações voltadas às áreas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Neste trabalho, utilizei a sigla PCEJA1 para me reportar ao volume 1; e PCEJA2 para fazer referência ao volume 2, mais especificamente à área de Língua Portuguesa. Não há referências ao volume 3.

9 De acordo com estudos embasados em Rezende (2012), serão consideradas como sinônimos do termo “gêneros confessionais” outras expressões utilizadas para definir essa modalidade: escrita de si, representação do eu, gêneros autorreferenciais, narrativas ou relatos autobiográficos.

PCEJA1 (BRASIL, 2002a, p. 87) “os alunos jovens e adultos possuem características específicas, pois suas experiências pessoais, bem como sua participação social, não são iguais às de uma criança”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNE-JA), essa modalidade de ensino deve desempenhar três funções: a) reparadora, com a intenção de resgatar direitos negados; b) equalizadora, com o intuito de oferecer novas formas de trabalho e cultura para que as pessoas que frequentam a EJA tenham igualdade de oportunidades; c) qualificadora, como forma de oferecer uma escola de qualidade aos jovens e adultos que frequentam a EJA (BRASIL, 2000, p. 6-11).

Se considerarmos que para muitas pessoas - especialmente as de camadas mais excluídas socialmente - a escola representa um espaço de grande importância não apenas no processo de socialização dos indivíduos, mas também um lugar que pode contribuir para desenvolver uma série de capacidades linguísticas e discursivas, a PCEJA2 assegura que a escola deve oferecer condições para que cada aluno torne-se cada vez mais autônomo e crítico, de maneira que possa se sentir cada vez mais inserido nas diferentes práticas sociais das quais participa.

Para isso, a PCEJA2, considerando a diversidade que compõe as turmas de EJA, destaca que é importante contribuir para que os alunos dessa modalidade de ensino tenham

uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. É importante que o aluno perceba que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas por meio da escuta e da leitura de textos, bem como do frequente exercício de expressar ideias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia que impulsionam novas descobertas, elaboração e difusão de conhecimento. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. (BRASIL, 2002b, p. 30)

A PCEJA2, assim como o ensino regular, tem nos PCN um norteador para balizar a sua proposta pedagógica. De acordo com esse documento é importante e necessário trabalhar com a diversidade textual visto que “se as práticas de linguagem produzem textos, refletir a respeito da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam” (BRASIL, 2002b, p. 16-17). Percebe-se, assim, que PCEJA2 encaminha a prática pedagógica na direção de um trabalho voltado para os gêneros. Mas o que são gêneros? De que maneira eles podem ser trabalhados na EJA? E de que forma o livro didático contribui para que este trabalho aconteça?

Com o intuito de definir o que é gênero, Travaglia (2011, p. 4) afirma que “a teoria linguística já tem hoje um grande número de contribuições pertinentes”. No entanto, não há uma unanimidade entre teóricos e pesquisadores voltada para o estudo e ensino de gêneros, visto que diferentes abordagens e conceituações geraram uma variedade de perspectivas teóricas. De acordo com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 8) essas abordagens teóricas “tanto se aproximam - ao lançar um olhar social e discursivo sobre a linguagem - quanto se distanciam - ao pôr em cena conceitos-chave bastante distintos”. Daí, a importância de, ao se tentar conceituar os gêneros ou defini-los em terminologias, atentar-se para as diversas teorias existentes.

Ao considerar os trabalhos mais restritos e abrangentes sobre os estudos do gênero e para facilitar o entendimento de alguns conceitos, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) agruparam as di-

ferentes abordagens em três linhas: a) a linha sociosemiótica que apresenta teóricos como Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough; b) a linha sociorretórica que tem em Swales, Miller e Barzeman seus maiores expoentes; c) e a linha sociodiscursiva com Bakhtin, Adam, Bronckart, e Maingueneau.

Neste estudo, baseamo-nos na abordagem sociodiscursiva de gênero de Bakhtin, com a qual teóricos de outras abordagens também dialogam. Podemos dizer que Bakhtin é um dos primeiros estudiosos a pensar o termo “gênero” relacionando-o aos textos que permeiam o nosso dia a dia e organizam nossa comunicação. Segundo este pesquisador, “gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”, construídos historicamente e disponíveis na cultura (BAKHTIN, 2011, p. 279). Isso significa dizer que os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Desse modo, apenas conhecer as características formais de um gênero não é suficiente para compreendê-lo, visto que conteúdo temático, estilo e construção composicional estão interligados. Travaglia (2011, p. 5) complementa essa ideia ao dizer que

a caracterização das categorias de texto, sejam elas tipos, subtipos, gêneros ou espécies, se faz por critérios ligados a cinco parâmetros: conteúdo temático, estrutura composicional, estilo ou características da superfície linguística, objetivos e funções, condições de produção e eventualmente suporte.

Assim, considerando que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21) e que os livros didáticos são ferramentas didáticas importantes no processo de ensino-aprendizagem, trataremos, no tópico a seguir, especificamente sobre esse assunto.

O Livro Didático na EJA

Considerando que é “muito pequena a oferta de materiais didáticos específicos para os cursos de EJA” (BRASIL, 2002a, p.70) e que a maioria dos livros didáticos adotados pelos professores nessa modalidade de ensino “se destina ao Ensino Fundamental, que tem como leitor virtual o adolescente de 11 a 15 anos, enquanto os alunos de EJA têm uma experiência acumulada muito diferente” (BRASIL 2002a, p.70), a escolha do livro didático para o professor da EJA possui um significado especial. Daí a necessidade de observar: a) de que maneira esse material pedagógico se faz presente na EJA; b) como as coleções didáticas de Língua Portuguesa que foram disponibilizadas pelo Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) abordam o trabalho com os gêneros; c) e se o material foi concebido sob a perspectiva da documentação oficial da EJA, em especial, da PCEJA.

No final da década de 20, surgiu o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo principal objetivo é oferecer suporte aos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, e, de lá para cá, ele sofreu várias alterações. Contudo, somente a partir de 2009 é que foi regulamentada a primeira resolução que estabeleceu regras para a distribuição de livro didático na EJA e, somente em 2011, é que essa modalidade de ensino foi contemplada pelo PNLD. Isso significa dizer que a distribuição, pelos órgãos públicos, de livros didáticos específicos para a EJA ainda é muito recente se compararmos com o ensino regular.

Tendo em vista as particularidades que compõem a EJA e sabendo que os estudantes dessa modalidade de ensino trazem para a sala de aula um variado leque de experiências, os livros didáticos concebidos para essa modalidade de ensino devem considerar que o trabalho com gêneros em sala de aula pode contribuir para propiciar aos alunos possibilidades concretas de realizar práticas de língua(gem) para interagir de maneira produtiva nas diferentes atividades comunicativas. Vale observar que o livro didático não deve dispensar o professor de pensar em novas possibilidades de trabalhar com esses gêneros, conforme as condições concretas de seus alunos.

Dessa forma, a PCEJA2 mobiliza pensar sobre os conteúdos curriculares a serem trabalhados com turmas de EJA requer compreender características que são particulares ao universo desses alunos, visto que os propósitos das pessoas que frequentam essa modalidade ensino são amplos e variados. Por isso, sugere que o trabalho realizado em sala de aula não deve ser limitador e sim, libertador, de forma que os conteúdos trabalhados estejam articulados e contextualizados às vivências dos alunos que frequentam essa modalidade de ensino. Assim, as aulas devem valorizar as experiências de seus alunos e alunas e vincular essas experiências aos conteúdos que serão ensinados na escola. Daí a importância de trabalhar com os gêneros confessionais, assunto que trataremos a seguir.

2 OS GÊNEROS CONFSSIONAIS E SUA IMPORTÂNCIA NA EJA

Muitos são os textos que se destacam pela subjetividade e, de acordo com Rezende (2012 p.79), “a variedade desses gêneros de representação de si são enormes”. Assim, a escrita de autobiografias, memórias, diários, crônicas, cartas, romances, relatos pessoais, poemas autobiográficos, autorretratos, ensaios, blogs, e-mails, permite registrar, em um processo de desvelamento, experiências singulares vivenciadas no cotidiano. Também são, segundo Arthières (1998, p. 11), uma maneira de “arquivar a própria vida” e “uma prática de construção de si mesmo”. Trata-se, pois, de gêneros que permitem registrar e resgatar memórias e experiências pelas palavras, pelos gestos, pelo sentimento de existência.

As percepções de si e o registro dessas experiências pessoais permite, de acordo com Cunha (2007, p.1) que “pessoas comuns/ordinárias registrem/construam/inventem ações da experiência cotidiana através de práticas de escrita biográfica e autobiográfica”, de forma que os autores tornam-se sujeitos de sua história, e narram-na à sua maneira. Esses textos, que se situam entre o ficcional e o real são, segundo Lejeune (2014, p. 42), “textos referenciais: exatamente como o discurso científico ou histórico, eles se propõem a fornecer informações a respeito de uma ‘realidade’ externa [...]. Seu objetivo não é a simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro”, uma vez que, segundo Rezende (2012, p.80),

[...] a autorreferencialidade pressupõe “verdade”, um encadeamento de fatos vivi-

dos, mas é, em vez disso, uma reconstrução do que foi vivido, de modo a dar sentido ao passado, ou seja, uma reinvenção do passado.

Assim, a ficcionalidade, ou a invenção, é um ponto central – e não meramente técnico – desses gêneros confessionais na sua relação com o “real” ou “acontecido”.

Embora a escrita de si exista desde a Antiguidade, podemos observar que essa prática continua na atualidade, visto que ultrapassou as barreiras dos textos manuscritos e, graças à internet, fez surgir novas configurações desse gênero. Assim, é possível encontrar, de acordo com Rezende (2012, p. 79),

[..] formas mais “puras”, estáveis e reconhecidas publicamente como tais: autobiografias, memórias, diários (entre as garotas, substituídos hoje pelas agendas) e cartas. Há outras modalidades que em geral aparecem no interior de um veículo ou gênero que as englobam, como entrevistas e testemunhos judiciais (autos de corpo de delito, qualificação do acusado etc.). Outras ainda são mais formalmente ficcionalizadas, como as crônicas[...]; outras mais presentes em determinados momentos históricos, como os relatos de viagem, ainda que possam ser encontrados em versões contemporâneas (Amyr Klink e seus relatos de viagens à Antártica, por exemplo). Mais recentemente, surgiram novas formas de exposição pessoal como os *blogs*, as redes sociais da internet, e, por último, neste final da primeira década do século XXI, o *twitter* – todas muito conhecidas pelas crianças e jovens do planeta que vão à escola, em especial os das cidades.

Cabe ressaltar que, segundo Lejeune (2014, p. 131), “escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida um privilégio reservado aos membros das classes dominantes” e, isso acontece porque as camadas mais pobres da população normalmente têm suas histórias silenciadas. Assim, falar de si é, de acordo com o pesquisador, uma possibilidade de dar voz a quem normalmente está acostumado a silenciar e materializar no texto, uma série de representações e identificações dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, de acordo com Rezende (2012, p. 87), é importante levar em conta que “representações de si são ricas de ensinamentos, de questionamentos sobre a vida, mas são sempre aproximativos, inacabados, ilusórios, [...], profícuos para a construção de identidade e visão de si e do outro, uma ‘ilusão indispensável’”.

Considerando que os princípios que regem a EJA estão voltados para o respeito e a valorização dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana, relatar o cotidiano e as próprias vivências - seja no passado ou no presente - em primeira pessoa possibilita ao jovem e adulto da EJA em sala de aula, momentos para que os alunos se “vejam” como sujeitos e tenham um lugar de fala, fala esta que normalmente é silenciada. Assim, permitir que os jovens e adultos falem sobre si pode render boas experiências e trocas em sala de aula.

É possível perceber que o trabalho com gêneros confessionais permite que as histórias de vidas e aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana não sejam descartados, mas sejam tomados como objeto de ensino. Ao escrever sobre suas próprias vivências, o aluno da EJA se envolveria mais com as suas produções escritas e com os estudos linguísticos propostos. Também, dada a heterogeneidade da EJA, o trabalho com gêneros confessionais também pode contribuir para criar vínculos entre o grupo visto que trocas de experiências entre alunos de diferentes faixas etárias, normalmente vindos de regiões diferentes do Brasil, permite a assimilação de diferentes saberes.

Dessa forma, questões como identidade, experiências pessoais, histórias de vida diversi-

ficadas e situações-problemas advindas do cotidiano devem contemplar o projeto educativo que abarca essa modalidade de ensino. Contudo, conforme Rezende, cabe lembrar que realizar um trabalho que envolva a escrita dos gêneros confessionais em sala de aula deve ter objetivos claros e definidos e precisa ser feito de maneira atenta e cuidadosa, visto que há uma exposição da intimidade e subjetividade de cada uma das pessoas envolvidas no processo. O que não pode ser esquecido é que a escola deve representar para esses jovens e adultos um espaço para ter voz, seja para falar de si ou dos outros.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, a metodologia adotada é de natureza descritivo-analítica e interpretativista. Nessa perspectiva, para analisarmos com mais profundidade o trabalho com gêneros confessionais em um LDLP para EJA, a fim de investigarmos como é feita a abordagem dos gêneros confessionais, seguimos alguns passos.

Desse modo, primeiro estudamos as diferentes abordagens de gênero e selecionamos aquela que embasaria esta pesquisa. Em seguida, lemos alguns materiais, como artigos e capítulos de livros, nos quais os autores investigaram a abordagem de gêneros nos PCN, em provas nacionais e em livros didáticos. Após isso, selecionamos o nosso objeto de análise: o volume único de Língua Portuguesa da coleção *Alcance EJA – Anos Finais do Ensino Fundamental (Manual do Educador)*. E, posteriormente, fizemos uma leitura de um encarte direcionado ao professor disponibilizado nas páginas finais da obra, com o intuito de perquirir se havia, no material analisado, direcionamentos que abarcassem uma abordagem de gênero específica ou várias.

Após termos selecionado o objeto de análise, partimos para a observação dos textos e atividades inseridos no exemplar analisado. Para isso, utilizamos o roteiro representado a seguir:

Figura 1: Roteiro para análise de livros didáticos

1. Selecionar o livro ou apostila.
2. Analisar o texto inicial direcionado para o professor e investigar se há vinculação a uma abordagem de gênero específica ou a várias. Observar se essa vinculação se concretiza nas questões propostas para o trabalho com os gêneros.
3. Observar se os gêneros são tomados como objeto de ensino, em conformidade com o que defende Travaçlia (2011) no artigo que discutimos.
4. Selecionar um foco como, por exemplo, gêneros orais, gêneros multimodais, gêneros da esfera literária ou da esfera jornalística, gêneros humorísticos ...
5. Considerando seu foco, ver quantos e quais gêneros foram incluídos.
6. Ver se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não.
7. Analisar se são propostas atividades para o trabalho com os exemplares de gêneros.
8. Analisar a natureza das questões propostas: análise linguística, leitura, produção, leitura e produção ou... Quantificar os dados e ver o que predomina.
9. Ver se a junção do verbal e do não verbal é explorada na abordagem de gêneros constituídos por esses modos de significação.
10. Investigar se as especificidades do gênero são contempladas: construção composicional, conteúdo temático, estilo e as condições de produção.
11. Observar quaisquer outros aspectos que julgar relevante.

Fonte: Material elaborado pela professora doutora Maria Aparecida Resende Ottoni na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e práticas Sociais, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

A partir dos passos fornecidos pelo roteiro disponibilizado na figura 1, investigamos quantos e quais gêneros confessionais aparecem na obra, se estes gêneros foram nomeados e se incluídos na íntegra ou não. Em seguida, observamos a natureza das questões no que se refere à análise linguística, leitura, produção escrita, se foram propostas atividades para o trabalho com os exemplares de gêneros, como essa abordagem foi feita e se há indicações de leituras e/ ou atividades relacionadas ao gênero trabalhado. Também analisamos - de acordo com Bakhtin (2011) e com o que se propõe nos PCN (BRASIL, 1998) e em Travaglia (2011), que se apoiam em Bakhtin - se as especificidades do gênero foram contempladas: construção composicional, conteúdo temático, estilo, objetivos e funções e as condições de produção. Por último, organizamos os dados coletados, conforme apresentamos a seguir.

4 ANÁLISE DA PRESENÇA E ABORDAGEM DE GÊNEROS CONFSSIONAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DA EJA - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este trabalho toma como objeto de análise o volume único de Língua Portuguesa (destinado ao professor) que faz parte da Coleção *Alcance EJA: Anos Finais do Ensino Fundamental*, aprovado pelo PNLD/2014-2016. Tal análise se justifica pelo fato de encontramos, ainda, uma quantidade reduzida de análises voltadas para os livros didáticos que contemplam a EJA. Além disso, dadas às especificidades dessa modalidade de ensino, especialmente no que concerne à valorização das experiências dos alunos, consideramos ser relevante analisar de que maneira o trabalho com os gêneros confessionais é efetuado no LD disponibilizado pelo PNLD.

O volume analisado traz 34 capítulos divididos em 16 unidades temáticas e, com o intuito de trabalhar com diferentes conhecimentos, 08 (oito) seções diferentes foram inseridas nos capítulos (algumas fixas outras não). A seguir, na figura 1, apresentamos, de maneira condensada, como essa organização foi estruturada:

QUADRO 1: Organização da coleção

UNIDADES	NÚMERO DE CAPÍTULOS	SEÇÕES QUE APARECEM NOS CAPÍTULOS
Unidade 1: COMUNICAÇÃO	3	a) Pensar e produzir: Traz exercícios orais e escritos, possibilitando a aplicação de alguns conceitos e de contextualização da temática.
Unidade 2: ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA	3	
Unidade 3: LINGUAGENS	2	
Unidade 4: OS CONTEXTOS DA COMUNICAÇÃO	2	b) Diversidade: Traz novos textos com o intuito de ampliar as referências temáticas da Unidade;
Unidade 5: ESPAÇOS URBANOS	2	
Unidade 6: RELAÇÕES SOCIAIS E DIVERSIDADE	2	c) Para assistir: Indicação de filmes, vídeos e documentários.
Unidade 7: LAÇOS AFETIVOS	2	
Unidade 8: LIÇÕES DE VIDA	2	d) Para saber mais!: Incentiva consulta a outras fontes sobre a temática da Unidade;
Unidade 9: FALANDO DO BRASIL	2	
Unidade 10: CIDADANIA	2	e) Refletir e debater: Traz boxes com questionamentos para provocar a discussão oral da temática em sala de aula;
Unidade 11: PRESERVAÇÃO DO PLANETA	2	
Unidade 12: ESPORTE	2	f) Para ler: Sugestões de leitura relacionadas à temática em estudo;
Unidade 13: MUNDO DO TRABALHO	2	
Unidade 14: CONSUMO	2	g) Estrutura da língua: questões voltadas para análise linguísticas e gramaticais;
Unidade 15: NOVOS PAPÉIS SOCIAIS	2	
Unidade 16: A VOZ DOS BRASILEIROS	2	h) Texto e vivência: Procura relacionar os temas discutidos às vivências dos alunos.

Fonte: Material elaborado pela autora, a partir de Volp (2013).

O nosso ponto de partida para a realização da análise foi a leitura de um encarte disponibilizado nas partes finais do livro, denominado *Manual do Educador*. Este encarte traz algumas considerações gerais referentes a todas as áreas do conhecimento e uma parte específica para o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP). Nosso intuito nesse momento foi investigar se as orientações fornecidas ao professor apontam para uma abordagem de gênero específica ou a várias e se essa vinculação se concretiza nas atividades propostas aos alunos.

A primeira parte do *Manual do Educador* apresenta uma abordagem geral sobre o perfil dos estudantes que frequentam a EJA, os objetivos e a metodologia a ser adotada nessa modalidade de ensino e traz explicações de como está organizada a coleção. Cita, ainda, como referencial teórico e metodológico, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a LDBEN nº 9.394/96, a Resolução CNE/CEB 2000 e dois teóricos conhecidos: Paulo Freire e Vygotsky. Também apresenta para os professores algumas sugestões de leituras relacionadas ao fazer pedagógico em sala de aula.

A segunda parte do *Manual do Educador*, específica para o volume de LP, apregoa que “produzir linguagem significa produzir os diferentes gêneros discursivos que se materializam por meio do texto” (VOLP, 2013, p.14), aponta para a variedade de gêneros inclusos na coleção e propõe uma reflexão dialógica por meio das práticas de oralidade, leitura, escrita, análise e reflexão sobre a língua. A estrutura didática e os objetivos citados trazem como referência a PCEJA2 e há uma preocupação com os temas transversais e com as especificidades que abarcam a EJA. De maneira geral, considerando o modo como esse material de apoio foi elaborado e disponibilizado, percebemos como um excelente auxílio ao professor na utilização da coleção.

Após a análise do *Manual do Educador*, em um segundo momento, observamos os textos e as atividades inseridas no exemplar examinado. Nesse momento, foi possível verificar que boa parte dos textos não está acompanhada da denominação do gênero a que pertence, o que consideramos como um ponto negativo. Observamos, também, que dentre o grande número de gêneros apresentados na coleção, apenas 06 (seis) poderiam ser classificados/caracterizados como confessionais, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2: Gêneros confessionais encontrados no volume único de Língua Portuguesa

GÊNERO	FOI NOMEADO?	O TEXTO ESTÁ NA ÍNTEGRA?	PARTE DO LIVRO EM QUE ESTÁ INSERIDO	ATIVIDADES PROPOSTAS
Unidade 2: Crônica (p. 30)	Não	Sim	Capítulo que abre a unidade	As atividades propostas em todas as unidades envolvem questões de interpretação, oralidade e produção escrita.
Unidade 4: Relato de viagem (p. 66)	Sim	Não	Capítulo que abre a unidade	
Unidade 4: Carta pessoal (p. 73)	Sim	Sim	Segundo capítulo da unidade	
Unidade 5: Crônica (p. 80)	Sim	Não	Capítulo que abre a unidade	
Unidade 7: poema (p. 106)	Sim	Sim	Capítulo que abre a unidade	
Unidade 8: Carta pessoal (p. 120)	Sim	Sim	Capítulo que abre a unidade	

Fonte: Material elaborado pela autora, a partir de Volp (2013).

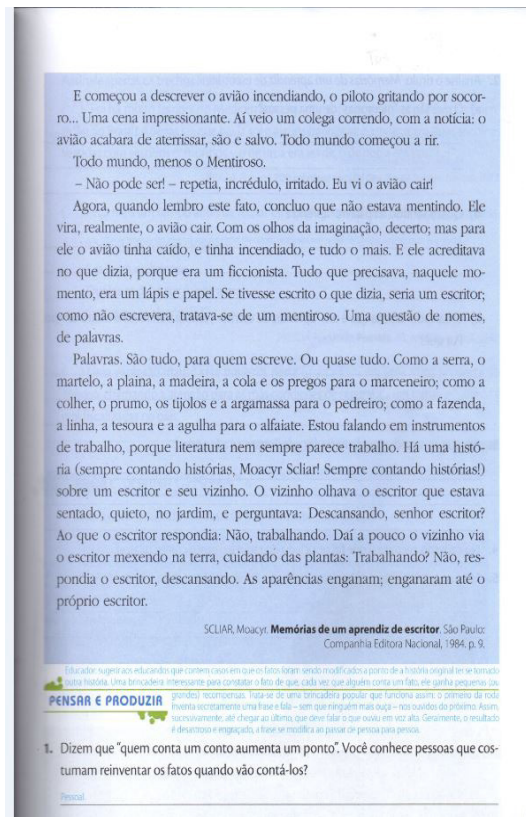
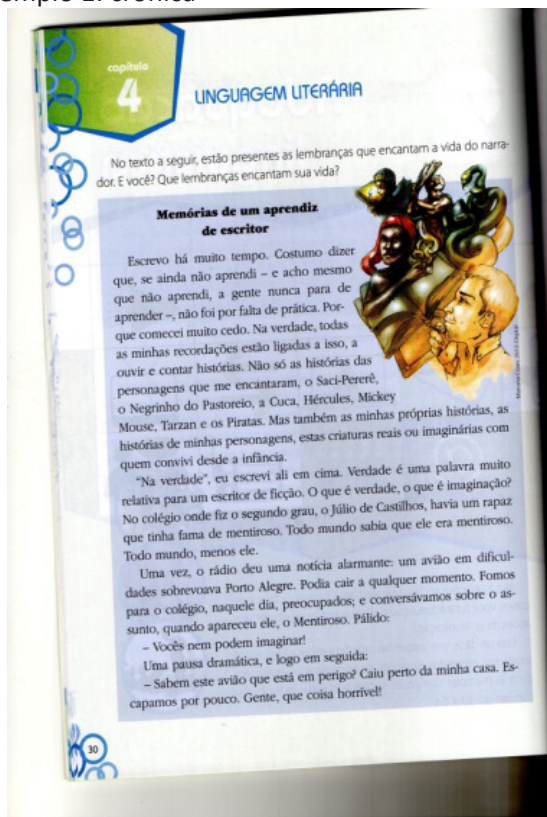
Por meio do Quadro 2 é possível perceber que há gêneros confessionais puros como a carta pessoal, e outros mais ficcionalizados como as crônicas, o relato de viagem e o poema. Dos 06 (seis) textos, 05 (quatro) encontram-se nos capítulos que abrem as unidades temáticas e 02 (dois) não foram incluídos na íntegra. Todos os textos trazem propostas de atividades envolvendo questões linguísticas sem, no entanto, estabelecer relações com o estilo do gênero. Nas discussões propostas com o gênero relato de viagem, por exemplo, não há uma discussão sobre o uso de determinados tempos verbais e articuladores textuais para explicitar ações relacionadas ao eixo temporal presente nesse gênero.

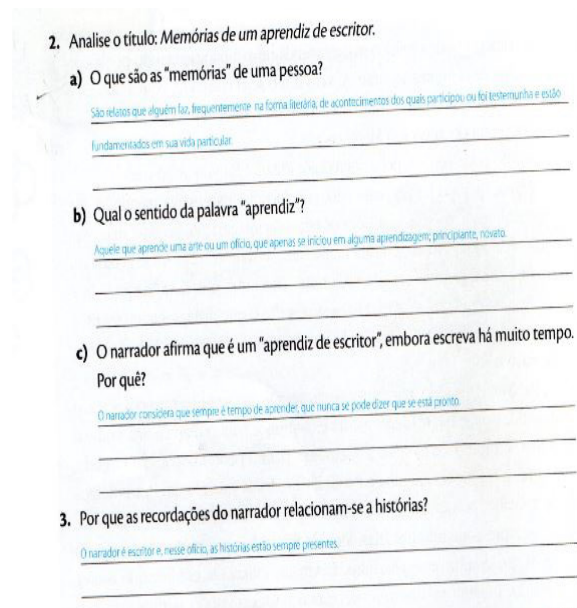
Todas as atividades propostas em cada unidade trazem questões relacionadas à interpretação, oralidade e produção escrita, embora esta última nem sempre esteja relacionada ao gênero trabalhado, e sim à temática abordada. Não há, também, uma discussão acerca das condições de produção e dos objetivos de cada texto lido e/ou produzido.

Já o conteúdo temático é trabalhado em todos os textos, mas apenas a Unidade 5 traz propostas de atividades com a escrita que relacionam o que foi lido com as histórias de vida dos alunos. Também, com exceção das atividades propostas na Unidade 4, não há referências quanto à estrutura composicional dos textos nem ao estilo como, por exemplo, o uso de determinados tempos verbais e outros marcadores textuais para mostrar a alternância entre o ontem e o hoje.

A seguir, apresentamos 3 (três) exemplos de como os gêneros confessionais foram trabalhados no livro em análise:

Exemplo 1: crônica





Fonte: Volp (2013, p. 30-5)

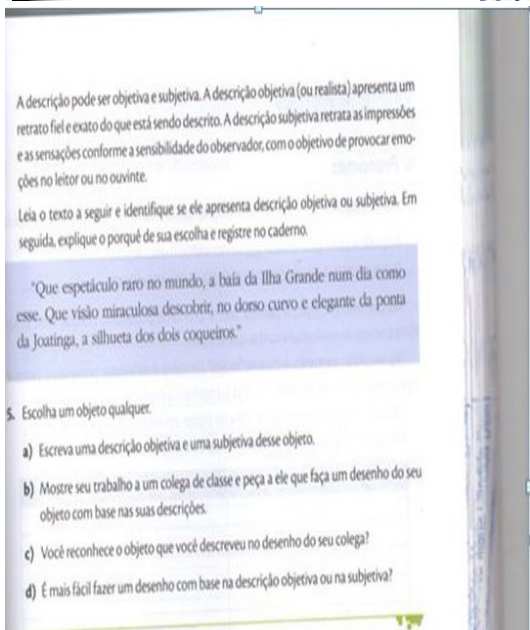
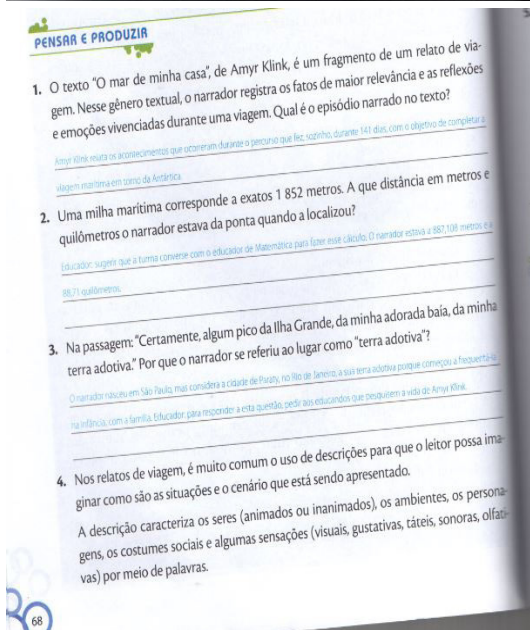
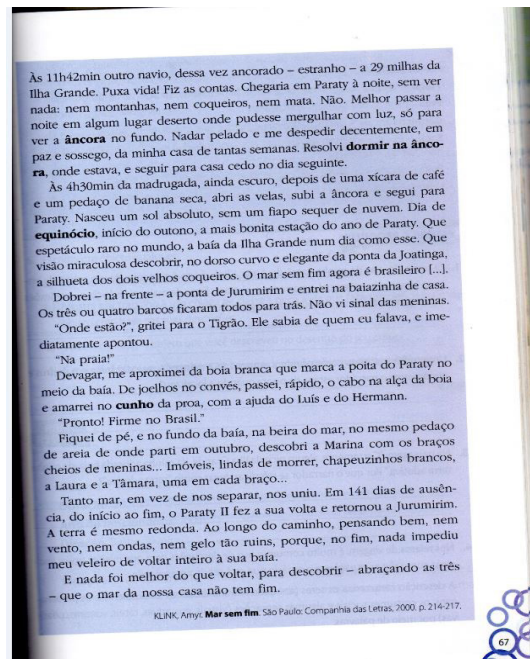
O primeiro ponto que observamos neste exemplo é que o trabalho com o texto favorece a reflexão sobre si, mas o gênero não aparece nomeado. Cabe ressaltar que, embora essa ausência seja sentida na proposta de leitura apresentada aos alunos, as orientações fornecidas ao professor trazem conceituações mais claras e oferecem sugestões de como realizar a leitura com a turma. Não há, porém, uma exploração mais aprofundada do gênero.

Nas atividades propostas, mais especificamente na questão 1, inseridas na seção *Pensar e Produzir*, é pedido que os alunos comentem sobre as experiências pessoais relacionadas à temática apresentada na crônica em estudo e, de modo a ampliar as discussões, o *Manual do Professor* traz uma sugestão de atividade a ser realizada com os alunos. Entretanto, embora no decorrer do capítulo, outras atividades e conceituações sejam apresentadas, nenhuma delas traz maiores informações sobre o gênero "memórias" e não há uma exploração mais aprofundada relacionada a sua estrutura composicional, ao seu contexto de produção e a seu estilo. Somente na finalização do capítulo, na seção *Texto e Vivência*, há a apresentação do *Museu da Pessoa* e uma proposta de produção escrita que contempla a temática abordada no texto motivador, mas não também há nenhuma referência às especificidades do gênero.

Considerando que o *Manual do Educador* coloca como objetivo da seção *Texto e Vivência* estabelecer relações e propor reflexões entre aquilo que os alunos leem/escrevem e a realidade que vivem, acreditamos que essa seção poderia ter sido melhor explorada, visto que está de acordo com um dos objetivos primordiais da EJA. Por isso, uma possibilidade de trabalho que sugerimos é que, caso a escola possua laboratório de informática, a exploração da página na internet relacionada ao *Museu da Pessoa* poderia acontecer de maneira mais aprofundada, visto que há um site específico do museu com propostas possíveis de serem realizadas com os alunos de EJA. Além disso, as atividades disponíveis podem contribuir para realizar um trabalho que envolva a leitura, a escrita e o uso das mídias.

Caso o acesso à internet seja restrito e considerando que muitos alunos da EJA, em especial os alunos mais velhos, ainda possuem certa dificuldade para manusear computadores e/ou acessar a rede, outras possibilidades de trabalho com o *Museu da Pessoa* e, conseqüentemente, com o gênero que abriu a unidade poderiam ser pensadas, visto que essa reflexão pode contribuir para que os alunos se vejam não apenas como leitores, mas também como produtores de histórias.

Exemplo 2: Relato de viagem



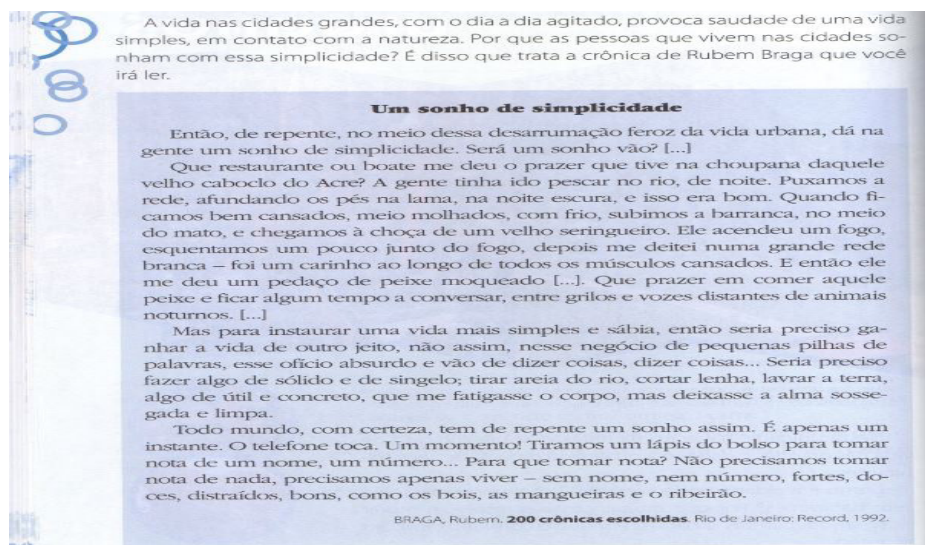
Fonte: Volp (2013, p. 66-9)

Na Unidade 4, ao abrir o capítulo com um relato de viagem, é possível perceber que, embora não haja uma nomeação do gênero, nas atividades propostas - mais especificamente na questão 1- essa nomeação é feita acompanhada de uma definição do gênero. No entanto, percebe-se que a contextualização das tarefas de análise e reflexão sobre a língua são superficiais, visto que o foco das atividades voltam-se apenas para elaboração de descrições - tipologias discursivas muito presentes nos relatos de viagem e que precisam ser exploradas quando se trabalha com esse gênero, mas que não devem ser tomadas como único foco.

É importante comentar que as sugestões disponibilizadas no *Manual do Educador* - de o professor trazer para a sala outros relatos de viagem como forma de atrair a atenção da turma - são pertinentes e necessárias. Outra proposta que sugerimos para um melhor aproveitamento do

trabalho com esse gênero é que, além da leitura de relatos de viagem de outras pessoas, os alunos tenham um espaço para relatar as suas próprias experiências, de forma a estabelecer relação entre o lido, o falado, o ouvido e o vivido.

Exemplo 3: Crônica



PENSAR E PRODUZIR Educador: orientar a atenção da turma para aspectos como os créditos coloridos, representando o intenso movimento produzido pela industrialização, a iluminação da fábrica, o contraste do quadro o círculo amarelo, que perde do topo da estação de trem, representando a limpidez, a elegância e o prazer da vida urbana.


Observe o quadro *Agare*, de Tarsila do Amaral, que retrata uma estação de estrada de ferro na cidade de São Paulo.

Volte, agora, seu olhar para a cidade onde você mora.

Para você, qual é a cidade ideal? É a cidade onde você mora? Como é ela? Quantos habitantes tem? Como as pessoas vivem? Qual é a principal atividade econômica? Ela preserva o patrimônio histórico e cultural? Como? Ela atrai pessoas de outros lugares? Por quê?

Esses questionamentos devem ser respondidos em forma de um texto que você escreverá para alguém que mora em outra localidade, com o objetivo de apresentar sua cidade para essa pessoa.

Lembre-se de que seu texto deve apresentar introdução, desenvolvimento do assunto e conclusão. O educador irá ler o que você escreveu e, se necessário, fazer algumas sugestões. Passe-o a limpo e, se possível, envie-o para um morador de outra localidade.



AMARAL, Tarsila do. *Agare*, 1925. 1 óleo sobre tela, color., 84,5 cm x 65 cm. Coleção Rubens Sabatini, São Paulo.

Fonte: Volp (2013, p. 80-3)

O gênero que abre o capítulo da Unidade 5 do livro aparece devidamente nomeado: trata-se de uma crônica. Ao abordar a temática da vida campo e na cidade, o tom de confissão do autor é perceptível no texto e permite trazer uma excelente discussão sobre as histórias de vida dos alunos. As 06 (seis) questões propostas na seção *Pensar e Produzir* direcionam para essa temática e envolvem atividades tanto com a modalidade oral quanto com a escrita, o que é muito positivo. O *Manual do Educador* traz algumas sugestões de como dar espaço aos alunos para que relatem as suas experiências.

Sabemos que é muito comum entre os alunos que frequentam a EJA haver um grande número de migrantes, oriundos de diversas regiões do país. Essa é, portanto, uma temática muito ligada às experiências dos alunos e que, por isso, talvez devesse ser explorada na seção *Texto e Vivência*. Já a seção *Pensar e Produzir* aparece duas vezes e traz sugestões de pesquisas e produções de textos, com propostas de atividades que envolvem habilidades orais e escritas. No entanto, a maneira como

as orientações para as produções escritas estão disponibilizadas para os alunos são vagas, visto que há a sugestão para que os alunos escrevam um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão “para alguém que mora em outra localidade” (VOLP, p. 83), mas não há nenhuma referência a um trabalho que envolva um gênero específico. Isso possibilita aos alunos saberem sobre o conteúdo temático e os objetivos do texto a ser produzido, mas não há quaisquer orientações relacionadas ao estilo, à estrutura composicional ou as características de superfície, condições de produção e suporte, citadas por Travaglia (2011, p.5).

Essa problemática também aparece no *Manual do Educador*, pois embora haja uma preocupação em orientar o professor para “promover um debate sobre a produção de texto, evidenciando as questões discursivas que envolvem o produtor e a intenção da escrita, o conteúdo e o destinatário” (VOLP, 2013, p. 31), alguns conceitos sobre tipologias/gêneros aparecem equivocados e tomam os dois termos como sinônimos. Isso é visível quando, ao fornecer orientações para a produção escrita, “sugere-se ao educador [...] definir a tipologia do texto (gênero) e analisar as suas características em exemplos que pertençam ao mesmo gênero discursivo” (VOLP, 2013, p. 31). É perceptível, também, uma preocupação com a temática abordada, como sugerir ao educador para “disponibilizar o maior número de informações sobre o tema que será desenvolvido” (VOLP, 2013, p. 31), mas não há indicação de leitura de outros textos pertencentes ao mesmo gênero para serem tomados como referência pelos alunos.

Ao realizar a análise de um LDLP elaborado para a EJA, percebemos que, embora o trabalho com os gêneros como objeto de ensino ainda não contemple o que preconizam os PCN e a PCEJA, é possível perceber uma diversidade de textos e de gêneros que se faz presente nesses materiais didáticos. Outro ponto a considerar é que, embora saibamos da importância de abordar algumas temáticas na EJA, aparentemente há uma grande preocupação com os temas que serão trabalhados, mas não há um direcionamento mais preciso com os gêneros que serão utilizados para que essa abordagem temática aconteça, o que nos permitiu concluir que os gêneros não são, ainda, tomados como objetos de ensino.

De qualquer forma, percebemos que apesar de o trabalho com os gêneros confessionais ainda não ser explorado em todas as suas particularidades e potencialidades, é perceptível na obra, de maneira geral, uma preocupação em relacionar os textos contemplados com as vivências dos alunos, tanto em relação à leitura quanto à produção escrita, o que consideramos como um ponto positivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, propusemo-nos a analisar como e quais gêneros confessionais – puros ou ficcionalizados - foram inseridos em um volume único de uma coleção didática de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental da EJA. Para isso, baseamo-nos na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Segundo Segmento (BRASIL, 2002a, 2002b); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000); em estudos sobre gêneros (BAKTHIN, 2011; BEZERRA, 2017; TRAVAGLIA, 2011; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005); em pesquisas sobre o (LDLP) (OTTONI, 2007; OTTONI, ROCHA, 2016; OTTONI et al, 2010; DIAS et al, 2010) e em concepções sobre gêneros confessionais (ARTHIRES, 1998; LEJEUNE, 2014; REZENDE, 2012).

Considerando que o trabalho com os gêneros confessionais é um meio estratégico de vincu-

lar as vivências dos jovens e adultos que frequentam a EJA, de maneira que as suas histórias de vida possam ganhar significação, buscamos observar no LD analisado como ocorreu a exploração de um trabalho com gêneros ligados às experiências humanas vivenciadas - seja no tempo presente ou no tempo da memória – e de que forma isso possibilitou ao aluno da EJA estabelecer um diálogo com o texto.

Ao longo da análise feita, identificamos uma presença ainda pequena do trabalho com os gêneros confessionais. Apesar de sabermos das dificuldades do LD em abarcar todas as necessidades que se fazem presentes nas salas de EJA, procuramos aqui apontar para a necessidade de uma abordagem mais ampla dos gêneros confessionais de maneira a “fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola [...], capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito” (BRASIL, 2002b, p.12). Também procuramos demonstrar que, mesmo com o uso do LD, o professor necessita planejar propostas que abarquem as singularidades da turma, colocando em prática, caso seja necessário, metodologias que partam de situações concretas das experiências dos alunos de maneira que os alunos passem a enxergar a leitura e a escrita como partes de seu dia a dia.

Assim, a partir das especificidades da EJA, é preciso que o trabalho com gêneros em sala de aula abarque atividades envolvendo a leitura, a escrita e, principalmente, a escuta, como forma de conceder espaços para que os alunos consigam relacionar as práticas pedagógicas de sala de aula com as próprias práticas de vida. Desse modo, mais importante do que adotar esta ou aquela concepção teórica é observar em quais aspectos o trabalho com os gêneros confessionais contribui para um melhor desempenho na compreensão e produção de textos na EJA, tornando-se um instrumento dinâmico nas atividades, nas práticas e situações de vida desses alunos.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. 136 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: 5º e 8º séries do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 5 DE JULHO DE 2000. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em 15 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFERN, 2014. 271 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)**. Vol. 1. Introdução. Brasília:

MEC/SEF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>
Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Vol. 2. Língua Portuguesa. MEC/SEF, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CUNHA, Maria Tereza Santos. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. **Revista Patrimônio e memória**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 45-62, mai. 2007. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DIAS, E. et al. A contribuição dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras. **Polifonia**. Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.117-131, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/PMU/Downloads/7-7-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico**: de Rosseau a internet. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 459 p.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Os gêneros do humor no ensino da Língua Portuguesa**: uma abordagem discursiva crítica. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

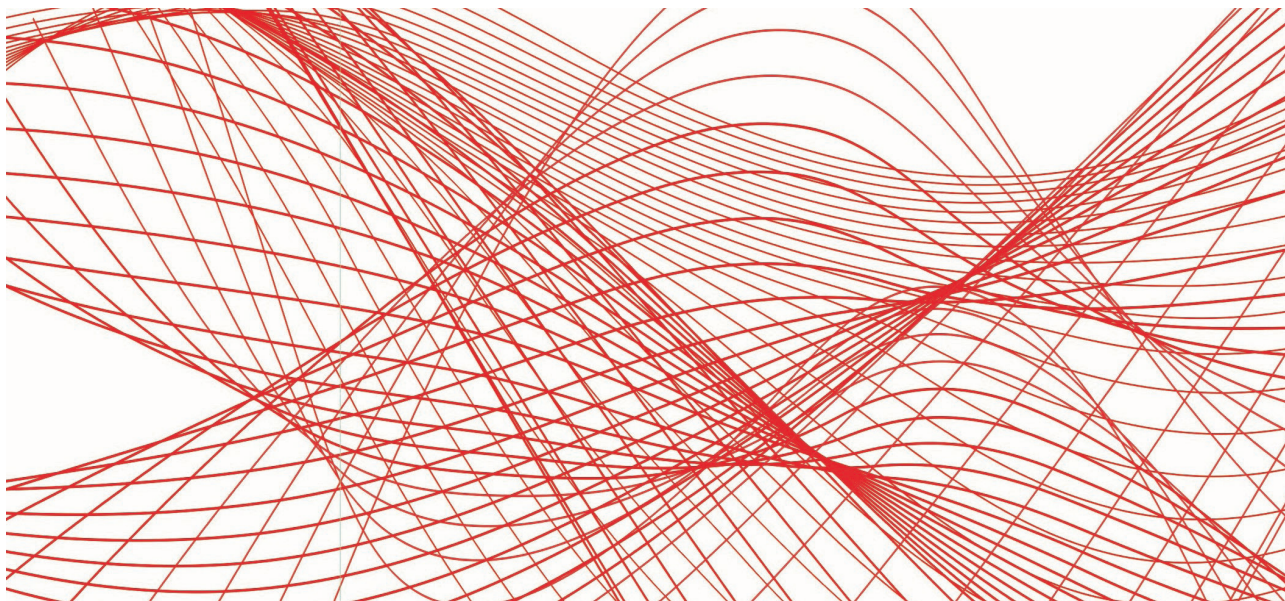
OTTONI, M. A. R. et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

REZENDE, Neide Luzia de. **Os gêneros confessionais e suas possibilidades de educação e autoeducação**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

ROCHA, L. F. de O. L.; OTTONI, M. A. R. Os gêneros da esfera jornalística em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. In: CRISTIANINI, A. C.; OTTONI, M. A. R. **Estudos linguísticos**: teoria, prática e ensino. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 121-145.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2011, Uberlândia, MG. **Anais...**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_056.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016

VOLP, Ana Laura. **Alcance EJA**: Anos Finais do Ensino Fundamental. 1. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2013. 281 p.



A ABORDAGEM DOS GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto dos estudos desenvolvidos no primeiro semestre de 2017, na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni¹⁰. Em nossas discussões, observamos que o ensino da Língua Portuguesa centrado nos gêneros já é um pressuposto preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998).

Percebemos que a importância dada nos PCNLP para os gêneros pode gerar um impacto nas práticas de ensino em sala de aula. Um desses impactos consiste na influência que esses parâmetros exercem na constituição dos livros didáticos. Nesse sentido, é relevante analisar quais são os gêneros que os livros didáticos selecionam para serem ensinados e quais as estratégias de trabalho que são sugeridas.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é apresentar os resultados da análise sobre a abordagem de gêneros da esfera digital em livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental – anos finais, distribuído nas escolas públicas brasileiras. De modo mais específico, buscamos identificar qual é a visão teórica de gênero a qual o LDLP mais se aproxima e descrever como as atividades propostas para os gêneros da esfera digital são conduzidas.

A nossa motivação para desenvolvermos este estudo surge, inicialmente, quando percebemos que a imersão dos estudantes e de suas comunidades nas relações virtuais de interação social se consolida em diferentes e diversos estratos e domínios sociais. Cada vez mais, as novas tecnologias digitais fazem parte da vida em sociedade. Desse modo, não convém que o ensino de língua

¹⁰ Docente dos cursos de Letras e de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, da Universidade Federal de Uberlândia, e dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Seu trabalho é voltado para o ensino de Língua Portuguesa, a análise crítica do discurso, os gêneros discursivos, para a análise da constituição/representação das identidades e para o humor.

materna fique alheio a essas renovações nas interações discursivas.

Apesar dos PCNLP (BRASIL, 1998) terem sido propostos há dezenove anos, eles sinalizam que as novas tecnologias de informação que se utilizam da *internet* como ambiente virtual para existirem devem fazer parte das práticas de ensino escolar. Esse direcionamento tem seu reflexo quando o PNLD – 2017¹¹ (BRASIL, 2016) considera que os gêneros da esfera digital devem constar como objeto de ensino nos livros didáticos: “Nesse universo, há também espaço para alguns gêneros que circulam na esfera digital e que são tomados como objetos de ensino” (BRASIL, 2016, p. 29).

Reafirmamos, contudo, que não é suficiente apenas mencionar o nome de alguns desses gêneros no livro didático, mas é preciso que as atividades sugeridas proporcionem aos estudantes o conhecimento de suas características. Nessa perspectiva, consideramos relevante analisar como os gêneros da esfera digital são explorados em LDLP do Ensino Fundamental – anos finais, tendo em vista ser um suporte didático reconhecido e valorizado pela comunidade escolar.

Para isso, partimos das seguintes questões de pesquisa: a) os gêneros da esfera digital estão presentes em LDLP de maior distribuição no país?; b) se há essa presença, o livro didático trabalha com as características dos gêneros da esfera digital?

A fim de desenvolvermos a nossa proposta, consideramos pertinente explorar, brevemente, as abordagens teóricas de gêneros, a partir das classificações realizadas por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Em seguida, a partir do que Travaglia (2011) compreende de trabalho com os gêneros como objeto de ensino, analisamos se o livro didático selecionado contempla os gêneros da esfera digital nessa perspectiva.

Como nosso olhar está voltado para o livro didático, tecemos algumas considerações sobre pesquisas que já abordaram, em PNLD's anteriores ao de 2017, sobre a presença dos gêneros da esfera digital em livros didáticos (BARBOSA, 2009; BEZERRA, 2011; TEIXEIRA, 2010). Consideramos necessário, ainda, verificar como os PCNLP do Ensino Fundamental – anos finais (BRASIL, 1998) parametrizam essa abordagem. Por fim, analisamos as especificidades desses gêneros, levando em consideração alguns estudos de Marcuschi (2008), Marcuschi e Xavier (2004) e Bezerra (2017).

Diante desse quadro, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para a atualização do olhar lançado sobre esses gêneros no LDLP, direcionado para o público do Ensino Fundamental – anos finais, que também faz parte do nicho virtual de relações discursivas cada vez mais cedo e com maior intensidade. Com isso, será possível analisar em qual medida o professor de Língua Portuguesa deverá adaptar as atividades propostas no LDLP para que, assim, estejam em conformidade com a proposta de trabalho com os gêneros.

Além das considerações iniciais e finais, este artigo está organizado em três etapas, subdivididas em seções. Na primeira etapa, focamos nas nossas bases teóricas. Essa parte contempla as seguintes seções: resumo das abordagens classificatórias sobre gênero, sua tomada como objeto de ensino, o livro didático e os gêneros da esfera digital e as suas especificidades nas classificações terminológicas. Na segunda etapa, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Por fim, a terceira etapa corresponde às investigações descritivo-analíticas, englobando seções sobre: a abordagem de gênero no Manual do Professor; sua relação com os gêneros da esfera digital presentes no livro didático e a percepção de sua aproximação ou distanciamento no ensino de suas características.

11 No PNLD – 2014 (BRASIL, 2013), anterior ao PNLD – 2017 (BRASIL, 2016), não se faz referência aos gêneros da esfera digital como objeto de ensino nos livros didáticos.

1 BREVE RESUMO DAS ABORDAGENS DE GÊNERO

Ao identificar a filiação teórica contida no Manual do Professor, por exemplo, é possível analisar se as atividades propostas são coerentes com as orientações oferecidas. Posto isso, consideramos de grande valia conhecer quais são as abordagens teóricas de gêneros, para, posteriormente, verificarmos a qual delas o LDLP selecionado busca filiar-se.

Reconhecemos, juntamente com Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), a complexidade em se definir e classificar as diferentes vertentes que envolvem os estudos e as pesquisas sobre os gêneros. Dependendo de para qual perspectiva se olha, as classificações podem ser flexibilizadas e reagrupadas de formas distintas.

Para classificarmos as abordagens de gênero, recorreremos ao trabalho realizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). O critério utilizado pelos autores parte, em princípio, da função social dos gêneros. Posteriormente, eles organizam a sua classificação a partir do agrupamento de estudiosos que apresentam alguns traços teóricos em comum. A seguir, na Figura 1, apresentamos, de modo resumido, essa classificação:

Figura 1 – Classificação das abordagens de gênero

Tipos de abordagens	Principais teóricos de referência de cada abordagem de gênero	Principais teorias vinculadas a cada abordagem de gênero
Abordagens sociosemióticas	Hasan, Martin, Fowler, Kress, Fairclough	- Teoria sistêmico-funcional - Análises Críticas - Teoria textual
Abordagens sociorretóricas	Swales, Miller e Bazerman	- Retórica - Etnografia e discurso - Teoria do texto
Abordagens sociodiscursivas	Bakhtin, Rojo, Bronckart, Adam, Maingueneau	- Análise do discurso - Teorias enunciativas - Teoria do texto

Fonte: elaborada pela autora, a partir de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005).

É interessante observar que essa classificação não é estanque, de modo que as três abordagens, demonstradas na Figura 1, conversam entre si, em certa medida, como bem abordam Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 9), ao considerarem que “os cruzamentos teóricos são intensos”. Nesse sentido, o nosso propósito não é fazer uma análise exaustiva de cada abordagem, mas sinalizar, brevemente, algumas de suas características.

No tocante às abordagens sociosemióticas, Motta-Roth e Herbele (2005), ao apresentarem a perspectiva de Ruqaiya Hasan, e Vian Junior e Lima-Lopes (2005), ao apresentarem a perspectiva de James Robert Martin, afirmam que, apesar das especificidades de cada um em suas pesquisas, compartilham de uma visão de gênero como um sistema sociosemiótico, de significações. Assim, a linguagem seria estruturada em uma rede de escolhas que medeiam as atividades sociais dentro de um contexto. James Robert Martin, de modo mais específico, analisa ainda o gênero como um sistema estruturado em partes, com meios e fins específicos, marcado pela mutabilidade. A perspectiva teórica desses autores está em consonância com a Linguística Sistêmico-funcional de Michael Halliday.

Conforme Ikeda (2005), Roger Fowler, também filiado à abordagem sociosemiótica, segue

o caminho da Linguística Crítica, partindo para a interpretação crítica dos textos. Nessa direção, as estruturas linguísticas expressam sentidos sociais no discurso, que estão inseridos em contextos interacionais e sociais mais amplos, cercados por forças ideológicas. No âmbito da Análise Crítica do Discurso, segundo Balocco (2005), Gunther Kress concebe a natureza da linguagem dentro de práticas sociais, imersas em contextos ideológicos, históricos e culturais, que são variáveis.

Nesse panorama, os gêneros e os discursos são percebidos como recursos para a representação da realidade social, marcada por relações de poder, que posicionam o sujeito socialmente. Segundo Meurer (2005), Norman Fairclough concebe que as formas discursivas e as estruturas sociais sofrem interferência mútua. Nesses termos, o texto está imerso em relações de poder e forças ideológicas. Ele apresenta marcas que podem ser investigadas, de modo a revelar o que já foi naturalizado pelos indivíduos e tornado, inicialmente, imperceptível.

Como é possível visualizar na Figura 1, as perspectivas de John Swales, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), e de Carolyn Miller e Charles Bazerman, conforme aborda Carvalho (2005), caminham pelo campo da sociorretórica. Na visão de Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), John Swales considera que o texto deve ser entendido e interpretado para além de uma análise linguística, mas também pelo seu contexto. Os seus estudos sofrem influências teóricas tanto do campo retórico quanto do etnográfico. Para ele, o gênero é percebido como uma classe de evento comunicativo que possui seus objetivos, com um conjunto de características prototípicas, em uma lógica que serve a propósitos e terminologias específicas.

Segundo Carvalho (2005), Carolyn Miller, em trabalhos realizados em conjunto com John Swales e Charles Bazerman, percebe que o gênero, em suas características:

refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio de regras que o regulam, é distinto em termos e forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediador entre o público e o privado. Essas características baseiam-se ‘nas convenções do discurso que uma sociedade estabelece como formas de ação conjunta’ (Miller, 1994a, p. 36). (CARVALHO, 2005, p. 134)

Já na última abordagem de gênero, a sociodiscursiva, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) inserem estudiosos como Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart e Dominique Maingueneau. Para Bakhtin (2011, p. 268), os gêneros são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Com esse ideário, há alguns conceitos que são caros a sua teoria, tais como: ideologia e signo, enunciação, interação e dialogismo.

Sob a ótica bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), não há um enunciado neutro, pois ele sempre carrega consigo uma carga ideológica de valoração. Diante disso, os indivíduos adotam uma atitude responsiva ativa, dentro de um processo de interação. A enunciação é, assim, dirigida por sujeitos socialmente organizados.

Para Bakhtin (2011), cada enunciado está repleto de variadas atitudes responsivas de outros enunciados. Os gêneros são, nessa perspectiva, uma representação de como a sociedade está organizada, do modo como ela age e interage e, ainda, da forma como usa a linguagem para diferentes propósitos e valores. Os enunciados emanam de diferentes esferas da atividade humana, refletindo as condições específicas e a finalidade de cada uma delas, tanto no seu conteúdo temático, quanto no seu estilo verbal e, também, na sua construção composicional.

Em relação a Jean-Paul Bronckart, Machado (2005) o insere dentro de um panorama psicos-

sociológico dos gêneros, a partir de uma perspectiva interacionista discursiva. Já o aporte teórico de Adam, conforme Bonini (2005), aproxima-se da linguística textual e da análise do discurso francesa. Nessa direção, o texto é tido como um objeto que está envolvido pelo discurso e é determinado por ele.

Por fim, Furlanetto (2005) explana que Dominique Maingueneau situa, também, o estudo dos gêneros a partir da análise do discurso de tradição francesa. Para ele o discurso, sendo um objeto de investigação, está associado às condições de produção e à organização dos enunciados, inseridos em um contexto institucional, que demarca a enunciação. Desse modo, ele considera a existência de uma identidade enunciativa que é historicamente circunscrita.

O quadro classificativo apresentado na Figura 1, a partir de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), aborda autores que, de algum modo, reúnem traços representativos das três abordagens delineadas. Entretanto, ressaltamos que esse campo de estudo e de teóricos é vasto, tendo em vista que ele pode ser compreendido sob diversos prismas.

Na próxima seção, analisaremos o que significa considerar o gênero como objeto de ensino.

2 O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO

Com o advento do ensino pautado nos gêneros, propulsionado pelos PCNLP (BRASIL, 1998), e com o direcionamento realizado pelo PNLD – 2017 (BRASIL, 2016) para que eles sejam tomados como objeto de ensino na realidade escolar, acreditamos ser pertinente compreender alguns aspectos que podem ser considerados ao analisar se as atividades trazidas no livro didático se aproximam ou se distanciam desse propósito.

Para essa compreensão, nos baseamos nos direcionamentos de Travaglia (2011) sobre o que significa firmar o gênero como objeto do ensino. Elaboramos, a seguir, um quadro que resume os principais pontos de análise para verificarmos o quão próximo ou distante as atividades de um LDLP podem estar do trabalho com as características do gênero.

Quadro 1 – Questões para análise do gênero como objeto de ensino

QUESTÕES PERTINENTES PARA ANÁLISE DA ABORDAGEM DE GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO (TRAVAGLIA, 2011)
1 A visão do que seja gênero é clara?
2 Trabalha-se tanto com a modalidade oral quanto com a escrita?
3 O estudante fará a utilização desses gêneros em sua vida?
4 São gêneros de grande ocorrência na vida das pessoas?
5 Engloba-se textos tanto de uso mais privado quanto público?
6 Os textos podem favorecer a reflexão e a fruição estética dos usos artísticos da língua?
7 Trabalha-se com os tipos textuais fundamentais na constituição da maioria dos gêneros?
8 Trabalha-se com as características, as funções sociais, as condições de produção e o suporte?
9 Há acesso a vários exemplares do gênero?
10 Trabalha-se com os recursos linguísticos nos gêneros?

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos direcionamentos teóricos de Travaglia (2011).

Segundo Travaglia (2011), a visão do que seja gênero deve se aproximar dos pressupostos bakhtinianos. Ele considera que os textos se organizam em gêneros, que são representações relativamente estáveis de enunciados, circunscritos historicamente e culturalmente. O autor compartilha da ideia de que eles são constituídos pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo,

sendo firmados dentro de determinadas condições de produção, considerando também o suporte em que são veiculados.

Para que esses aspectos sejam contemplados no ensino, é importante que se trabalhe com uma quantidade de exemplares que permita ao estudante ser, ele mesmo, um pesquisador. É ele quem vai olhar para esses vários exemplares e tirar as suas conclusões. O professor tem o papel fundamental de mediador, mas deve distanciar-se de práticas que conduzam ao oferecimento de uma lista de características do gênero, com algumas questões de compreensão e interpretação, para que, com esse modelo, o jovem produza algo de modo igual.

A escolha dos gêneros que serão trabalhados em sala de aula deve levar em consideração se eles englobam as modalidades escrita e oral no mesmo patamar de importância. Além disso, os gêneros devem ser relevantes para a vida do estudante. Essa relevância deve passar pelos aspectos mais particulares de sua vida até pelos mais públicos, englobando dimensões não só profissionais, mas também aquelas ligadas à cultura, ao lazer, à informação, por exemplo.

Deve-se ainda, segundo Travaglia (2011), possibilitar o trabalho de reflexão crítica, favorecendo também a fruição estética nos gêneros em que há presença do uso artístico da linguagem. Outro fator que deve ser levado em consideração é sobre o trabalho com os tipos fundamentais que fazem parte da constituição de grande parte dos gêneros, sendo eles a “descrição, a dissertação, a injunção, a narração e a argumentação *‘strictu sensu’*” (TRAVAGLIA, 2011, p. 513).

Travaglia (2011) analisa que os recursos linguísticos, muitas vezes, não estão ligados ao gênero em si, mas aos tipos que os compõem. Mesmo assim, há determinados recursos que seus aspectos não são dependentes nem a um gênero e nem a um tipo textual. Desse modo, suscitar essa consciência de uso dos recursos linguísticos entre os estudantes é uma das formas de tomar o gênero como objeto de ensino.

Concebemos que o resumo que apresentamos no Quadro 1 e as considerações que expusemos contemplam muitos aspectos importantes que precisam ser percebidos pelo professor no ensino de língua materna. Apesar de não se esgotarem no quadro apresentado, acreditamos que esses questionamentos irão nos orientar na nossa análise sobre o LDLP.

Na próxima seção, explanaremos sobre a presença e a legitimação desse material na realidade escolar.

3 OS GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS

Com a importância que as tecnologias digitais possuem nos contextos sociais, entendemos que os gêneros dessa esfera deveriam fazer parte daqueles exemplificados nos PCNLP (BRASIL, 1998), bem como ter sua presença e tratamento valorizados no LDLP. Todavia, considerando a data em que os PCNLP (BRASIL, 1998) foram publicados, é esperado que a sua abordagem esteja aquém dos avanços tecnológicos ocorridos na última década. Mesmo nessas circunstâncias, constam, nelas, orientações para que as novas tecnologias digitais não sejam apenas incorporadas nas atividades escolares, mas que os estudantes possam compreender o contexto sociodiscursivo em que elas estão imersas.

A materialização do ensino dos gêneros da esfera digital ganha força quando o PNLD – 2017 (BRASIL, 2016, p. 30) sinaliza que, nos livros selecionados para distribuição nacional nas escolas públicas, “há também espaço para alguns gêneros que circulam na esfera digital e que são tomados como objetos de ensino”. Essa menção constitui um relevante marco, tendo em vista o espaço signi-

ficativo que os livros didáticos possuem no contexto escolar.

Sobre esse aspecto, Bezerra (2011) ressalta que o livro didático é uma das principais ferramentas que a escola utiliza para atingir os seus objetivos. Nessa mesma direção, Coracini (1999) explana que a escola legitima esse material ao autorizar o seu uso e ao dar a ele um espaço salutar nas relações didático-pedagógicas. Desse modo, a forma como ele conduz o ensino dos gêneros da esfera digital pode refletir como eles estão sendo abordados em sala de aula.

De acordo com algumas pesquisas realizadas sobre a presença desses gêneros em livros didáticos aprovados em anos anteriores ao PNLD – 2017 (BRASIL, 2016), percebemos que há uma escassez e superficialidade no seu tratamento (BEZERRA, 2011). No Quadro 2, a seguir, em três estudos sobre o tema, é possível observar uma visão desfavorável sobre a presença e a abordagem desses gêneros nas coleções didáticas analisadas¹².

Quadro 2 – Pesquisas sobre gêneros da esfera digital

Estudos realizados sobre os gêneros da esfera digital em livros didáticos	Resultados das pesquisas
Barbosa (2009)	Abordagem pouco expressiva do gênero.
Bezerra (2011)	Limitações pedagógicas na sua abordagem.
Teixeira (2010)	Utilização como pretexto para o ensino da gramática.

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos referenciais expostos.

É interessante refletir sobre o fato de que o Guia de Livros Didáticos do PNLD a que essas pesquisas se relacionam não faz referência aos gêneros da esfera digital como objeto de ensino (BRASIL, 2010). Dessa forma, nosso olhar para os materiais didáticos do Guia do PNLD – 2017 (BRASIL, 2016) é relevante, pois pode oferecer uma base para analisarmos em que medida esses resultados, na atualidade, são ratificados ou não.

4 CLASSIFICAÇÃO TERMINOLÓGICA DOS GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL

A velocidade com que as tecnologias digitais surgem e se renovam fazem com que os gêneros dessa esfera requeiram um olhar sempre atualizado diante de suas classificações. Marcuschi (2008), ao explorar sobre o assunto, considera que eles apresentam ressonâncias de outros gêneros já cristalizados socialmente, mas que, por fazerem parte de uma rede de interações em comunidades virtuais, assumem características mais específicas.

Estudos, como de Marcuschi e Xavier (2004), apontavam que esses gêneros tinham como base a modalidade escrita na sua constituição. Contudo, com o advento do *YouTube*, como plataforma de distribuição digital de vídeos, dos *podcasts*, dos áudios e das imagens que permeiam as conversas via *WhatsApp* e *Skype*, por exemplo, podemos perceber que essa predominância da escrita vem se dissolvendo.

Com esse contexto de rápidas transformações, é pouco produtivo nos debruçarmos em delimitar classificações terminológicas que possam designar, em definitivo, quais e quantos são os gêneros dessa esfera. Marcuschi (2008) ao listar onze gêneros emergentes das novas tecnologias (*e-mail*, *room-chat*, *chat* reservado, *chat* agendado, *chat* privado, entrevista com convidado, aula virtual, *chat* educacional, videoconferência, lista de discussão e *home page*), deixa claro sobre a

12 Os três estudos utilizam o livro didático "Português Linguagens", de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para a realização das pesquisas.

impossibilidade de se fazer relações exaustivas, “pois pode haver mais gêneros, além de lhes serem dadas outras definições e caracterizações” (MARCUSCHI, 2008, p. 200).

Outra problemática, nesse campo, refere-se à relação próxima que existe entre o próprio gênero, o suporte por onde ele é veiculado e o serviço que permite que a interação se desenvolva. Muitas vezes, o nome do gênero se liga ora ao seu suporte ora ao seu serviço (MARCUSCHI, 2008). Um exemplo, teorizado por Marcuschi e Xavier (2004), diz respeito ao *e-mail*. Inicialmente, ele foi considerado um serviço para o envio de correspondências eletrônicas, pertencendo, assim, ao domínio de produção e não ao discursivo. Hoje, contudo, um dos autores (MARCUSCHI, 2008) considera a existência de uma polissemia para o termo, que pode configurar um serviço, mas também já adquiriu o *status* de gênero.

Bezerra (2017, p. 40), ao explorar sobre os equívocos conceituais em relação aos gêneros, expõe que uma confusão com o seu suporte, por exemplo, pode levar a uma visão “materialista ou materializadora”. Essas reflexões são importantes quando se pretende analisar instrumentos didáticos. Isso porque os direcionamentos dados a partir do conceito que se revela sobre gênero é, segundo Travaglia (2011), um dos elementos que pode aproximá-lo ou afastá-lo de um trabalho que o considere como, de fato é, um objeto de ensino.

Nessas circunstâncias, avaliamos a necessidade de um olhar atento dos professores para o ensino dos gêneros que emergem da esfera digital. O conhecimento de seus usos e características são imprescindíveis, já que os documentos que direcionam a elaboração dos materiais didáticos não se atualizam na mesma velocidade em que esses gêneros surgem, se transformam e se renovam.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciamos o percurso da pesquisa com a proposta da Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, responsável por ministrar a disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, de se realizar a análise da abordagem de gêneros em livros didáticos, em provas nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em propostas curriculares regionais ou em dissertações do Profletras.

Com essa finalidade, a referida professora apresentou um roteiro¹³, que consistia em oferecer instruções de como observar e analisar a abordagem de gêneros em materiais diversos. Para tanto, foram lidos e discutidos estudos com análise da abordagem de gêneros em diferentes materiais como os de Rodrigues (2003), Fabiani (2013), Queiroz (2013), Ottoni et al (2010) e Rocha e Ottoni (2016).

Nesse contexto, optamos por observar e analisar a abordagem de gêneros em livros didáticos. Desse modo, nosso estudo se estrutura em processos de leitura, descrição e análise. Assim, selecionamos o LDLP do Ensino Fundamental, distribuído em escolas públicas no país. Para essa escolha, investigamos quais foram as obras aprovadas pelo PNLD – 2017 (BRASIL, 2016). Verificamos que das seis obras que obtiveram licença para a distribuição do material, uma delas se destacou pela quantidade de exemplares distribuídos, conforme consta no Quadro 3, a seguir:

13 O roteiro apresentado está anexo a este estudo.

Quadro 3 – Livros didáticos aprovados pelo PNLD – 2017 (BRASIL, 2016)

Nome da Coleção – Anos Finais do Ensino Fundamental	Qtd. de exemplares distribuídos
Português Linguagens	5.792.929
Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem	1.108.198
Para viver juntos – Português	1.099.009
Projeto Teláris – Português	1.023.306
Tecendo Linguagens	1.017.914
Universo Língua Portuguesa	745.592

Fonte: FNDE (2017).

Com mais de cinco milhões de exemplares presentes nas escolas públicas, escolhemos a coleção “Português e Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do Ensino Fundamental – anos finais, composta por quatro volumes.

Posteriormente, investigamos a presença dos gêneros da esfera digital em cada volume. Dos quatro, apenas a obra para o sexto ano direciona um capítulo de unidade para o ensino desses gêneros. No Sumário, eles aparecem nomeados como “Gêneros digitais: *e-mail*, *blog*, *twitter* e *comentário*”. De forma fragmentada, no corpo do livro, há, ainda, breves menções sobre *Facebook*, *MySpace*, *Orkut*, conversas pelo *WhatsApp*, conversas pelo *Skype*, SMS e Torpedo.

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos, organizamos as nossas descrições e análises da seguinte forma: inicialmente, identificamos, a partir da leitura do Manual do Professor, a qual abordagem de gênero os autores do LDLP afirmam filiar-se. Posteriormente, analisamos se a forma de apresentação dos gêneros digitais no livro didático era coerente com essa abordagem. Para isso, verificamos a natureza dos espaços em que os gêneros apareceram, a quantidade de atividades e exemplares dispostos, perscrutando o conteúdo dessas atividades. Esses dados contribuíram para averiguarmos se o LDLP analisado apresenta atividades que trabalhem o gênero digital como objeto de ensino, seguindo o que postula Travaglia (2011). Organizamos, ainda, alguns quadros, a fim de facilitar a descrição, interpretação e análise dos dados.

6 O VIÉS SOCIODISCURSIVO BAKHTINIANO NO MANUAL DO PROFESSOR DO LDLP

O LDLP selecionado está estruturado em três eixos: “Leitura”, “Produção de texto” e “Língua em foco”. Os pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no Manual do Professor apresentam que o estudo dos gêneros acontecerá no eixo correspondente à “Produção de texto”. Nesse campo, fica expresso que a abordagem de gênero estará pautada sob a ótica bakhtiniana (CEREJA; MAGALHÃES, 2015).

Cereja e Magalhães (2015, p. 275 - 279) explicam que uma proposta de produção textual deve estar “apoiada na teoria dos gêneros discursivos ou textual e na linguística textual”. Isso porque os textos que produzimos “apresentam um conjunto de características relativamente estáveis”, que configuram a diversidade de “gêneros textuais ou discursivos”. Nessa proposta, os autores orientam que os gêneros devem ser caracterizados por três aspectos básicos, sendo eles o tema, o modo composicional e o estilo, o que nos remete a Mikhail Bakhtin.

Essa perspectiva, quando voltada para o ensino, é vista sob a ótica de Schneuwly e Dolz (2004 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015). Nesse sentido, os autores do LDLP argumentam que a

seleção dos gêneros deverá contemplar aqueles exemplares que estão situados na ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. A sua distribuição ocorreria ao longo dos quatro volumes do Ensino Fundamental – anos finais, de acordo com o grau de complexidade favorável à maturidade dos jovens.

Diante dessas exposições, fica evidente que o Manual do Professor expressa a sua sintonia com a perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin. Diante disso, analisaremos, na próxima seção, como essa perspectiva teórica se realiza com os gêneros da esfera digital.

7 OS GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL NO LDLP SELECIONADO E O PRESSUPOSTO TEÓRICO BAKHTINIANO

A partir dos direcionamentos teóricos evidenciados no Manual do Professor, procuramos analisar se eles são reverberados no LDLP selecionado. Para isso, inicialmente, verificamos a natureza dos espaços em que os gêneros da esfera digital aparecem e a quantidade disponibilizada de atividades e exemplares. Descrevemos no Quadro 4, a seguir, os resultados dessa verificação:

Quadro 4 – Natureza dos espaços em que os gêneros da esfera digital aparecem

Natureza dos espaços	Gêneros	Qtd. de atividades	Qtd. de exemplares
Produção de Texto	<i>E-mail</i>	9	1 ¹⁴
	<i>Blog</i>	1	0
	<i>Twitter</i>	0	0
	Comentário	4	1
	<i>SMS</i>	0	0
	Torpedo	0	0
	Conversas pelo <i>Skype</i>	0	0
	Conversas pelo <i>WhatsApp</i>	0	0
	<i>MySpace</i>	0	0
A Língua em Foco	<i>Facebook</i>	0	0
	<i>Orkut</i>	0	0
	<i>E-mail</i>	0	0

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisar esse quadro, percebemos que os gêneros da esfera digital, citados no LDLP, concentram-se nos espaços dedicados à “Produção de texto” e à “Língua em foco”. 27,2% deles estão acompanhados com atividades e pelo menos um exemplar. Essas atividades e exemplares referem-se ao *E-mail*, *Blog* e Comentário (no Quadro 4, estão destacadas na cor verde), que aparecem nomeados no Sumário como conteúdo a ser ensinado. No caso do *Twitter*, apesar de também constar como gênero a ser ensinado para produção de texto, há apenas uma teorização sobre suas características composicionais.

Em relação ao *SMS*, *Torpedos*, *Conversas pelo Skype*, pelo *WhatsApp* e o *MySpace*, eles apenas são citados como gêneros que tornam a carta pessoal obsoleta. O *Facebook* e o *Orkut* aparecem como gêneros no eixo dedicado ao ensino da gramática (“A língua em foco), a fim de demonstrar o surgimento de uma nova forma de uso da linguagem, mencionada no LDLP como “internetês” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 81). O *E-mail* aparece também nesse eixo, sendo teorizado sobre os níveis de formalidade e informalidade que podem aparecer em seus textos escritos.

14 No LDLP, Cereja e Magalhães (2015) disponibilizam uma página de e-mail com três conversas entre duas interlocutoras.

Com essas descrições iniciais sobre o LDLP selecionado, iniciamos a nossa reflexão sobre como os conflitos existentes entre gênero, suporte e serviços, já apontados por Marcuschi (2008) e Bezerra (2017), são refletidos também no livro didático analisado. Acreditamos que essas questões, que ofuscam o próprio conceito de gênero, com bem explora Travaglia (2011), podem prejudicar a compreensão de suas características.

Diante dessas circunstâncias, fazemos alguns questionamentos para refletirmos sobre em que medida os gêneros digitais são abordados. O *Blog* seria um gênero ou um suporte que abarca outros gêneros diversos? Sobre o *Twitter*: ele seria um suporte ou uma ferramenta, e o *tweet* seria o próprio gênero? Questionamentos semelhantes podem ser feitos sobre o *Facebook*, por exemplo. Em relação ao SMS e ao Torpedo, ambos não representariam o mesmo “gênero”? Existiria, nesse caso, apenas uma mudança de nomenclatura por representar “serviços” prestados por empresas de telefonia distintas?

Outra questão que observamos refere-se à presença da rede social *Orkut*. Apesar de ser citada como gênero ainda vigente, ela foi desativada em 2014. Ratificamos, com isso, a importância de promover essas reflexões também com os estudantes, além de atualizar as classificações dos gêneros trabalhados na escola, sob pena de termos um ensino de algo já superado.

A partir desses dados e análises iniciais, acreditamos ser difícil para os estudantes perceberem as características relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011) desses gêneros da esfera digital com a quantidade ínfima, e em alguns casos nula, de seus exemplares. O fato de não ocuparem o eixo destinado à “Leitura” nos faz refletir também se isso não distancia os jovens de um olhar compreensivo, interpretativo e analítico dos aspectos temáticos, composicionais e de estilo, que englobam de modo indissolúvel os gêneros em uma perspectiva bakhtiniana, como assim consta no Manual do Professor.

Para aprofundarmos o nosso olhar sobre a aproximação ou o distanciamento da abordagem sociodiscursiva de Bakhtin no trato com os gêneros da esfera digital no LDLP, nos dedicamos, a seguir, à descrição e à análise das atividades propostas. Elas se referem ao: *E-mail*, *Blog* e *Comentário*.

Em relação ao *E-mail*, como é possível perceber no Quadro 4, temos um rol de nove atividades. Elas foram desenvolvidas a partir da exposição de um único exemplar do gênero. Sete questões estão no formato de questionário aberto. Já duas trabalham com a produção de texto e a revisão da escrita, respectivamente. Sobre o perfil das questões, há uma mescla de exercícios que envolvem perguntas que, de algum modo, se referem ao estilo verbal, conteúdo temático, estrutura composicional, reconhecimento de interlocutores e utilidade do gênero. Detalhamos, no Quadro 5, a seguir, esses exercícios.

Quadro 5– Resumo das atividades propostas para o gênero *E-mail*

	Resumo descritivo das atividades	Nível de aproximação do tripé constitutivo bakhtiniano
1	Uma atividade de levantamento de hipóteses sobre a idade dos interlocutores.	Aproximação relativa de questões concernentes ao estilo verbal, ao oferecer caminhos para que se reflita sobre as relações entre as características pessoais dos interlocutores e a forma como a linguagem se materializa nos textos apresentados.
2	Dois atividades que exploram a saudação (com uso do vocativo), o assunto principal e a despedida, como sequência estrutural do gênero.	Aproximação relativa do trabalho com a estrutura composicional do E-mail.
3	Uma atividade com a teorização sobre a existência de E-mails pessoais e profissionais. Posteriormente, é solicitado a identificação do assunto do E-mail apresentado.	Aproximação relativa da análise do conteúdo temático.
4	Quatro atividades sobre uso do vocativo, abreviações, significado de uma sequência de pontos de exclamação, utilidade do uso da letra maiúscula em toda sentença, níveis de formalidade e informalidade na escrita.	Aproximação relativa com o trabalho sobre estilos verbais que podem fazer parte de textos do E-mail.
5	Uma atividade com questionamento sobre os propósitos e as características do E-mail.	Pretende proporcionar um momento para que se perceba todos os elementos anteriormente trabalhados.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das atividades propostas em Cereja e Magalhães (2015, p. 180 - 181).

Por meio das descrições contidas no Quadro 5, analisamos que a proposição das questões tende, inicialmente, a se aproximar do tripé constitutivo de gênero, exposto no Manual do Professor: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal (BAKHTIN, 2011). No entanto, essa intenção é relativizada, pois ela torna-se superficial e é dissolvida quando não se disponibiliza para os estudantes uma quantidade de exemplares suficiente para eles perceberem as características relativamente estáveis, próprias do gênero em questão. Apesar disso, compreendemos que o LDLP é apenas um ponto de partida e cabe também ao professor promover o acesso a mais exemplares¹⁵.

Podemos analisar, também, que o enfoque maior se dá em atividades que poderiam ser mais próximas do trabalho com o estilo verbal. Contudo, os encaminhamentos dos exercícios direcionam, ainda, para aspectos relacionados à aproximação ou ao distanciamento dos usos da gramática padrão.

Na atividade de produção textual, é solicitado que os estudantes criem *e-mails*¹⁶ para que eles possam trocá-los entre seus colegas da escola. Essa proposta estaria próxima dos pressupostos de Bakhtin (2011), que conduzem para um trabalho que parta de uma visão de participação e não somente de individualidade.

Outro elemento que poderia ser coerente a esses pressupostos, caso fosse trabalhado o olhar analítico dos estudantes, a partir de diversos exemplares do gênero, consiste na orientação para que eles percebam o conteúdo dos textos do *E-mail* e a coerência da linguagem a ser utilizada com seu interlocutor. Isso poderia se encaminhar para a percepção da realização da palavra como signo social de enunciação (BAKHTIN, 2011).

¹⁵ Pela nossa experiência, percebemos que, geralmente, os professores não extrapolam os limites do livro didático. Isso ocorre, muitas vezes, pela dinâmica caótica em que as escolas brasileiras estão situadas, em que não são disponibilizados aos docentes os recursos materiais necessários para que eles avancem na execução de seu planejamento de ensino

¹⁶ Observa-se que o LDLP utiliza o lexema "*e-mail*" tanto para designar um suporte quanto para nomear um gênero.

No caso do *Blog*, há apenas uma teorização sobre a sua relação com o gênero Diário. Em um outro campo, destinado à execução de projetos, orienta-se que os estudantes criem um *Blog*¹⁷ de modo que nele estejam contidas todas as produções textuais realizadas, a partir das sugestões do livro didático. Não há, contudo, orientações e exemplificações sobre as especificidades desse “gênero”.

Em relação aos Comentários, teoriza-se sobre a presença deles em *Sites* e *Blogs* e sobre o seu conteúdo, que pode ser mais ou menos polêmico, dependendo das características dos suportes. Logo após, é apresentado um exemplar do gênero, veiculado no *Facebook*. A partir desse exemplar, são propostas três atividades.

A primeira e a segunda atividade abrangem questões concernentes à compreensão e à interpretação de texto, com enfoque para a identificação de argumentos sobre o conteúdo dos Comentários. A terceira atividade compreende o planejamento para produção textual: os estudantes devem escolher um *Site* ou *Blog* que apresente algum texto para discussão, com espaço para que sejam tecidos Comentários sobre ele. Logo após a discussão entre os colegas, cada estudante deverá escrever seu próprio Comentário. A quarta atividade corresponde à revisão e à reescrita, percebendo se o texto é curto e se está fundamentado com base em dados e referências consistentes.

No Manual do Professor, ao referir-se à abordagem de Mikhail Bakhtin, Cereja e Magalhães (2015) mencionam que o trabalho com o gênero vai além do contexto enunciativo mais imediato e ocasional, mas submete-o também às coerções sociais mais substanciais e duráveis. Assim, na terceira e na quarta atividade sobre os Comentários, analisamos que há uma preocupação que vai além da materialidade textual, alcançando as condições em que o próprio texto é produzido.

Cereja e Magalhães (2015) fazem também referência à presença de ecos e ressonâncias de outros enunciados, com os quais os gêneros estão ligados (BAKHTIN, 2011). Percebemos traços desse dialogismo quando, na quarta atividade, solicita-se que o estudante perceba se o seu texto está fundamentado em dados e referências consistentes, a partir de outros textos.

Analisamos ainda que, nessas duas últimas atividades sobre o gênero Comentário, os estudantes são compelidos a posicionar-se, por meio de um ato individual e responsável, nas suas relações entre o seu “eu” e o “outro” (BAKHTIN, 2011). Mesmo dentro de uma realidade de didatização do gênero, a enunciação é vista como o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados.

Com esse panorama sobre as atividades propostas, avaliamos que o LDLP busca uma aproximação com a teoria bakhtiniana preconizada no Manual do Professor. Contudo, esse alcance é prejudicado pela carência de uma maior quantidade de exemplares de cada gênero tomado como centro para o ensino e de atividades que permitam que os estudantes tenham um olhar reflexivo sobre as características desses gêneros e de suas condições de produção.

Com essa conjuntura, na próxima seção, analisaremos se essa forma de conduzir os gêneros digitais no material didático contempla o que postula Travaglia (2011) em relação às características que devem ser consideradas quando se toma o gênero como objeto de ensino.

8 ANÁLISE DOS GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL DO LIVRO COMO OBJETO DE ENSINO

Avaliamos que a presença de uma diversidade de gêneros no livro didático não corresponde, necessariamente, ao trabalho com toda a natureza complexa concernente a eles. O ensino

¹⁷ Nesse caso, o *Blog* passa a ser visto como um suporte que irá acolher gêneros diversos. Contudo, essas reflexões não são expressas no livro.

de suas particularidades envolve ações que englobam a própria visão que se tem sobre os seus aspectos conceituais e teóricos, perpassando pelas características que eles podem assumir dentro de determinadas condições de produção.

Travaglia (2011), ao tecer uma discussão sobre esse assunto, salienta algumas questões que devem ser contempladas quando se pretende trabalhar o gênero como objeto de ensino, as quais foram apresentadas no Quadro 1. Diante disso, organizamos no Quadro 6, os resultados da análise da abordagem dos gêneros digitais no LDLP selecionado, a partir das questões propostas por Travaglia (2011).

Neste quadro, fizemos marcações que demonstram em que medida os questionamentos feitos, a partir dos direcionamentos de Travaglia (2011), são contemplados: totalmente (“Sim”), parcialmente (“Em parte”) ou muito distante das perguntas apresentadas (“Não”). Essas marcações são conduzidas, também, a partir do que descrevemos e analisamos nas seções anteriores.

Quadro 6 – Gênero como objeto de ensino: questões que precisam ser consideradas

Questionamentos norteadores para termos o gênero como objeto de ensino	Sim	Em parte	Não
1 A visão do que seja gênero é clara?			■
2 Trabalha-se tanto com a modalidade oral quanto com a escrita?			■
3 O estudante fará a utilização desses gêneros em sua vida?		■	
4 São gêneros de grande ocorrência na vida das pessoas?		■	
5 Engloba-se textos tanto de uso mais privado quanto público?	■		
6 As atividades favorecem a reflexão e a fruição estética dos usos artísticos da língua?			■
7 Trabalha-se com os tipos textuais fundamentais na constituição dos gêneros?		■	
8 Trabalha-se com as funções sociais, condições de produção e suporte?		■	
9 Há acesso a vários exemplares do gênero?			■
10 Trabalha-se com os recursos linguísticos nos gêneros?		■	

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos direcionamentos teóricos de Travaglia (2011).

Com relação ao primeiro questionamento, analisamos que os conflitos existentes para a classificação terminológica dos gêneros acabam por ofuscar o que é gênero, suporte, ferramenta ou serviço no LDLP. Há momentos em que o *E-mail*, assim como o *Facebook*, são encarados tanto como gênero quanto como suporte. Acreditamos que não é o caso de assumir uma nomenclatura como certa e outra como errada, mas de promover atividades que permitam aos estudantes a reflexão sobre essas questões.

Em relação ao segundo questionamento do Quadro 6, percebemos que os gêneros da esfera digital permitem que sejam trabalhadas as modalidades oral e escrita. Contudo, são apresentadas atividades que focalizam mais a escrita. Perde-se, desse modo, a oportunidade de desenvolver exercícios que envolvam recursos audiovisuais, que podem estar presentes nas Conversas de *WhatsApp*, por exemplo, ou via *Skype*.

Sobre a terceira e a quarta questão, percebemos que as novas tecnologias digitais fazem parte tanto da vida dos estudantes quanto da comunidade em que eles estão. Pelas leituras que exploramos, podemos afirmar que essas ferramentas renovam e transformam gêneros já utilizados nas interações discursivas, seja na escola, na família, em momentos de lazer, na busca por informações ou na vida profissional. No entanto, fazemos uma ressalva em relação ao *Orkut*, que aparece no

LDLP como “gênero digital”, mas que não está mais em uso desde 2014¹⁸.

O LDLP analisado focaliza atividades que contemplam o *E-mail*, de uso mais privado, o Comentário e o *Blog*, de uso mais público. Desse modo, concebemos que a questão cinco do quadro é contemplada no material analisado. Já em relação à questão seis, não encontramos atividades que desenvolvam a reflexão e a fruição estética dos usos artísticos da língua. O mais próximo que temos disso é a exposição de *emoticons* que, segundo o LDLP, fazem parte da linguagem utilizada no mundo virtual.

O trabalho com os tipos textuais, como direciona a questão sete, na constituição do gênero, é superficial. Percebemos que há duas atividades sobre o gênero Comentário que levam o estudante a pensar sobre a ordem do argumentar. Entretanto, não são realizados maiores aprofundamentos sobre a relação desse tipo textual com o gênero em questão.

Sobre a questão oito do Quadro 6, percebemos que sua análise está atrelada a questão nove, pois o trabalho com as características do gênero, como as funções sociais, condições de produção e suporte, fica comprometido quando apenas há teorizações, ou quando não se oferecem exemplares suficientes para que os estudantes possam analisar tais características.

Sobre a última questão, dos onze gêneros citados no LDLP, foram apresentadas atividades com vistas a explorar recursos relacionados ao estilo dos gêneros *e-mail*, *blog* e comentário. Contudo, as questões linguísticas tendem a se aproximar mais do trabalho com a gramática normativa, distanciando-se, assim, da abordagem dos elementos fraseológicos, lexicais e gramaticais em funcionamento nos gêneros.

A partir dos itens do Quadro 6, podemos quantificar que 10% deles foram contemplados plenamente, 50% foram parcialmente trabalhados e 40% não correspondem às questões que pontuamos. Os questionamentos que elaboramos, a partir dos direcionamentos teóricos de Travaglia (2011), servem como parâmetros para analisarmos como os “gêneros digitais” são abordados no livro didático analisado. Para que haja dados mais consistentes, é necessário o desenvolvimento de uma pesquisa maior. Todavia, ainda assim, podemos perceber que há um longo percurso a se fazer para darmos centralidade ao ensino dos gêneros da esfera digital.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo consistiu em investigar a presença de gêneros da esfera digital em um livro didático de grande distribuição nacional e como o seu ensino é conduzido nesse material. Os resultados da nossa pesquisa nos mostraram que alguns gêneros dessa esfera aparecem como conteúdo de ensino no volume de sexto ano da coleção selecionada. Entretanto, em algumas situações, não são oferecidos exemplares e atividades para que os estudantes consigam perceber as especificidades do gênero.

A partir dos direcionamentos teóricos de Travaglia (2011), analisamos que a centralidade desses gêneros como objeto de ensino ainda está distante de ser algo pleno. Para que isso se concretize em sala de aula, o professor deve interferir de modo bastante intenso, desenvolvendo ações que supram as lacunas deixadas pelo LDLP.

Tal atitude requer do docente o conhecimento das especificidades desses gêneros e uma infraestrutura didático-pedagógica e tecnológica que permita a realização do seu trabalho. No entanto, a conhecida falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores da rede

18 A marcação “EM PARTE”, em relação às questões 3 e 4, se deve às referências feitas ao Orkut.

pública de ensino, bem como a costumeira precariedade material das escolas públicas brasileiras, fazem do LDLP uma âncora para suprir tantas carências. Com isso, esse material didático acaba por ser um dos poucos meios (ou o único) que a maioria dos professores se serve para trabalhar os gêneros da esfera digital em sala de aula.

Mesmo com esse panorama, é importante reconhecer que já é um avanço alguns gêneros da esfera digital serem contemplados no livro didático. Inicia-se, talvez, um caminho que contribua para a diminuição da distância entre a cultura da escola e a do estudante. A concretização disso é, contudo, algo complexo, que requer vontade, estudo, análise, reflexão e ação de todos que estão diretamente ou indiretamente envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é necessário, ainda, que haja: atualização dos documentos que parametrizam esse ensino e selecionam os materiais didáticos, de modo que contemplem os gêneros que, cada vez mais, fazem parte das interações discursivas; incentivo à formação continuada dos professores e políticas públicas de Estado que favoreçam o acesso dos estudantes e dos docentes à *internet* no ambiente escolar. Diante disso, indagamos: estamos preparados e dispostos para fazer essa caminhada?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261- 306, 2011.

BALOCCO, Anna Elizabeth. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 65 - 80, 2005.

BARBOSA, Valdeci Maria de Oliveira Coelho. **Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa**. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – PUC, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp121292.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. Atividades de compreensão de gêneros digitais em livros didáticos. In: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), v. 13, n. 1/2, 2011, Natal. **Anais do GELNE**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 208 - 236, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e Quarto Ciclos**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **PNLD – 2017: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. **PNLD – 2014: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. **PNLD – 2011: língua portuguesa – ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 130 - 149, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens 6º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, p. 17 - 26, 1999.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM**. 2013. Tese (Doutorado em Letras). 140f, Universidade Federal do Rio de Janeiro Uberlândia, 2013, p. 74-129.

FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 18 jul 2017.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 260 - 280, 2005.

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 108 - 129, 2005.

IKEDA, Sumiko Nishitani. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 46 - 64, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237 - 259, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 81 - 106, 2005.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 12 - 28, 2005.

OTTONI, Maria Aparecida Resende et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em

livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010.

QUEIROZ, Patricia Andréa de Araújo. Os gêneros discursivos no SAEB e na prova Brasil de 2007. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 54, p. 142-169, jan./abr. 2013.

ROCHA, Ludymilla Fogassi de Oliveira; OTTONI, Maria Aparecida Resende. Os gêneros da esfera jornalística em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. In: CRISTIANINI, Adriana Cristina; OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2016, p. 121-145.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. In: V ENCONTRO DO CELSUL, 2003, Curitiba-PR. **Anais do 5º Encontro Celsul**. Curitiba (PR), 2003, p. 1258-1267.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 152 - 183, 2005.

TEIXEIRA, Amanda Carla Silvestre. A presença dos gêneros digitais nos livros do ensino fundamental II. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, 2010, Pernambuco. **Anais eletrônicos**. Pernambuco: UPE, 2010. Disponível em: < <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto>>. Acesso em: 18 jul 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), v. 1, n. 1, 2011, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, p. 409 - 519, 2011.

VIAN JUNIOR, Orlando; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 29 - 45, 2005.

Anexo: Roteiro para análise de materiais

Disciplina: Gêneros Discursivos/ Textuais e Práticas Sociais

Professora: Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

PARA ANÁLISE PROVAS DO ENEM, SAEB...
1. Selecionar prova ano 2015 OU 2016
2. Restringir a investigação à prova de ICT – linguagens, códigos e suas tecnologias, área curricular do ensino médio que engloba a disciplina de língua portuguesa
3. Eliminar as questões destinadas à área de língua estrangeira moderna.
4. Selecionar, entre as questões da edição da prova de ICT, aquelas que avaliam, de maneira direta ou sob um viés implícito, competências e habilidades que envolvam conhecimentos relacionados à noção de gênero como objeto de ensino em língua materna.
5. Mapear os gêneros incluídos nas questões e de seus respectivos domínios discursivos
6. Investigar se os gêneros são nomeados nas questões

7. Perscrutar se há gêneros que mesclam o verbal e o não verbal e se a conjunção dos dois na construção de sentidos é explorada;
8. Ver o que é enfatizado na questão acerca das especificidades dos gêneros a partir de suas três dimensões constitutivas (tema, composição e estilo):
9. Investigar se é possível identificar a qual abordagem de gênero as questões se filiam

PARA ANÁLISE LIVROS DIDÁTICOS, APOSTILAS DE CURSINHOS

1. Selecionar o livro ou apostila
2. Analisar o texto inicial direcionado para o professor e investigar se há vinculação a uma abordagem de gênero específica ou a várias. Observar se essa vinculação se concretiza nas questões propostas para o trabalho com os gêneros
3. Observar se os gêneros são tomados como objeto de ensino, em conformidade com o que defende Travaglia (2011) no artigo que discutimos.
4. Selecionar um foco como, por exemplo, gêneros orais, gêneros multimodais, gêneros da esfera literária ou da esfera jornalística, gêneros humorísticos ...
5. Considerando seu foco, ver quantos e quais gêneros foram incluídos;
6. Ver se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não;
7. Analisar se são propostas atividades para o trabalho com os exemplares de gêneros.
8. Analisar a natureza das questões propostas: análise linguística, leitura, produção, leitura e produção ou....Quantificar os dados e ver o que predomina;
9. Ver se a conjunção do verbal e do não verbal é explorada na abordagem de gêneros constituídos por esses modos de significação.
10. Investigar se as especificidades do gênero são contempladas: construção composicional, conteúdo temático, estilo e as condições de produção.
11 Observar quaisquer outros aspectos que julgar relevante

PARA ANÁLISE DE PROVAS DE LINGUA PORTUGUESA APLICADAS NAS ESCOLAS

1. Selecionar o/os ano/s de ensino e uma escola e coletar as provas (sugiro que analisem as provas que vocês mesmos aplicaram)
2. Investigar quais gêneros foram incluídos;
3. Ver se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não;
4. Analisar a natureza das questões propostas: análise linguística, leitura, produção, leitura e produção ou....Quantificar os dados;
5. Ver se a conjunção do verbal e do não verbal é explorada nas questões;
6. Ver o que é contemplado nas questões e se é contemplado tendo em vista as especificidades do gênero. Ex: estrutura composicional, conteúdo temático ou estilo.
7. Perquirir se é possível identificar a qual abordagem o/s produtor/es das provas se filia. Justificar.
8. Observar quaisquer outros aspectos que julgar relevante

PARA ANÁLISE SUGESTÕES DE AULAS DO PORTAL DO PROFESSOR

1. Selecionar ENSINO FUNDAMENTAL FINAL
3. Selecionar um foco, ex: gêneros orais; gêneros multimodais ou algum gênero multimodal específico; um ou mais gênero/s da esfera literária ou da esfera jornalística; um ou mais gênero/s humorístico/s ...
4. Considerando seu foco, ver quantas sugestões de aulas resultarão a sua pesquisa no Portal. Dependendo da quantidade, faça um recorte, justificando-o.
5. A partir desse recorte, investigue quais gêneros foram incluídos nas sugestões de aulas;
6. Ver se são nomeados e se são incluídos na íntegra ou não;
7. Ver se o/a autor/a da aula apresenta definição de gênero ou não. Se sim, analise a que abordagem de gênero ele/a se filia e observe se essa abordagem se concretiza nas questões propostas;
8. Analisar se os objetivos da aula contemplam especificidades do gênero;
9. Analisar a abordagem do gênero proposta, a natureza das questões propostas e se elas levam em conta as especificidades do gênero;
10. ver se a conjunção do verbal e do não verbal é explorada nas questões;
11 Observar quaisquer outros aspectos que julgar relevante

PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS (EX: ORIENTAÇÕES CURRICULARES MUNICIPAIS, ESTADUAIS OU NACIONAIS)

Incluam as sugestões:
1. Selecionar os documentos oficiais a serem analisados - PCN, OCN (Orientações Curriculares Nacionais), documentos elaborados pelo estado (orientações, guias ou propostas);
2. Selecionar o(s) ciclo(s)/ano(s) de ensino;
3. Verificar qual abordagem é dada aos gêneros de maneira geral (fundamentação teórica)
4. Selecionar um foco, ex: gêneros orais; gêneros multimodais ou algum gênero multimodal específico; um ou mais gênero/s da esfera literária ou da esfera jornalística; um ou mais gênero/s humorístico;
5. Estabelecer relações entre os objetivos e os conteúdos presentes nos documentos oficiais selecionados;
6. Investigar o que é prioritariamente contemplado nas propostas de trabalho com gêneros: compreensão, produção, análise linguística etc.
7 Observar quaisquer outros aspectos que julgar relevante

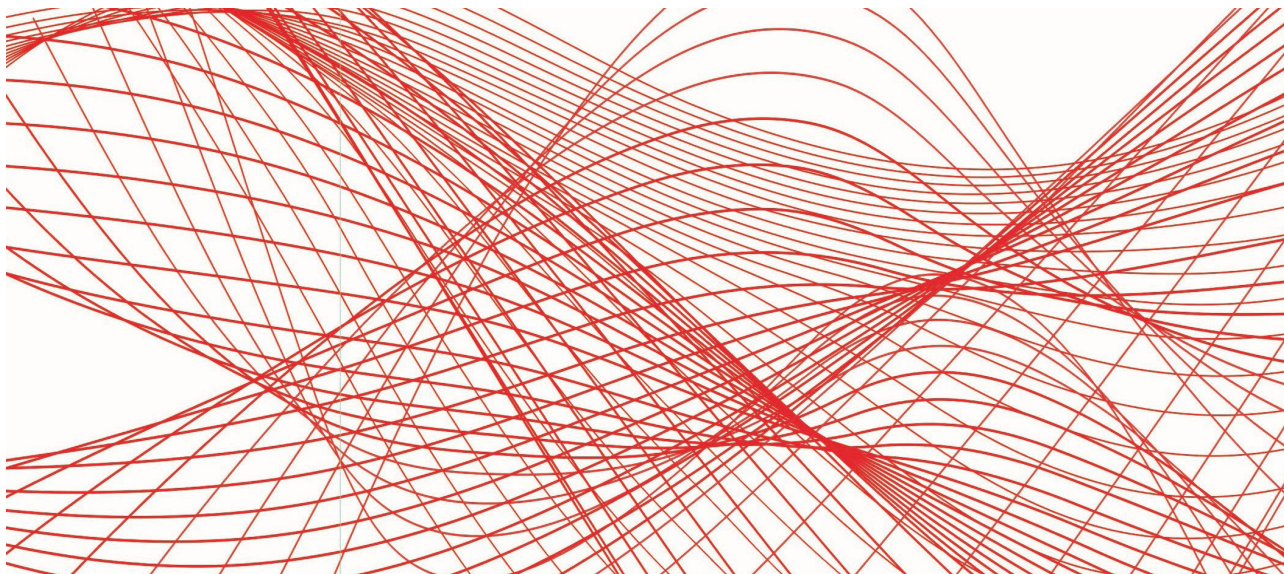
PARA ANÁLISE DAS PROPOSTAS PRODUZIDAS E APLICADAS POR ALUNOS/AS DO PROFLETRAS DA 1ª E 2ª TURMAS

1. Escolher pelo menos dois trabalhos de conclusão final defendidos (ver lista)
2. Observar qual/is gênero/s é o foco de cada trabalho;

3. Investigar se o pesquisador explicita a qual abordagem de gênero se filia
4. Perscrutar se a proposta de intervenção apresentada é coerente com a abordagem de gênero adotada
5. Observar se há gêneros que mesclam o verbal e o não verbal e se a junção dos dois na construção de sentidos é explorada;
6. Investigar se a proposta leva em conta as condições de produção do gênero, as especificidades da esfera de atividade humana a qual o gênero se associa e as especificidades do gênero, tendo em vista as suas três dimensões constitutivas (tema, composição e estilo)
7. apresentar seus comentários/avaliações dos trabalhos, considerando a perspectiva de trabalho com os gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

The background features a complex pattern of thin, overlapping red lines that create a sense of depth and movement. A solid black vertical bar runs along the left edge of the page. The text is centered horizontally in the upper half of the page.

PARTE III - O ORAL EM FOCO



O GÊNERO SEMINÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raquel Longuinho Lopes de Almeida

INTRODUÇÃO

De acordo com Soares (2002), o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório nas escolas do Brasil a partir da Reforma Pombalina, na metade do século XVIII. O ensino dessa disciplina, naquela época obedecia a fatores atrelados a condições sociais e econômicas, por exemplo. Essa realidade contribuiu para que o ensino fosse centrado apenas na gramática e na retórica, ou seja, tínhamos um ensino descontextualizado e prescritivista, inspirado nos modelos beletistas.

Transcorrido um longo tempo, marcado por avanços e retrocessos, já no século XX, o ensino da língua começa a ser organizado como objeto e como meio para o conhecimento, embora a Língua Portuguesa ainda não seja ensinada de maneira contextualizada, pois, muitas vezes, não se considera o uso da linguagem em consonância com a(s) função(ões) comunicativa(s).

Essa situação começa a mudar a partir do final da década de 1990, **quando** foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997; 1998a e 1998b) pelo Governo Federal. Esse documento, direcionado à Educação Básica, defende as práticas sociais (interações) de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. De acordo com essa perspectiva, o discurso se manifesta por meio de textos e todo texto é organizado dentro de um determinado gênero discursivo¹⁹.

O documento preconiza que o ensino da Língua Portuguesa deve centrar-se em práticas significativas e contextualizadas, em que o uso da língua oral, escrita e a análise e reflexão sobre a língua sejam trabalhos essenciais no processo de aprendizagem, a fim de que o aprendiz desenvolva as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever por meio de gêneros discursivos.

19 Rojo (2005) mostra a diferença entre os estudos que adotam a designação gêneros textuais e os que usam gêneros discursivos, ressaltando a importância de se estudar a língua na perspectiva de gêneros discursivos, porque essa permite ao falante trabalhar suas competências discursivas. A autora argumenta que, ao se trabalhar na perspectiva dos gêneros discursivos, dever-se-á abordar primeiramente as instâncias sociais, ou seja, “os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa” (ROJO, 2005, p. 196). Desta forma, a competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Consequentemente os gêneros discursivos possibilitam ao usuário da língua transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Desse modo, é fundamental que o ensino da língua se dê por meio dos gêneros discursivos. Só assim conseguiremos desenvolver a competência discursiva dos alunos. Na esteira dessa tendência, esta pesquisa adota o termo gêneros discursivos, em consonância com Bakhtin.

sivos a serviço de diferentes práticas sociais. Assim, trabalhar com gêneros discursivos é uma ótima proposta para mostrar ao aluno o contexto de uso da língua, seja como prática da escrita, seja como prática da oralidade.

Considerando os conceitos de gênero de Bakhtin (2000), a necessidade de se tomar o gênero como objeto de ensino PCNLP (BRASIL, 1997; 1998 a e b), e acreditando que a partir da abordagem das especificidades do gênero - elementos composicionais, condições de produção, conteúdo temático e estilo - apresentamos neste capítulo²⁰ uma proposta didática para o ensino do gênero seminário e o relato de sua aplicação em uma turma de 9º ano.

Defendemos a necessidade de se ensinar o aluno a se expressar oralmente, tanto na escola quanto fora dela, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Desta forma, decidimos nos debruçar sobre o seminário, que de acordo com Bezerra (2003) é um gênero oral

[...] estruturado em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolvendo sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas) estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores), usando estruturas linguísticas semi-formais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema (BEZERRA, 2003, p. 4).

O seminário é muito utilizado em diversos contextos escolares, educacionais e acadêmicos. Seu uso ocorre quando um professor de qualquer disciplina quer avaliar o nível de conhecimento dos alunos sobre um determinado assunto. No entanto, como muitas vezes o seminário não é tomado como um gênero oral a ser ensinado durante as aulas de Língua Portuguesa, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a si mesmos e ao professor.

Por isso, é comum, em produções de seminários, os alunos irem para frente da sala de aula, ficarem parados diante dos colegas, sem saberem como falar, o que fazer com as mãos, como se posicionar, como olhar para as pessoas, etc. É também comum os alunos apresentarem dificuldades para organizar previamente a apresentação, o conteúdo e a discussão a ser desencadeada a partir dos textos sugeridos pelo professor (pesquisa e preparação). Com isso, costumam ficar envergonhados por não mostrarem domínio do tema proposto e do gênero seminário.

A prática de seminário tem causado frustrações tanto nos alunos quanto nos professores, devido ao fato de, em muitos casos, ser uma tentativa frustrada de inovar e substituir a aula expositiva do professor. Portanto, sem discussão ou debate, a interação limita-se, muitas vezes, apenas à exposição (do aluno) e à apreciação (pela audiência) do que está sendo dito, o que não contribui para a socialização de saberes a respeito do tema proposto e para produção efetiva de um seminário.

A aprendizagem desse gênero é relevante, pois esta aprendizagem acontece em diferentes ambientes escolares, acadêmicos ou profissionais frequentados pelo aluno. Por isso, o aluno precisa se preparar para situações formais de uso da língua oral e também perceber que, embora o gênero seminário tenha uma estrutura de conversação, não basta que ele leia o que escreveu num papel ou no *power point* sobre um determinado tema, como muitos alunos costumam fazer quando lhes é proposta a apresentação de um seminário ou de outros gêneros orais. Muito mais do que isso, a apresentação de um seminário exige o domínio de várias habilidades comunicativas, além de ser necessário compreender a estrutura composicional, estilo e conteúdo temático e a situação de pro-

20 Cabe destacar que uma primeira versão deste capítulo foi produzida durante o primeiro semestre de 2017, na disciplina Gêneros Discursivos/ Textuais e Práticas Sociais, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia.

dução do gênero.

Levando em conta esses aspectos, pensamos que o contato com o gênero seminário deva ocorrer em diferentes níveis de formação do aluno, o que contribuirá para que ele se torne mais frequente nas séries finais do Ensino Fundamental, momento em que o aluno começa a se preparar para o ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho.

Considerando a valiosa contribuição do seminário para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, objetivamos, neste artigo, apresentar e discutir uma proposta didática para se trabalhar com o gênero seminário no 9º ano do Ensino Fundamental. Visando atingir esse objetivo, inicialmente, tratamos de alguns aspectos atrelados à oralidade, aos gêneros orais e, mais especificamente, ao gênero seminário. Em seguida, apresentamos um roteiro de como ensinar o seminário e, ao final, fazemos algumas considerações a respeito da relevância dessa proposta didática para o ensino-aprendizagem do seminário no Ensino Fundamental.

1 PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA DE GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A perspectiva sociodiscursiva de estudo de gêneros tem como fundamento a teoria de Bakhtin, que assegura que as práticas sociais surgem a partir da interação verbal, do dialogismo e geram os gêneros do discurso que são tipos relativamente estáveis de enunciados (RODRIGUES, 2005). Desta forma, um gênero discursivo apresenta uma estrutura composicional, conteúdo temático e estilo específicos. Bakhtin (2000) correlaciona os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, afirmando que é por meio da interação social que aprendemos gêneros dentro de um contexto sócio-histórico e cultural.

De acordo com Bakhtin (2000), essa interação é bastante diversificada, pois está relacionada às muitas esferas da atividade humana, que, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas ao uso da língua. A utilização da língua efetua-se, portanto, em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que são produzidos pelos integrantes de alguma esfera da atividade humana. O enunciado reflete, então, as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. A partir dessa relação entre as esferas da atividade humana e os enunciados, surgem os gêneros discursivos.

Para Bakhtin (2000), língua, enunciado e gêneros estão intimamente relacionados para o bom funcionamento da comunicação e são determinados sócio-historicamente. O autor evidencia que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros discursivos, que estão no cotidiano dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes, usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero em uso.

Segundo o autor, cada esfera comunicativa abarca determinados gêneros, que podem ser identificados a partir de suas especificidades. Desse modo, as funções (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana), específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Em outras palavras, os enunciados refletem as condições específicas de produção e as finalidades de cada esfera comunicativa, não apenas seu **conteúdo temático**, seu **estilo verbal**, ou seja, a seleção de recursos da língua, recursos gramaticais, fraseológicos e lexicais, mas há também uma **estrutura composicional** que o forma. Há um tripé que constitui os gêneros, segundo Bakhtin, que

devem ser observados quando se aprende ou se ensina determinado gênero.

Tendo em conta a relevância de cada um desses aspectos para a identidade dos gêneros, entendemos que não há como negar a importância do trabalho voltado para o uso da língua, ou seja, para situações de interação verbal produzidas em diferentes circunstâncias.

1.1 A prática da oralidade e os gêneros orais na sala de aula

Em primeiro lugar, é importante que o professor saiba que oralidade é uma prática social que usa a modalidade oral da língua, extremamente relevante na vida das pessoas, que é materializada por meio de gêneros orais. De posse desse entendimento, o professor poderá desenvolver um trabalho mais efetivo na sala de aula, uma vez que uma das dificuldades de se trabalhar com oralidade e gêneros orais na sala de aula tem a ver, justamente, com o fato de, muitas vezes, o professor confundir oralidade com oralização, que é a leitura em voz alta de um texto escrito, por exemplo.

É tarefa da escola ensinar a língua oral. No entanto, nas escolas brasileiras, os professores preferem trabalhar com os gêneros escritos, deixando os gêneros orais à margem do processo de ensino/aprendizagem, como afirma Goulart (2005). Essa autora também afirma que a oralidade tem aplicação direta em vários campos da vida social do usuário da língua. O falante deve adequar a língua falada e escrita às suas necessidades, sejam elas mais ou menos formais, por exemplo. E é na escola que o aluno poderá ter acesso à língua em suas diferentes manifestações.

Na concepção dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998 a e b), o ensino da língua oral deve ir além do diálogo travado pelos alunos na sala de aula, uma vez que o aluno em idade escolar já domina a “língua do cotidiano”. Desse modo, esse uso não dá conta da “fala pública” e de seus campos discursivos. Assim, o documento propõe objetivos, estratégias e sugestões de abordagens dos gêneros orais, principalmente, em situações de uso público da fala.

Feitas algumas considerações sobre a oralidade na sala de aula, passamos a tratar de alguns aspectos dos gêneros orais. Marcuschi (2008) pondera que o estudo e classificação dos gêneros orais é recente. O autor entende que esses gêneros pressupõem conhecimentos globais e marcas linguísticas que os identificam, além de processadores que ativam sua produção, inserindo-se nas diversas atividades humanas. Essas características apontam para a necessidade de o ensino explorar mais o estudo dos gêneros orais, sejam eles formais ou não. Os gêneros orais formais apresentam características estruturais, linguísticas e discursivas específicas que se confrontam com os gêneros orais cotidianos, fator que possibilita ao estudante dominar formas mais institucionalizadas da língua.

Para que os gêneros orais mais formais sejam práticas de linguagem, é necessária a organização prévia, por escrito, do que se vai dizer oralmente. Além da organização de outros elementos:

Tratando-se de um texto oral que não será lido, mas exposto, os expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, slides, imagens, mapas, gráficos, tabelas etc. O esquema de apoio à apresentação deverá iniciar com o anúncio dos tópicos que serão expostos e finalizar com uma síntese e uma avaliação (BRAIT; ROJO, 2002, p. 1).

É importante ressaltar que, ao se adotar uma perspectiva de trabalho com a modalidade oral da língua, com vistas a formar alunos para o exercício da cidadania, estar-se-ia contemplando a diversidade de situações comunicativas e, assim, os gêneros orais seriam tomados como instrumen-

tos semióticos para o ensino (GOULART, 2005, p. 58). A autora aponta três princípios fundamentais para o ensino do gênero oral nas escolas:

Primeiro: possibilitar aos alunos atividades de situações comunicativas das mais diversas como meio de conhecimento e domínio cada vez maior da língua.

Segundo: confrontar os alunos com situações de uso público da língua, para o desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, incentivando as capacidades de escrever e de falar.

Terceiro: conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deverá acontecer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas e, por isso, é um trabalho lento e em constante elaboração.

Apesar das várias vantagens atreladas ao domínio da oralidade, em suas diversas facetas, nas escolas brasileiras predomina o ensino dos gêneros escritos. Por isso, faz-se necessário um maior trabalho com os gêneros orais na sala de aula. Visando, então, a contribuir para as pesquisas sobre os gêneros orais é que elegemos o seminário como objeto deste estudo.

1.2 O gênero seminário no Ensino Fundamental

O seminário não é um gênero produzido, exclusivamente, nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular da escola, em toda a Educação Básica. Isso significa que o seminário é uma prática escolar muito solicitada por professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior (BRAIT; ROJO, 2002, p.1). Esse gênero permite a construção conjunta do conhecimento, promovendo uma aula menos centralizada no professor e com menor probabilidade de que os alunos assumam papel de ouvintes passivos, como normalmente acontece numa aula expositiva tradicional:

Ao sugerir um tema para ser discutido e apresentado sob a forma de seminário, o professor está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos e as fontes de conhecimento e entre os alunos realizadores e os receptores. O que está em jogo não é apenas um tema, mas uma forma de composição e um estilo específico de tratamento desse tema, de maneira que os diferentes resultados sejam produtivos (BRAIT; ROJO, 2002, p. 1).

O seminário abarca inúmeros constituintes significativos, para que haja um ensino múltiplo e funcional para o aluno, representando, portanto, um instrumento pedagógico privilegiado de construção de diversos conteúdos.

Para Dolz, Pietro e Schneuwly (2004), a exposição oral (seminário) seria um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou o expositor e seu auditório. Podemos, pois, definir a exposição oral como um gênero público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

O seminário, não somente para a audiência, mas também e, sobretudo, para aquele(a) que o prepara e o apresenta, representa um instrumento para aprender conteúdos diversificados. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral cons-

tituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo.

Para Dolz e Schneuwly (2004), a exposição oral apresenta dimensões ensináveis como a situação de comunicação, que reúne alunos que fazem uma exposição a um público sobre um tema, sendo que o aluno estará na posição de especialista.

A organização interna do seminário se subdivide em: a) fase de abertura; b) introdução ao tema; c) apresentação do plano da exposição; d) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas; e) fase de recapitulação e síntese; f) conclusão; g) encerramento.

Antes da apresentação, existe a fase de preparação. Segundo Vieira (2005), essa é uma fase extremamente importante, pois ela assegurará que a apresentação e a discussão não sejam superficiais. O aluno, neste momento, poderá ter a compreensão dos objetivos e do tema proposto. Ainda nessa etapa, cabe ao professor orientar e ajudar os alunos com a bibliografia, localização das fontes de pesquisa, a sugestão das questões centrais e métodos de análise mais adequados, a delimitação de tópicos para análise e discussão, o cumprimento do cronograma estabelecido para o trabalho e, ainda, sugerir a organização física da sala de aula, de modo que favoreça a socialização do conhecimento.

O aluno ou grupo, por sua vez, a partir da escolha do tema, irá buscar as informações em fontes diversas, selecioná-las, fazer uma síntese do material e estudá-lo com profundidade, organizar a apresentação em termos de utilização de recursos materiais e didáticos, além de negociar os papéis de relatores e comentaristas entre os representantes do grupo.

Considerando que o seminário apresenta características linguístico-discursivas que contribuem para o efetivo domínio da língua, entendemos que ele se configura, como um gênero muito importante para aquisição e troca de conhecimentos entre os alunos. Assim, em consonância com Vieira (2007), defendemos esse gênero como um evento comunicativo, de letramento e também um instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate.

Essa autora defende que a produção do seminário contribui para o estabelecimento, na sala de aula, de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem de multiletramentos, uma vez que ele contribui para uma participação oral mais completa do aluno tanto na escola quanto fora dela, ampliando suas possibilidades de interação com outros protagonistas sociais e o desenvolvimento de novos letramentos.

Tendo em conta os elementos constitutivos do gênero (BAKHTIN, 2000) e a teoria de exposição oral (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), elaboramos uma definição para o gênero seminário, visando ao trabalho com alunos de Ensino Fundamental:

Quadro 01: O gênero seminário no Ensino Fundamental

GÊNERO SEMINÁRIO
Seminário é um gênero oral, formal, expositivo, que pode ser realizado individualmente ou em grupo, com o objetivo de expor conhecimentos sobre determinado assunto.
A pessoa ou o grupo que se propõe desenvolver um seminário precisa estar ciente da necessidade de cumprir alguns passos:
1° Conteúdo temático: determinar um tema a ser trabalhado;
2° Dialogar com os demais componentes como irão apresentar em grupo o tema;

3 ° Dedicar- se à elaboração de um plano de investigação (pesquisa);
4 ° Definir fontes bibliográficas, observando alguns critérios;
5 ° Elaborar um texto, roteiro, bibliográfico ou interpretativo;
6 ° Estrutura composicional: organizar o seminário em etapas: 1) fase de abertura; 2) introdução ao tema; 3) apresentação do plano da exposição; 4) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas; 5) recapitulação e síntese; 6) conclusão; 7) encerramento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004);
Estilo verbal: Língua oral formal, usando elementos coesivos entre cada uma das partes que compõem o gênero com apoio de gestos e postura corporal.
7 ° Agradecimentos e espaço para discussão com os colegas

Fonte: elaborado pela autora.

Acreditamos que subsidiado pelos pressupostos teóricos bakhtinianos e guiado tanto pelo quadro acima quanto pela proposta didática que apresentaremos a seguir, o professor poderá ensinar os alunos do Ensino Fundamental, principalmente, a produzirem, de modo adequado e eficiente, o seminário na sala de aula.

2 ROTEIRO DE PROPOSTA DIDÁTICA PARA O GÊNERO SEMINÁRIO

Para se trabalhar a oralidade por meio do gênero seminário, aplicamos uma proposta didática, composta de situação inicial, módulos e produção final, que deverá ser desenvolvida em trinta aulas de cinquenta minutos. Para a concepção do roteiro que apresentamos a seguir, buscamos apoio nas ideias de Bakhtin (2000) no que diz respeito aos elementos que, segundo esse autor, são constitutivos dos gêneros, quais sejam: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Esperamos que essa proposta pudesse contribuir para que tanto os alunos quanto os professores encontrem caminhos mais produtivos para trabalharem com o gênero seminário e que possa, também, contribuir para que o professor tenha mais facilidade em trabalhar a oralidade, usando outros gêneros orais, como o debate e a entrevista, por exemplo.

Nesta sessão do trabalho, apresentamos um roteiro (pois não há o detalhamento de atividades, apenas sugestões de etapas e módulos) de uma proposta didática feita a partir de elementos da sequência didática, concebida por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Essa proposta, que contém situação inicial, módulos e a produção final poderá ser desenvolvida na sala de aula com alunos de uma turma de 9º ano.

Os objetivos dessa proposta didática foram:

- a) Utilizar a oralidade na sala de aula, especialmente em momentos de apresentação de seminários;
- b) Pesquisar sobre um tema que deverá ser exposto para os colegas;
- c) (Re) conhecer o gênero seminário como gênero expositivo oral;
- d) Identificar o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do gênero seminário;
- e) Desenvolver competências comunicativas necessárias à apropriação do gênero seminário;
- f) Aprender sobre os gêneros orais entrevista e debate para a preparação e apresentação do semi-

nário;

g) Utilizar gêneros orais (entrevista e debate) para preparar o gênero seminário;

h) Socializar conhecimentos aprendidos sobre o gênero seminário com os demais alunos dos 9º anos.

A seguir, apresentamos, então, o roteiro da aplicação de nossa proposta didática:

Situação inicial e primeira etapa (tempo estimado: duas aulas): esta etapa foi o momento em que o professor apresentou a proposta didática aos alunos, o que significou o início do processo de ensino-aprendizagem do gênero seminário.

Após a apresentação da proposta, fizemos uma aula dialogada com os alunos com perguntas sobre o gênero seminário, seu ambiente de produção e suas funções comunicativas. Fizemos o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que vem a ser um seminário.

Segunda etapa: seminário diagnóstico (tempo estimado: quatro aulas): as aulas desta etapa foram usadas para preparação e apresentação de um seminário diagnóstico de um tema proposto pela escola no bimestre, apenas para os alunos da própria turma, sem nenhuma orientação por parte do professor. Nesta etapa, objetivamos estabelecer um primeiro contato dos alunos com o gênero seminário e, a partir desse contato, diagnosticar as dificuldades dos alunos em relação à produção desse gênero.

Terceira Etapa – Módulos: informamos aos alunos que o desenvolvimento das atividades desta etapa teve o objetivo de solucionar os problemas, porventura, verificados durante a fase do seminário diagnóstico. Além disso, esta etapa visou fazer com que o professor consiga sistematizar o trabalho que será desenvolvido ao longo das próximas aulas.

Módulo I (tempo estimado: quinze aulas): destinamos as aulas para o trabalho com dois outros gêneros, bastante úteis para o ensino do seminário: o debate e a entrevista, que são gêneros orais que auxiliam na preparação do seminário e trazem uma prática de oralidade anterior ao momento do seminário. Entendemos que esses gêneros poderiam ajudar no planejamento e levantamento de dados sobre o tema proposto para o seminário.

O gênero debate foi trabalhado, para que os alunos tivessem a oportunidade de debater, com seu grupo do seminário, sobre o tema proposto e para que dividam suas tarefas e ações durante a apresentação do seminário (planejamento do seminário).

A entrevista oral, por sua vez, foi trabalhada da seguinte forma: i) os alunos entrevistaram pessoas que faziam (ou não) parte do corpo da escola (os alunos escolherão as pessoas que vão entrevistar); ii) para aquisição de conhecimento sobre seu tema (pesquisa).

O trabalho com esses dois gêneros foi realizado por meio de aulas expositivas, diferentes atividades comparativas, que priorizem os aspectos constitutivos de cada um dos gêneros, e visualização de vídeos para a observação de modelos didáticos²¹.

Módulo II – Características do gênero seminário: estilo verbal, estrutura constitucional, temática: (tempo estimado: nove aulas)

Neste momento foi muito importante prática de oralidade na sala de aula, uma vez que o seminário é um gênero oral. Para isso, organizamos nosso trabalho, levando em consideração os seguintes aspectos: o registro formal da língua; técnicas de falar em público; organização da fala;

²¹ Travaglia (2011) nos sugere modelos didáticos (exemplares de gêneros) para o trabalho com gêneros na sala de aula.

retextualização do texto escrito para o texto falado.

Ainda neste módulo, abordamos os elementos constitutivos do gênero seminário: conteúdo temático (abordagem do tema como especialistas durante o seminário), estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão do seminário) e estilo (organização da fala dos apresentadores, linguagem formal, gestos, postura corporal). Além disso, realizamos atividades para que o aluno compreendesse as fases constitutivas do seminário, quais sejam: a preparação, a apresentação e a finalização.

Módulo III – Planejamento do seminário final (tempo estimulado: duas aulas)

Após as aulas sobre as características e os elementos constitutivos do seminário, o levamos os alunos a produzirem novamente, em grupo, outro seminário, que apresentaram aos demais colegas dos outros 9º anos, de acordo com o mesmo tema do seminário diagnóstico. Assim como fizeram no seminário diagnóstico, os alunos tiveram um momento na sala para planejar e discutir as ideias pesquisadas anteriormente e propor atividades sobre o subtema proposto (utilizando informações e o conhecimento/prática de gêneros orais, como a entrevista e debate, por exemplo).

Produção final: seminário final (tempo estimado: seis aulas consecutivas)

Esta etapa consistiu na verificação da aprendizagem no que diz respeito à apropriação e ao domínio do gênero seminário. Neste momento, os alunos expuseram um seminário aos demais colegas dos 9º anos da escola. Para isso, foi escolhido um local na escola que contenham cadeiras, materiais tecnológicos e suporte para que os alunos apresentassem o seminário. Foi definido um horário e feito um convite escrito aos alunos do 9º ano e professores para assistirem ao seminário.

Os alunos-ouvintes, por sua vez, tiveram a oportunidade, sob nossa mediação, de aprender o gênero seminário por meio de perguntas espontâneas que eles puderam fazer após a apresentação concluída, sobre como fazer um seminário.

3 RELATO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Os seminários realizados pelos alunos foram entendidos como enunciados relativamente estáveis produzidos no contexto escolar, a partir da prática social de oralidade com a discussão de uma temática, apresentando a seguinte estrutura composicional: 1) Fase de abertura; 2) Introdução ao tema; 3) Apresentação do plano da exposição; 4) O desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas; 5) Uma fase de recapitulação e síntese; 6) A conclusão; 7) O encerramento).

Tais considerações remetem, então, à visão dos gêneros apresentada por Bakhtin (2000) de que os gêneros possuem um tripé fundamental para sua compreensão. Optamos por esta definição na busca de um conceito que contemplasse o gênero seminário. A partir dessa concepção de gênero, analisamos e comparamos as produções iniciais (seminários diagnósticos) e as produções finais (seminários finais) dos alunos. Para isso utilizamos as transcrições de parte das falas de ambos os seminários de cada grupo.

3.1 Conteúdo temático

Houve a escolha do tema “Uso de drogas ilícitas”, e dos subtemas: “Uso de drogas ilícitas na adolescência”, “Uso de drogas ilícitas e o impacto na família”, “Uso de drogas ilícitas e os efeitos das drogas no corpo”, “O uso de drogas ilícitas e a violência” ocorreu pelo fato dos alunos estarem inseridos num contexto social de alto índice de uso de drogas ilícitas. Assim, na tentativa de proporcionar reflexão e conscientização sobre as consequências do uso de drogas ilícitas para o adolescente, para a família e para a sociedade, é que decidimos pelo trabalho sobre essa temática. Entendemos que esse é um tema que faz sentido e desperta interesse nos alunos, o que pode fazer com que eles adquiram mais conhecimento.

Os alunos tiveram que pesquisar sobre o tema proposto e expor ideias por meio de uma situação real de produção de gênero. Eles não fizeram qualquer objeção quanto à escolha do tema.

A abordagem dos subtemas de cada grupo no seminário foi superficial, pois foi realizada por meio de leituras de textos escritos, e a produção inicial dos alunos foi rápida, justificada pela falta de pesquisa, vergonha de exporem o conteúdo da temática proposta. Já na produção final isso mudou, pois os alunos falaram mais sobre os temas e com mais segurança, sem uso de nenhum recurso tecnológico ou texto escrito, demonstrando um melhor desempenho individual e em grupo. Desta forma, percebemos maior espontaneidade e apropriação do tema, o que demonstrou maior conhecimento por parte dos alunos no que diz respeito à compreensão do gênero e do tema abordado. E também responderam bem às perguntas dos alunos-ouvintes sobre o tema e como se produz um seminário.

Essa nova realidade contribuiu para que a duração das apresentações de todos os seminários também fosse maior.

3.2 Estilo

Com relação ao estilo do seminário, os alunos em suas produções iniciais demonstraram dificuldades quanto ao uso dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais do registro mais formal e monitorado da língua, pois não realizaram a articulação entre as partes (falas dos participantes) do seminário. Na maioria dos casos, o uso do registro formal da língua ocorreu porque os alunos leram (oralização de textos escritos) ou decoraram suas pesquisas e não falaram de forma espontânea.

Após a apresentação do seminário diagnóstico, mostramos aos alunos, por meio de vídeos e de nossa fala, que eles deveriam usar o registro mais formal e monitorado da língua e ensinamos a usar os conectivos (mostramos exemplos escrevendo na lousa).

Nas produções finais, notamos que eles se apropriaram mais adequadamente de alguns recursos gramaticais, ainda apresentaram dificuldades no que diz respeito ao uso do registro mais formal da língua, porém houve um maior monitoramento da formalidade em suas falas. Constatamos a necessidade de mais estudos e mais contato com a língua falada mais formal dentro e fora da escola, um trabalho contínuo nas aulas de Língua Portuguesa com as variações linguísticas e seus níveis de formalidade adequados aos ambientes de comunicação e à exigência do estilo do gênero. Destacamos entre aspas, nos quadros apresentados anteriormente, algumas ocorrências de gírias em ambas as produções (inicial e final) e notamos que não há ligação entre cada uma das partes.

3.3 Estrutura composicional

A estrutura composicional do seminário foi trabalhada no segundo módulo por meio de atividades e por meio da explicação sobre a estrutura do seminário, segundo Dolz e Schneuwly (2004): 1) Fase de abertura; 2) Introdução ao tema; 3) Apresentação do plano da exposição; 4) O desenvolvimento e encadeamento dos diferentes subtemas; 5) Uma fase de recapitulação e síntese; 6) A conclusão; 7) O encerramento.

Durante a produção inicial, notamos que os alunos não tinham qualquer noção das partes que constituem o seminário, nas quais aparecem muitas falas isoladas, que não contextualizam nem mostram ao ouvinte que o seminário possui etapas importantes. Já no seminário final, percebemos que os alunos de maneira geral aprenderam a utilizar as etapas constitutivas do gênero, assim deixando mais clara a organização de um seminário.

Diante das comparações dos seminários produzidos, pudemos perceber uma aprendizagem significativa do gênero, o que se deu, em parte, devido à consideração dos aspectos constitutivos do gênero, segundo Bakhtin (2000), quais sejam: estilo, estrutura composicional e conteúdo temático.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto a respeito do ensino-aprendizagem de gêneros, podemos concluir que devemos estudar uma língua por meio de textos, em um contexto de compreensão, produção e análises textuais, uma vez que esse contexto favorece o trabalho com os diversos e variados gêneros orais e escritos. Entendemos que compete ao professor ensinar ao aluno o contexto social dos gêneros, de modo geral, e dos gêneros orais, especificamente, e, para isso, o trabalho com o seminário pode ser uma boa oportunidade para que tanto professor quanto alunos se envolvam com os gêneros orais em toda a sua complexidade, o que poderá levar a uma reflexão sobre as situações reais de uso desses gêneros.

O trabalho com o gênero seminário foi interessante, uma vez que ele representa uma situação real de uso da oralidade e não uma simulação de uma realidade produzida pelo aluno, como acontece na produção de diversos gêneros em sala de aula. O aluno aprendeu a produzi-lo e construiu conhecimento com seus colegas sobre determinado tema.

Embasados em pressupostos teóricos da abordagem sociodiscursiva de gênero de Bakhtin, a proposta apresentada favoreceu a aproximação e interação entre os próprios alunos e o professor, dando a chance a todos os alunos de aprenderem, com seus colegas, como produzir o gênero seminário. Acreditamos, portanto, que essa possa ser uma boa oportunidade de uso efetivo da oralidade em sala de aula, momento em que os alunos puderam se apropriar do gênero, e, conseqüentemente, compreender que o seminário é um gênero oral que apresenta características específicas para determinado contexto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, M. Auxiliadora. **“Seminário” mais que uma técnica de ensino**: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso, 2003.

BRAIT, B.; ROJO, R. Organização de seminário ou exposição oral. In: **Gêneros**: artimanhas do texto e do discurso. Coleção Linguagens e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas. 2002. p.01

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ SEF, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J; PIETRO, B.; SCHNEUWLY, J. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GOULART, C. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.

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

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 153-183.

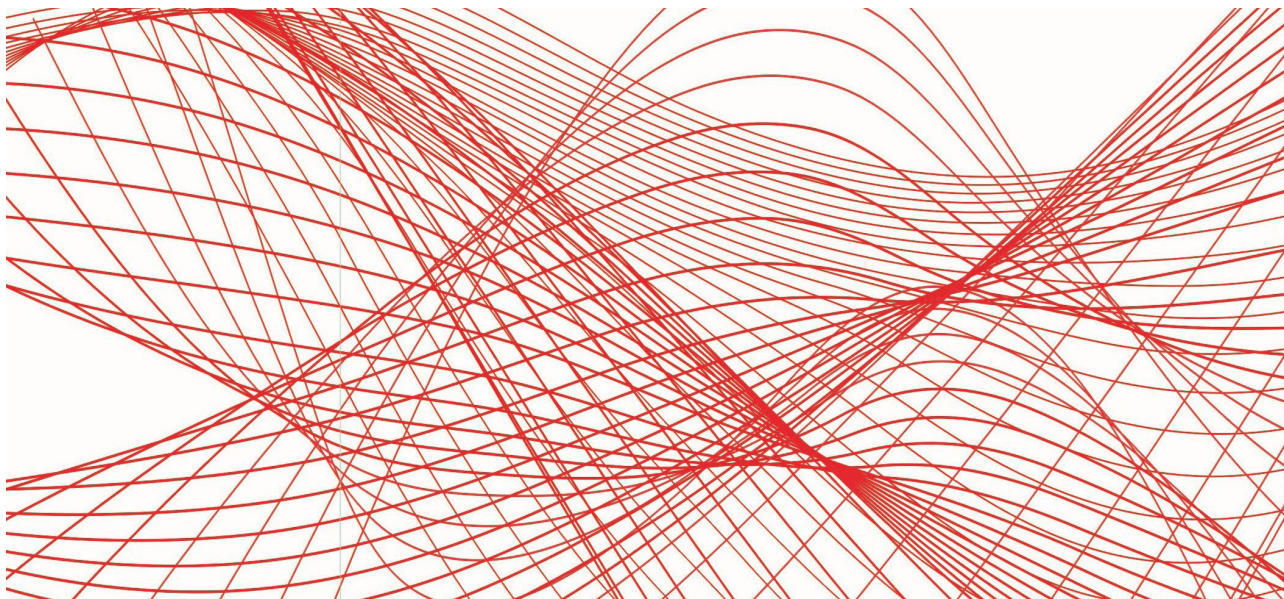
ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007. Séries Coleções e Teses.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-177.

TRAVAGLIA, L. C.. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2011, Uberlândia, MG. **Anais...** v.1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519.

VIEIRA, Regina Ferraz, Ana. **O seminário**: um evento de letramento escolar. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.



Audiolivro na sala de aula: a voz e a vez dos alunos

Regina Aparecida Ferreira Melo

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de algumas leituras sobre alfabetização, letramento²², letramentos múltiplos e sobre multiletramentos, retomando, assim, alguns dos pressupostos teóricos estudados durante o primeiro semestre de 2017, na disciplina Alfabetização e Letramento, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni.

O objetivo é apresentar uma proposta didática de multiletramentos centrada na leitura mais proficiente, indo além da oralização²³ da escrita. A proposta didática será aplicada no 6º ano do ensino fundamental II. Para sua produção, partimos de estudos sobre Alfabetização, Letramentos, Multiletramentos, Letramentos digitais e Oralidade (ROJO, 2012; SANTOS; SOBRINHO, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016; XAVIER, 2015; BAKHTIN, 1992; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2001).

A motivação para a elaboração da proposta de um Audiolivro²⁴ surgiu da necessidade de articular a teoria com a prática, ou seja, observando documentos oficiais do Ministério da Educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a prática em sala de aula, pôde-se perceber que há, ainda, uma grande lacuna entre o que está escrito nesses documentos e o que se pratica em sala

²² No Brasil, uma das primeiras ocorrências da palavra está no livro de Mary Kato, de 1996, "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". Letramento significa num sentido mais amplo a condição de quem cultiva práticas sociais que usam a escrita, podendo ser alfabetizado (quem sabe ler e escrever) ou não.

²³ Marcuschi definiu como "atividades de oralização da escrita" as atividades que têm como ponto de partida e chegada o texto escrito (MARCUSCHI, 1997, p.47). Muitos livros didáticos não fazem a distinção entre oralidade e oralização, propondo atividades de oralidade, mas que são na verdade somente a "oralização da escrita". Geralmente, não aproveitam a atividade de leitura para construir um trabalho mais efetivo, partindo daí para desenvolver e ampliar a oralidade dos alunos.

²⁴ O Audiolivro é um livro em áudio, também chamado de livro falado ou ainda Audiobook. Basicamente, se refere a uma gravação dos conteúdos de um livro lidos em voz alta. Disponível em: < <http://www.universidadefalada.com.br/o-que-e-um-audiolivro-audiobook>>. Acesso em 31 de outubro de 2018.

de aula. A oralidade geralmente não é trabalhada de forma efetiva nem articulada aos conteúdos como se procura fazer com a escrita, apesar de as orientações presentes nos PCN serem bem claras sobre a importância de um trabalho de ensino e aprendizagem envolvendo a oralidade, ampliando a competência comunicativa dos alunos, também nessa modalidade. Portanto, alguns aspectos precisam ser trabalhados na escola para que o aluno possa (re)conhecer as características próprias da oralidade num contínuo de monitoração estilística, ou seja, dos aspectos menos formais aos mais formais sendo instruído a adequar sua fala aos diversos contextos pragmáticos. Cabe à escola ensinar ao aluno como lidar com os mecanismos da oralidade de forma mais eficiente, não só dentro do ambiente escolar, mas em situações em que sua fala vai precisar de um maior planejamento/monitoramento, ampliando assim seu comportamento para uma maior mobilidade social.

Tal proposta didática se justifica por ser a escola uma legítima instituição de promoção humana e que, para cumprir esse papel, precisa capacitar seus alunos, ofertando-lhes um ensino pautado em saberes relevantes para o exercício de sua plena cidadania.

Como se sabe, para a realização de gêneros orais mais formais implicados na tomada da palavra em público, como debate regrado, seminário, relatório, exposição oral, dentre outros, seus produtores necessitam de um maior monitoramento na fala. Como o aluno vai desenvolver a habilidade de falar em público se a escola não ensina como fazer? A função primordial da escola, como instituição com propósito explicitamente educativo e socializador, é criar condições para que o aluno aprenda aquilo que, sozinho, não teria condições de aprender. Porém, é preciso reconhecer que o desenvolvimento da oralidade não se limita aos aspectos superficiais da fala, mas ao conhecimento e ao domínio das diferentes práticas orais de linguagem. Sendo assim, é com base em estudos e análises de textos orais que o trabalho pedagógico com a oralidade deve ser desenvolvido na escola, capacitando os alunos para que sejam capazes de planejar sua fala adequando-a aos diversos contextos sociais, como sugerem os PCN:

Nos projetos em que é preciso expor ou ler oralmente para uma gravação que se destina a pessoas ausentes, por exemplo, uma circunstância interessante se apresenta: o fato de os interlocutores não estarem fisicamente presentes obriga a adequar a fala ou a leitura a fim de favorecer sua compreensão, analisando o tom de voz e a dicção, planejando as pausas, a entonação, etc. Os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e, em determinados casos, a própria leitura oral e suas convenções. (BRASIL, 1997, p.41).

A escola precisa, antes de avaliar o aluno, ensiná-lo como trabalhar esses aspectos orais, efetivamente, em sala de aula por meio de atividades que promovam a aprendizagem mais significativa para o aluno, que parta dos seus interesses. E é isso que queremos fomentar com essa proposta didática: que os alunos tenham oportunidade de (re)conhecer a amplitude de sua fala dentro e fora do ambiente escolar nos mais diversos contextos mais monitorados da língua. As atividades em sala de aula precisam estimular o conhecimento epilinguístico, ou seja, conduzir o alunado à reflexão sobre a língua em contexto de uso, em situações reais de interação comunicativa, para além dos muros escolares.

Tendo em vista o objetivo apresentado, este artigo está organizado em duas partes, além destas considerações iniciais e das considerações finais. Na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos e, na segunda, a proposta didática.

1 ALÉM DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DA TEORIA À PRÁTICA

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a orientação para que os professores, independentemente da área de atuação, auxiliem o aluno a ampliar sua expressão oral e escrita, utilizando a “linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso...” (BRASIL, 1998, p.80). Portanto, o foco deste trabalho é contribuir para que as questões da língua(gem) na modalidade oral tenham um espaço mais destacado dentro do ambiente escolar. Para isso, é de suma importância que a escola como um todo, não só o professor de Língua Portuguesa, desenvolva nos alunos a compreensão sobre a adequação da fala às características próprias da realização dos gêneros orais mais formais como mencionados anteriormente (entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais), propondo, assim, situações em que essas atividades façam sentido para os alunos, envolvendo, também, as regras de comportamento social, como

saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc. Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea. (BRASIL, 1998, p.69).

Nos PCN, desde o 1º ciclo, que se refere às séries iniciais do ensino fundamental I, há orientações segundo as quais o ensino da língua oral na escola deve possibilitar o

acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p.67).

Não significa que a escola vai ensinar o aluno a falar, pois isso ele já faz mesmo antes de entrar para a escola, mas que a escola precisa incorporar em seu planejamento atividades que contemplem o desenvolvimento do aluno em suas habilidades de comunicação também na modalidade oral. Conforme argumenta Schneuwly, a linguagem oral está bastante presente nas diversas rotinas da sala de aula, como nas leituras, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios, contudo “ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (SCHNEUWLY, 2004, p.149).

1.1 Oralidade e Oralização

De acordo com Marcuschi (1997, p.47), as atividades de oralização da escrita presente nos manuais didáticos têm o texto escrito como produto final, em grande parte das atividades propostas. Geralmente, a escrita é supervalorizada dentro do contexto escolar enquanto que a oralidade, como atividade de construção textual, não recebe o mesmo tratamento, sendo até mesmo ignorada como construto produtivo. O trabalho com a oralidade sugerido por muitos manuais didáticos é,

na verdade, apenas a oralização da escrita ou, como podemos dizer, um pretexto para trabalhar o texto escrito. As atividades propostas não são planejadas para o trabalho efetivo de desenvolver a oralidade, mas apenas como suporte para dar supremacia ao texto escrito como produto final. Não é que o professor não possa trabalhar em sala de aula a oralização dos textos, mas o que se sugere aqui é que o produto final possa ir além da escrita, dando voz e vez aos alunos, para que possam, a partir daí, ampliar seu conhecimento da língua oral, aprendendo a lidar com os gêneros orais mais formais, percebendo a diversidade da língua oral em diversos contextos comunicativos.

Os manuais didáticos ainda constituem uma das principais ferramentas de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, e com essa postura ainda arcaica de ensino da língua, priorizando apenas a escrita, há um reforço dessa visão equivocada e preconceituosa que permeia o trabalho com a oralidade. Conforme Marcuschi, a maioria dos livros didáticos não contemplam atividades profícuas na modalidade oral; isso porque

ainda não sabem *onde* e *como* situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcada na escrita, sem maior atenção para as relações de *influências mútuas* entre fala e escrita. Certamente, *não se trata de ensinar a falar*. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedades de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p.21, grifos do autor.)

Sendo assim, como coadunar oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa sem privilegiar a modalidade escrita na prática efetiva em sala de aula? Como aperfeiçoar a oralidade dos alunos partindo de uma simples oralização em sala de aula? Que tipo de gênero oral o professor deve trabalhar? Como o ensino da Língua Portuguesa pode contribuir para ampliar a oralidade do aluno para além dos muros escolares?

Ao se observar as várias reformas educacionais realizadas no país, percebe-se a resistência em relação ao ensino do oral, que é considerado o elo mais fraco entre as duas modalidades da língua, fruto de uma concepção errônea que perdura por vários séculos em que a linguagem escrita é superior à fala e que o aluno vai para a escola para aprender a ler e escrever. A oralidade é ignorada pela escola, fruto de muitos equívocos observados tanto em livros didáticos quanto em currículos de ensino. Isso advém da imposição da norma considerada culta, bem falada, sem erros, que tem gerado um preconceito linguístico capaz de paralisar ou bloquear a criatividade dos alunos em sala de aula. O medo de “falar errado” ou “escrever errado” inibe os discentes de todos os níveis de escolaridade e os afasta ainda mais da aquisição dos mecanismos da chamada “norma culta”. Aprendemos a falar, falando; aprendemos a andar, andando, mas, no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita e, por que não dizer também da oralidade, isso não se aplica. Acreditamos que é preciso nos fazer perguntas como esta: por que os alunos devem aprender a escrever depois de se familiarizarem com as inúmeras regras pré-estabelecidas de um português distante, baseado numa língua que nem se usa mais, referentes a textos escritos bem remotos?

Tendo em vista que a língua em uso sofre variações, é como se o aluno estivesse diante de outra língua e não o Português Brasileiro que usa todos os dias. Há ainda um ranço preconceituoso que determina que a língua escrita exerça supremacia sobre a língua falada e que a língua a ser trabalhada é a língua da norma culta e que, portanto, não há necessidade de trabalhar, em sala de aula, a língua em seu funcionamento e em seu contexto de produção, e muito menos a oralidade dos alu-

nos. Geralmente, os alunos são instruídos a permanecerem sentados e calados, não há espaço para a sua voz em sala de aula, a não ser quando o professor faz alguma pergunta e quer como resposta não a opinião do aluno, mas aquilo que ele precisa ouvir, que está como resposta em vermelho em seu livro didático (livro do professor).

1.2 Algumas considerações sobre crenças linguísticas

Tendo em vista os aspectos contemplados na seção anterior e as orientações presentes nos PCN sobre a função da escola como socializadora e construtora da cidadania dos alunos, entendemos que a escola precisa valorizar a

cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p.46).

Essas considerações acerca do caráter social do processo de ensino e aprendizagem são importantes para que o professor possa ressignificar sua prática com uma maior coerência entre o que pensa estar fazendo e o que realmente faz no cotidiano da sala de aula. O que se verifica, não raramente, é o professor não sabendo lidar com a heterogeneidade linguística de seus alunos, por não ter tido em sua capacitação docente, nem em sua formação continuada, orientações sobre como aproveitar o conhecimento que os alunos trazem de seus contextos familiares. Sendo assim, o ensino da língua materna ainda permanece como um ensino “tradicional, prescritivo e alienado da diversidade linguística” e “acreditamos que deveria e poderia se configurar – interativo, produtivo e engajado pela perspectiva sociolinguística de língua”, conforme Marine e Barbosa (2016, p.189).

Muitas vezes, por desconhecer os avanços das pesquisas sociolinguísticas²⁵, o professor em exercício acaba inibindo a criatividade dos alunos, gerando, assim, nesses discentes, um sentimento de insegurança em relação às suas próprias capacidades, com uma perspectiva preconceituosa em relação às suas origens culturais, sociais e linguísticas. E, vale ressaltar aqui, a grande consideração que os alunos nutrem pela opinião do professor, principalmente no ensino fundamental. Se os alunos observam que o professor não está valorizando o seu conhecimento prévio, a sua forma de expressar, isso vai significar para eles que o que trazem como “bagagem de conhecimento” não tem nenhuma importância dentro da instituição escolar. Cabe ao professor, portanto, estar sensível aos antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos, principalmente daqueles oriundos de classes socioeconômicas menos favorecidas, visto que há um estigma não somente social, mas também cultural, dessa grande parcela da sociedade, como bem exploram as pesquisas abordadas por Marine e Barbosa (2016).

Segundo Marcuschi (1997, p.134), a questão da oralidade é também um “fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”. Sendo assim, precisa ser valorizada em situações reais de uso, dentro do contexto escolar.

Alunos que têm dificuldades em emitir uma opinião, apresentar um trabalho diante da turma, fazer perguntas ao professor, muitas vezes têm uma baixa autoestima em relação à sua fala,

25 As pesquisas sociolinguísticas de caráter descritivo nos possibilitam (re)conhecer a língua em uso, apontando para uma configuração – considerando-se diferentes fenômenos em diversos níveis linguísticos – bastante distinta daquela prescrita pelas gramáticas normativas escolares e pelos livros didáticos, segundo Marine e Barbosa (2016, p. 210).

como expressão de sua identidade socioeconômica e cultural. Portanto, para que haja um ensino de língua mais profícuo é importante conduzir os alunos numa reflexão sobre seu uso, abordando situações reais de comunicação, em que terá oportunidade de demonstrar a adequação da língua, bem como lidar com mecanismos da língua(gem) em situações públicas de comunicação em que se requer maior planejamento e monitoramento da fala.

1.3 Multiletramentos na escola

Com o advento dos computadores e, a partir da metade do século XX, a relação entre conhecimento e trabalho passou por várias transformações, até chegar à exigência de uma sociedade com uma maior capacidade de iniciativa e inovação, de construção do próprio conhecimento, também chamado de “aprender a aprender”. Portanto, coube à escola atender a essa nova exigência da sociedade e, para isso, precisou rever sua forma de ensino, visando à aquisição e ao desenvolvimento de competências e de vários saberes ligados às novas tecnologias e linguagens. E é nesse contexto e diante do grande fracasso escolar apresentado e documentado nos documentos oficiais do governo que surgem, no final do século XX, mais precisamente na década de 80, várias discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil, principalmente na questão da leitura e da escrita. Diante dessas evidências do fracasso escolar, surge a necessidade de uma reestruturação do ensino da língua portuguesa. Para isso, o Ministério da Educação e seus colaboradores organizam o documento oficial (PCN) que vai nortear o trabalho do professor em sala de aula, servindo como referência, consulta e objeto de reflexão e debate.

Com esse novo contexto tecnológico, a educação precisa ampliar sua visão acerca do mundo globalizado à sua volta e estar atenta aos diversos “letramentos”²⁶ que coexistem na vivência extraescolar dos alunos, de modo a trazer para as práticas pedagógicas em sala de aula os multiletramentos²⁷ apresentados pelos alunos das diversas classes sociais que estão chegando às escolas, com suas variedades culturais e suas inúmeras formas de comunicação e informação. E é nesse sentido que cabe à escola o papel de ser inclusiva, enriquecendo sua prática pedagógica com a inserção dessa pluralidade cultural oriunda do seu alunado, ampliando, assim, o conceito de letramento escolar. O novo perfil do professor é de mediador, orientador e também aprendiz dessa nova aprendizagem colaborativa, tão presente nos meios digitais e tão fascinantes para grande parte dessa geração que já nasce mais familiarizada com as novas tecnologias de informação e comunicação, doravante NTIC²⁸ que surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional. São consideradas NTIC: os computadores pessoais, as câmeras de vídeo e foto para computador ou webcams, a gravação doméstica de CDs e DVDs, os diversos suportes para guardar e portar dados (discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, zipdrives e semelhantes), telefonia móvel (telemóveis ou telefones celulares), a TV digital, por assinatura, o correio

26 Letramentos se referem ao resultado da ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever e de usar essas habilidades em práticas sociais diversas, das mais básicas às mais complexas. Soares (1999, p. 03) define letramento como estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (destaque da autora).

27 Multiletramentos (Rojo, 2012) é um termo que se remete à multiplicidade de cultura. A Pedagogia dos Multiletramentos foi cunhada por um grupo de pesquisadores dos letramentos, reunidos em Londres em 1996, que criaram um manifesto afirmando a necessidade de inserir nas escolas os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, como as novas TICs, a multiplicidade semiótica e a variedade de culturas do mundo globalizado. Portanto, se refere a um trabalho partindo das culturas de referência do alunado, de seus gêneros, mídias e linguagens por meio dos quais ele se informa e se comunica.

28 O grande avanço das novas TICs ocorreu a partir da década de 1990, com o objetivo de captar, transmitir e distribuir de forma precisa e rápida as informações, transmitir através da televisão, das telecomunicações e pela internet. Na sociedade industrial, o valor está na quantidade de bens produzidos, por esse motiva muitas empresas, instituições e indústrias, investiram consideravelmente nas novas tecnologias. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/historico-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-tics/53796>. Acesso em: 31 outubro de 2018.

eletrônico, a internet, dentre outros.

Conforme afirma Xavier (2015, p.8), as tecnologias “se revelam como condições significativas para instaurar situações de ensino/aprendizagem”. Além disso, o trabalho de escolha dos livros literários mais adequados à faixa etária (literatura infantil/ juvenil) do produto final, os recursos que serão usados nessa gravação, as ferramentas digitais necessárias para o tratamento do áudio, da imagem digitalizada, da música a ser inserida e, por fim, da edição e publicação do vídeo são aspectos que exigem “novos e multiletramentos”, conforme explica Rojo (2012, p.21).

O professor, por um lado, precisa entender que é necessário melhorar suas habilidades digitais, passando a ver em seus alunos aliados nesse processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia digital. Os alunos, por outro lado, precisam ser orientados quanto ao uso dessas tecnologias digitais em relação à qualidade e à sobrecarga de informações tão disponíveis no ambiente virtual. É um ambiente bem oportuno para produzir e compartilhar saberes diversos, desde que sejam bem orientados para aproveitar a riqueza dessas ferramentas na construção do conhecimento. E o professor, como mediador desse processo, pode ampliar o ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula, dando voz e vez aos alunos, sem, contudo, como assinala Xavier (2015, p. 8), ser um professor *stand up* que “é aquele que se coloca de pé a frente da classe para falar, discursar e professar informações quase sem trocar o turno da fala com a turma de alunos.”.

Como a escola pode ensinar Língua Portuguesa e, mais precisamente a oralidade a “falantes nativos” dessa língua, tendo em vista os letramentos digitais²⁹ que nossos alunos trazem de bagagem de conhecimento? Como utilizar os recursos dessas tecnologias no ensino da língua portuguesa, de forma a ampliar a habilidade linguística e comunicativa dos alunos e, agindo assim, melhorar sua autoestima? Como trabalhar com esses alunos, ajudando-os a se tornarem leitores proficientes e falantes mais profícuos? O que funciona e o que não está funcionando no ensino e aprendizagem dessa nova geração? Essas respostas, professores e alunos, descobrirão juntos, através da experimentação, do compartilhamento de informações desses novos recursos de aprendizagem com animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler, interpretar e produzir textos orais ou escritos explorando essas linguagens faz parte das atividades que a escola deveria proporcionar aos seus alunos. A escola precisa preparar cidadãos que sejam produtores de conhecimento e não somente consumidores, que analisem de forma crítica o que ouvem, veem e leem, que se apropriem do conhecimento adquirido, ressignificando-o, que saibam fazer escolhas apropriadas e coerentes ao seu bem estar, ao desenvolvimento de seu potencial ou que trará benefícios à coletividade.

Rojo (2012, p. 27) menciona que hoje os empregadores, professores, cidadãos e dirigentes esperam que as pessoas “saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável” e que também tenham autonomia para “buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.”. E isso é o que se espera que a escola consiga desenvolver em seus alunos, mas que, ainda, não está conseguindo, de forma efetiva, visto que ainda faltam políticas públicas que valorizem o profissional da educação desde a sua graduação, com capacitação adequada e formação continuada no exercício da profissão. As políticas públicas destacam a importância de investir na educação de forma efetiva, mas tais ações ainda não estão sendo aplicadas ou não estão chegando aonde realmente precisam: no professor e no aluno em sala de aula.

Partindo das reflexões, dos desafios, dificuldades e problemas já elencados, consideramos

²⁹ Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 31 outubro de 2018.

importante começar a proposta didática abordando a fala dos alunos por meio da oralização, que é a leitura em voz alta de um texto, visto que os alunos a que nos referimos estão no 6º ano do Ensino fundamental II e, portanto, já sabem ler. A partir daí, cabe ao professor conduzir a atividade para contextos orais informais (por exemplo, conversas sobre a construção do Audiolivro) e, posteriormente, ampliar essa atividade para os gêneros orais mais formais como objeto de ensino e aprendizagem em situações que façam sentido para o aluno, como, por exemplo, dar um depoimento, uma entrevista sobre a atividade de construção do Audiolivro etc.

Os alunos serão motivados a re(conhecer) a sua própria fala e a dos outros, a perceber a heterogeneidade da língua com suas variações, a refletir sobre a adequação das escolhas linguísticas de acordo com o contexto. Enfim, é um trabalho que visa ser produtivo, pois aborda a língua real, em uso, sem supremacia de uma modalidade sobre a outra nem entre as variedades de uma mesma língua e que utiliza as tecnologias digitais presentes no ambiente escolar da maioria das escolas brasileiras. Mesmo as escolas que não têm acesso a nenhuma tecnologia poderão aplicar essa proposta didática, na versão “zero tecnologia”, detalhada no decorrer das atividades.

2 PROPOSTA DIDÁTICA: A CRIAÇÃO DE UM AUDIOLIVRO

A proposta didática foi planejada e organizada tendo como ponto de partida a dificuldade dos alunos em relação à leitura mais proficiente e à oralidade. A proposta inicia-se com uma oralização (leitura) de um texto escrito, partindo então para sugestões de como ampliar a oralidade dos alunos. E esse é um ponto importante da proposta: inicia-se com leitura e termina com a leitura e a oralidade. Desse modo, a leitura não é um pretexto para se trabalhar o texto escrito.

Para que haja uma efetiva participação dos alunos em todos os momentos da proposta, é importante que os próprios alunos selecionem os livros literários a serem lidos para a posterior gravação, seguindo as orientações do(a) professor(a) que vai conduzir o processo bem como do(a) bibliotecário(a) da escola, de acordo com a faixa etária a que se destina o material produzido.

A atividade poderá ser trabalhada com a classe toda (30 alunos) utilizando um espaço mais silencioso como o Laboratório de Informática da escola ou mesmo a biblioteca, caso a escola não tenha um espaço mais reservado para isso. Os alunos serão organizados em grupos conforme o número de personagens do livro selecionado. Terão um tempo para se prepararem para a leitura oral e posteriormente ocorrerá a gravação da leitura e a produção do Audiolivro.

A proposta didática foi elaborada seguindo a estrutura de atividades em que há uma integração do uso da tecnologia com o conhecimento pedagógico, de tal forma que os professores tenham seu “conhecimento de conteúdo e pedagógico tradicional intensificado pelo conhecimento tecnológico” (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016, p. 63)³⁰. A estruturação das atividades propostas pelos três autores apresenta os seguintes tópicos: Letramento, Complexidade, Tópico, Objetivos, Tempo, Público-alvo, Suporte técnico, Linguagem (vocabulário, função, competências), Recursos (versão alta tecnologia, versão baixa tecnologia, versão zero tecnologia), Riscos digitais, Método, Variação, Ampliação.

A seguir será detalhada a proposta de produção do Audiolivro.

LETRAMENTO: Letramento impresso, letramento multimídia, letramento móvel, letramen-

30 Modelo mais conhecido de incorporação das novas tecnologias ao ensino, chamado de CPCT – Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico, elaborado por Mishra e Koehler, conforme mencionam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 63).

to pessoal e letramento em rede.³¹

COMPLEXIDADE: Varia de acordo com o nível de ampliação que o professor queira desenvolver, com seus alunos, partindo assim, do mais simples (letramento impresso: livros) para o mais complexo (letramento em rede: publicação do vídeo).

TÓPICO: Literatura infantil/juvenil em Audiolivro.

OBJETIVOS:

Contribuir para uma leitura mais proficiente dos alunos.

Ampliar o conhecimento dos alunos por meio de práticas de multiletramentos.

Despertar nos alunos o interesse em produzir e compartilhar conhecimento, tendo como ponto de partida a oralidade e como produto final a criação do Audiolivro.

Ampliar a competência oral dos alunos partindo de suas habilidades como falantes da língua.

TEMPO: 150 minutos + tarefa de casa.

PÚBLICO-ALVO: 6º ano (podendo também ser aplicada em séries anteriores ou posteriores fazendo algumas adaptações).

SUPORTE TÉCNICO: Programa de apresentação de slides (ex.: PowerPoint).

Sites de compartilhamento de vídeos (ex.: Youtube).

Redes sociais.

LINGUAGEM

Vocabulário: Literatura infantil/Juvenil, Audiolivro

Funções: Narrar

Competências: Ler, falar, ouvir

RECURSOS

Versão alta tecnologia (requer mais equipamentos tecnológicos, mas que geralmente têm nas escolas)

Equipamentos: Um computador com acesso à internet, scanner, projetor, dispositivo móvel ou câmeras digitais e livros literários.

Ferramentas: Software de apresentação PowerPoint, Software de edição de áudio (ex.: Audacity, Wavepad, Soundforge), Sites de compartilhamento de vídeo (ex.: Youtube, Facebook, Whatsapp).

Versão baixa tecnologia (uso mais restrito de tecnologia)

Equipamentos: Um computador, scanner, projetor, câmeras digitais e livros literários.

Ferramentas: Software de apresentação PowerPoint.

Versão zero tecnologia (Essa versão é para a escola que não tem acesso à tecnologia ou

31 Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23-48), estes letramentos podem ser assim explicitados: letramento impresso: capacidade de ler e escrever em textos impressos; letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar textos em mídias, usando imagens, sons e vídeo; letramento móvel: habilidade para lidar com dispositivos móveis, como smartphone; letramento pessoal: habilidade de usar a ferramenta digital para projetar a identidade desejada na web; letramento em rede: habilidade de se organizar em rede online para comunicação e informação.

que o professor por opção queira usar a proposta didática sem nenhuma tecnologia, apenas o livro impresso. Neste caso, os alunos não vão gravar o áudio, mas vão treinar sua leitura para contar/ler a história na turma selecionada. Podem também apresentar a história lida em forma de teatro.)

Material: livros literários, papel, caneta

RISCOS DIGITAIS

- O uso de celulares, em algumas instituições escolares, é proibido, portanto, o professor precisa pedir a autorização da direção escolar para fazer esta atividade, sem violar as normas internas. O professor precisa verificar se os alunos têm acesso regular aos seus celulares para não reforçar a divisão digital, caso poucos alunos tenham acesso a esses dispositivos. Um celular por grupo já é o suficiente para executar esta atividade.
- A segurança digital é um aspecto importante a considerar, quando estamos lidando com crianças e adolescentes. O acesso a sites de redes sociais pode não ter a mesma aceitação por todos os alunos, seja pela proibição dos pais ou porque alguns alunos não gostam ou não querem acessar tais redes. Portanto, o compartilhamento dos áudios/vídeos no Canal Youtube ou em redes sociais precisa ter o consentimento de todos do grupo de participantes, bem como a publicação de suas fotos.
- Se o professor considerar conveniente colocar as fotos dos alunos nas redes sociais (ex.: Youtube), será necessário que os pais dos alunos, menores de idade, assinem um TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO E VEICULAÇÃO DE IMAGEM. O uso indevido de imagem alheia é crime. Essa é a lei Civil – Direito de imagem – Reprodução indevida – Lei nº 5.988/73 (art. 49, I, f) – Código Civil (art. 159).

MÉTODO

Semana anterior à aplicação da proposta didática (Opcional, mas bastante importante)

Expor aos alunos a proposta da atividade, incentivando-os a participar da gravação da leitura, treinando sua dicção (em casa), lendo para os familiares textos diversos e de diversas formas (triste, alegre, entusiasmado, desanimado, cansado, eufórico, sonolento, etc.) com o intuito de perceberem sua voz e de se acostumarem com a leitura em voz alta para um público e se desinibirem durante a gravação de sua voz na escola. Esse envolvimento com a prática de leitura é primordial para que os alunos avancem no desenvolvimento de sua expressão oral diante dos colegas de sala.

Se possível, fazer uma oficina de leitura com dicas para melhorar a dicção e impostação de voz. Uma sugestão está disponível em: <https://www.agemed.com.br/agenews/5-dicas-para-melhorar-diccao-e-impostacao-da-voz/>.

APLICAÇÃO DA PROPOSTA

1- Levar todos os alunos da sala para a biblioteca para separar alguns livros literários que tenham diálogos e que estejam dentro da faixa etária a que se destina o produto final (Audiolivro). Apresentar aos alunos as opções de escolha para a seleção de alguns livros, o que pode também ser feito por meio de sorteio, caso não entrem em acordo. Dividir a turma em pequenos grupos, confor-

me o número de livros selecionados, melhor que não ultrapasse a quantidade de cinco livros. Cada grupo escolhe um representante para auxiliar o professor na condução da atividade de seu grupo. Deixar que os próprios alunos escolham o personagem do livro que querem representar com sua voz. Um aluno do grupo será o narrador da história. Após a seleção, o representante do grupo vai ficar encarregado de organizar o ensaio de seu grupo para a gravação. Os áudios poderão ser gravados com os smartphones dos próprios alunos ou computadores e *notebooks* da escola. Grupos menores facilitam a execução do trabalho.

2- Explorar um dos livros com toda a turma: aspectos da capa e contracapa, ilustrações, formato, tipo de letra, etc. É importante que o professor ensine os alunos como devem proceder numa leitura mais teatral, demonstrando a importância da entonação adequada da voz para transmitir emoções, sentimentos, dúvidas, etc. enfatizando as características da fala dos personagens de acordo com o enunciado do narrador.

3- Cada representante dos grupos poderá xerocar as páginas dos livros literários ou mesmo providenciar a cópia das falas dos personagens caso não estejam disponíveis na web, para facilitar a leitura no decorrer da gravação. Caso não seja possível a reprodução do livro neste momento, pode ser usado um único livro que será repassado para cada membro do grupo no ensaio e também no momento da gravação, bastando para isso trabalhar com a edição dos áudios, cortando as lacunas e os ruídos.

4- Dependendo da quantidade de grupos, pode ser usado um projetor de slides (Datashow), com as falas separadas com cores diferentes para facilitar a leitura. Cada grupo ficaria responsável por sua gravação enquanto os demais grupos permaneceriam no pátio treinando suas falas até o momento da gravação ou mesmo gravando em seus *smartphones*. A gravação dos áudios deve ocorrer após a leitura com mais segurança de todos os membros do grupo. Para isso, é necessário que cada grupo leia oralmente cada livro várias vezes, que apresente a leitura oral para a turma toda para, só depois, prosseguir para a gravação dessa leitura e para a produção do Audiolivro. É necessário certificar-se de que, durante a gravação, não haverá interrupção, nem muito ruído externo ao ambiente. Para isso, deve-se colocar uma placa indicativa na porta do Laboratório de Informática ou no ambiente onde serão gravados os áudios (ex.: “Por favor, silêncio! Estamos gravando!”). Os demais alunos da escola precisam saber que nestes horários específicos estarão ocorrendo as gravações. Para isso, cada dupla de alunos receberão instruções de como vão transmitir o aviso às turmas da escola e já efetuarem o convite para o dia da apresentação do resultado do trabalho.

5- Reproduzir o primeiro áudio gravado pelo aluno para haver conscientização de sua voz. Gravar a fala quantas vezes for necessária ou o aluno quiser refazer. Se no decorrer da gravação os alunos se mostrarem tensos ou bastante tímidos é importante o professor parar a atividade e fazer um exercício de relaxamento. Criar um ambiente agradável, descontraído, mas compromissado para que fiquem à vontade, mas sintam que são capazes de executar a atividade, com naturalidade, pois estão lidando com um instrumento de seu uso no dia a dia: sua fala. Após finalizarem todas as gravações, ouçam juntos os áudios e peça aos alunos para registrarem numa folha suas observações para tecerem seus comentários. Este é um momento muito rico para se trabalhar a fala e a escuta dos alunos, trocar informações, tecer comentários, interagir e socializar no grupo. O professor deve estimular os alunos a trabalhar sua expressão oral, demonstrando suas opiniões e respeitando a opinião dos colegas.

6- Ao término das gravações, o professor deve orientar os alunos na digitalização dos textos (caso não tenham feito ainda) para a construção dos slides no PowerPoint: organizar as imagens

digitalizadas do livro, inserir os áudios gravados em cada slide, montar a animação das imagens e a transição dos slides e em seguida salvar como vídeo (geralmente salva no formato wmv que é uma extensão compatível com o Youtube). Se o professor tiver dificuldade em trabalhar com editor para apresentação, há vários tutoriais em vídeo disponíveis na internet, como este link: https://www.youtube.com/watch?v=SKAR8_MTPUo.

O professor pode construir o PowerPoint, mas seria muito interessante que os próprios alunos fossem orientados para a construção desse material.

Caso queira converter o vídeo para outra extensão (como mp4, avi) basta usar algum conversor grátis online que estão na web, há uma sugestão no link: <https://www.onlinevideoconverter.com/pt/video-converterpara>.

7- Escolher um dia especial para que cada turma possa assistir aos vídeos juntos, antes da apresentação na escola ou a postagem na web.

8- O professor deve incentivar os alunos a gravar um depoimento pessoal sobre a sua avaliação do trabalho feito com o Audiolivro. Este é um bom momento para o professor trabalhar a questão da importância de saber adequar a fala ao contexto, utilizando um gênero oral mais monitorado para ser publicado na web. O professor deve orientar os alunos na produção desses depoimentos, para que tenham o que dizer, a quem dizer e como dizer. A mediação do professor é de suma importância nessa interação com os alunos para ajudá-los a superar possíveis dificuldades na expressão oral mais monitorada, levando-os a perceber as diferenças entre a fala e a escrita, os aspectos substanciais da prática oral como entonação, truncamentos (cortes), pausas, hesitações, dentre outros.

9- Para a divulgação do produto final, os alunos podem confeccionar um mural (com fotos e uma pequena descrição das etapas da atividade) para colocar na entrada da escola com o intuito de compartilhar com a comunidade em geral o que foi feito. A foto desse mural também poderá ir para as redes sociais (*Whatsapp, Facebook, Instagram*), como uma forma de dar mais visibilidade ao produto final feito pelos alunos. Podem, também, construir um folder para compartilhamento nas redes sociais com um *link* direto para as pessoas acessarem o conteúdo.

VARIAÇÃO

Como sugestão para uma variação da atividade, esta proposta didática pode ser trabalhada pelo professor como uma releitura dos livros, abordando aspectos da variação linguística que fazem parte do conteúdo do 6º ano, como a variação regional, social. Os alunos podem escolher uma das variações da língua para usar na gravação dos áudios, por exemplo, o falar regional de alguns personagens, as gírias usadas por falantes de determinados grupos sociais.

Cada aluno seleciona como gostaria de narrar sua parte na história, tendo em vista as muitas possibilidades do uso no qual os falantes dessa língua se manifestam verbalmente. (ex.: sotaques diversos de algumas regiões do Brasil, falas características de alguns grupos sociais como skatistas, rapper ou de acordo com a realidade dos alunos). Por exemplo: A chapeuzinho vermelho skatista.

Também, pode ser inserido um fundo musical para a história narrada. E este é um bom momento para o professor verificar o gosto musical de seus alunos. A seleção da música precisa ser coerente com a história narrada e, aqui, entra um aspecto importante para que os alunos entendam

e apliquem a questão da adequação e inadequação. Por exemplo, determinadas músicas que fazem apologia ao sexo, ao crime, ao uso e/ou tráfico de drogas, etc.) não são adequadas, nem permitidas para uma atividade escolar divulgada nas redes sociais.

AMPLIAÇÃO

O professor pode estimular os alunos para o uso mais construtivo e produtivo das redes sociais, deixando de ser apenas consumidores para se tornarem produtores de conhecimento. Podem criar um canal nas redes sociais (sob a orientação dos pais) para compartilharem não só o Audiolivro feito aqui, mas futuras produções individuais com animações próprias utilizando softwares de animação como o *PowToon* disponível grátis na web no link: <https://www.powtoon.com/home/>. Outras sugestões estão disponíveis no link: <http://www.infotecblog.com.br/2017/12/17/software-criar-animacao-filmes-gratuitos-windows/>.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algum consenso entre linguistas e estudiosos da língua de que a oralidade precisa estar mais imbricada nos projetos pedagógicos dentro do contexto escolar. A fala e a escrita são duas modalidades diferentes de uso da mesma língua e nenhuma pode ser considerada melhor ou pior que a outra. São faces da mesma moeda, coexistindo de forma interdependente, agregando valor uma à outra e, como tal, precisam ser valorizadas dentro da escola porque não há como ver uma e ignorar a outra. Portanto, o aluno deve ser estimulado a se expressar fluentemente no uso de ambas as modalidades. Como a escrita é praticada no cotidiano escolar, assim também a oralidade deve ser trabalhada em sala, como um objeto de ensino, não apenas como meio de comunicação entre o professor e os alunos.

Saber adequar o modo de falar às diferentes situações de comunicação mais ou menos formal é uma habilidade que deve ser desenvolvida na escola porque vai agregar muito valor na vida não só escolar do aluno como em sua vida social e profissional. Além disso, falar e ouvir são também habilidades que estão intercaladas e precisam ser trabalhadas em sala de aula. O desenvolvimento da oralidade inclui não apenas a capacidade mais monitorada da fala, mas também de saber ouvir com compreensão, de saber o momento adequado de falar e tudo isso auxilia o aluno no exercício pleno de sua cidadania.

Imbricar essas reflexões acerca da utilização da linguagem e a produção de textos orais que atenda a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, considerando as diferentes condições de produção dos textos não é uma tarefa fácil para os professores, mas é possível, desde que haja um olhar mais sensível para a diversidade sociocultural e linguística de seus alunos.

É consabido que os *smartphones* vêm assumindo um papel cada vez mais importante entre os jovens e é interessante que o professor saiba aproveitar tais dispositivos na produção e compartilhamento de conhecimentos. Nesse sentido, esta proposta didática abarca os multiletramentos e pode contribuir para estimular os alunos para o uso produtivo destes dispositivos e a expansão dos níveis de letramentos digitais mais complexos³². Ao longo dessa proposta foram contemplados os multiletramentos levando-se em conta a multiplicidade cultural dos alunos e a multiplicidade semi-

32 Dudeney, Hockly e Pegrun (2016, p. 21) consideram os letramentos em níveis de complexidade crescente, desde o letramento impresso e em SMS (habilidade de comunicar de forma eficiente em internetês- linguagem da internet), passando pelo letramento em multimídia (criação de textos usando imagens, sons e vídeo) até o letramento em codificação (habilidade de trabalhar com códigos do computador).

ótica constitutiva dos livros tanto na produção do Audiolivro quanto na apresentação do trabalho final.

Espera-se por meio desta proposta didática contribuir não só para uma melhoria no ensino da língua portuguesa em relação à leitura mais proficiente e ao uso da linguagem oral mais formal, mas também fomentar uma reflexão quanto ao uso de forma mais produtiva e consciente das tecnologias digitais que estão ao alcance dos alunos, principalmente seus *smartphones*.

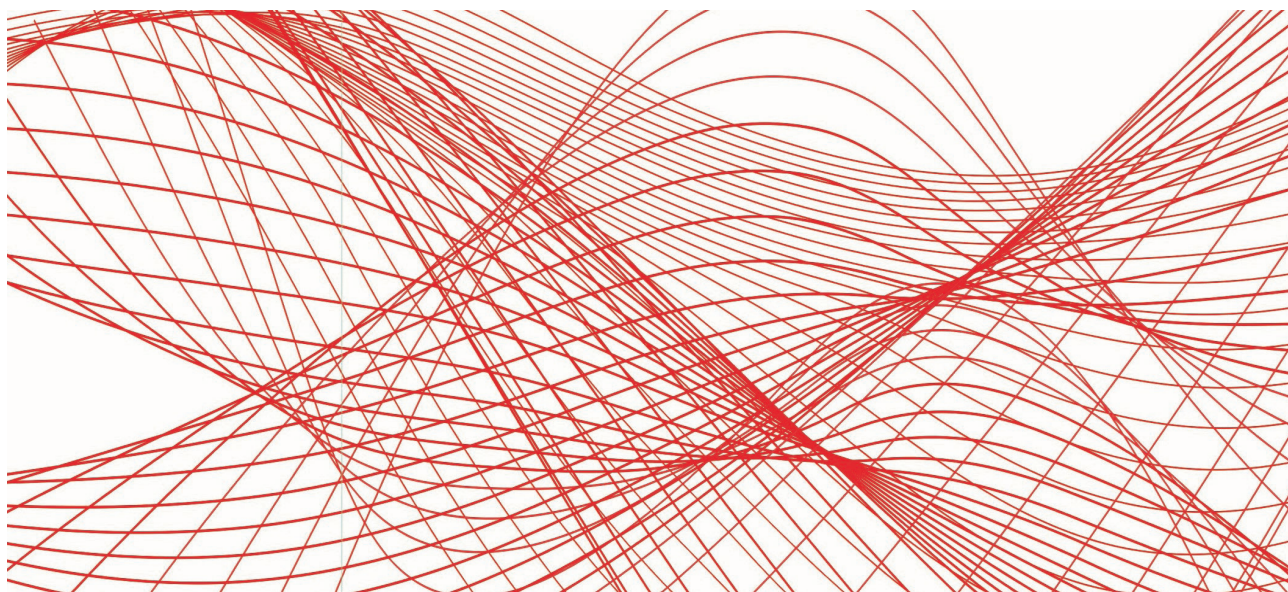
Por meio desta proposta, pretende-se ainda colaborar para que o professor possa trabalhar a leitura de forma mais produtiva no sentido de ampliar a habilidade dos alunos no uso da linguagem oral mais formal, capacitando-os para que possam ter o que dizer e que saibam como dizer e, por fim, tenham a quem dizer.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 2, p. 21-34, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e escrita**. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997.
- MARINE, T.C.; BARBOSA, J. B. Em busca de um ensino sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 185-215, 2016.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Editora Ática, 1986.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, L. I. S.; SOBRINHO, G. R. **Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita**. Coleção Sala das Letras, v. 01. Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2015.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.109-124.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- XAVIER, A. C. **Letramento digital: novas práticas de leitura**. 2015. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/gestorescolar2015/letramento-digital-novas-praticas-de-leitura.html>>. Acesso em: 11 maio 2017.



**PARTE IV - PROPOSTAS COM
GÊNEROS DO CAMPO
JORNALISTICO-MIDIÁTICO**



O GÊNERO DIGITAL *TWEET* NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO *TWITTER*

Klauber Franco de Souza

INTRODUÇÃO

Os gêneros discursivos³³ fazem parte de nossas vidas e os usamos a todo momento para interagirmos e comunicarmos com os outros. O pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero é defendido por Bakhtin (1997) e é adotado pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos. Acreditamos nessa concepção e, por isso, tomamos o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa e neste capítulo propomos um trabalho com o gênero *tweet* em sala de aula.

A motivação para a elaboração da proposta de ensino surgiu de uma análise³⁴ dos gêneros que estão presentes nos livros didáticos. Esse exame permitiu constatar que o gênero digital *tweet* ainda é pouco abordado, sendo também insuficientemente estudado na escola. Sabendo disso, procuramos apresentar uma proposta de análise e produção de textos no *Twitter* centrada no ensino do gênero *tweet*, a ser realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal proposta se justifica pela ausência de trabalhos na área e é relevante, pois pode servir como uma orientação para professores que desejam trabalhar o gênero em sala de aula.

Os *tweets* apresentam uma diversidade de estilos e de temas. Dentro do *Twitter*, o usuário tem um papel determinante na forma como o texto é constituído. Assim, num perfil de um usuário comum, existe a possibilidade de interagir em um campo mais amplo de temáticas do que em um perfil empresarial ou institucional. Da mesma forma, de acordo com o perfil do usuário, podemos observar diferenças notórias no estilo verbal usado, variando de um maior a um menor grau de mo-

33 Neste artigo, usaremos a designação de gêneros discursivos ou gêneros do discurso, pois estamos seguindo a perspectiva adotada por Bakhtin (1997).

34 Por meio de uma análise do *tweet* na coleção Português Linguagens, livro didático mais adotado no Brasil segundo PNLD de 2017 (BRASIL, 2016), observamos que o gênero não é explorado em suas especificidades. O único exemplar da coleção, que aborda o *tweet*, é o livro do 6º ano do Ensino Fundamental, que apresenta apenas uma teorização sobre o *Twitter*.

nitoramento no uso da linguagem.

Por meio da análise e do contato com vários exemplares de um gênero, é possível perceber a forma como ele se configura. Com a nossa proposta, por meio de reflexões e de discussões, temos o objetivo de levar os estudantes a perceberem o caráter “relativamente” estável do gênero (BAKHTIN, 1997). Da mesma forma, percebendo essas flexibilidades e colocando-se no lugar de diferentes usuários, pretendemos contribuir para que estejam se tornando políglotas dentro de sua língua, sendo capazes de adequar-se a cada situação comunicativa.

O *Twitter* repercute os fatos e as notícias praticamente de forma simultânea à sua ocorrência. Foi isso o que aconteceu no dia 1º de abril de 2017, quando a Rede Record de Televisão transmitiu uma reportagem sobre o Desafio da Baleia Azul. Após a veiculação, muitos usuários fizeram comentários sobre o desafio, uns afirmando que gostariam de jogá-lo, outros expondo sua aversão a ele, havia ainda pessoas que faziam denúncias de adolescentes que estavam desafiando outros usuários. Diante de situações como essa, a indiferença não pode ser o caminho trilhado pela escola e os posicionamentos assumidos na internet devem ser trabalhados e discutidos em sala de aula. Dessa forma, em nossa proposta, tomamos alguns exemplares com essa temática a fim de promover também essa reflexão.

É relevante destacar que este capítulo é fruto do trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2017, na disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ministrada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni. Para sua produção, partimos dos estudos sobre os gêneros e adotamos a organização das abordagens proposta por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), usando os artigos escritos por Carvalho (2005), Ikeda (2005), Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), Motta-Roth e Heberle (2005). Nós nos filiamos à abordagem sociodiscursiva e apresentamos as ideias de Bakhtin (1997), dialogando com o pensamento de Rodrigues (2005) e Barros (2007). Para articular as ideias sobre o gênero *tweet* e o seu suporte o *Twitter*, recorreremos a Freitas e Barth (2015), a Cardozo (2009) e a Barros e Costa (2013). Para discutir sobre a escola e o seu papel diante da multimodalidade e das ações realizadas nas redes sociais, recorreremos às abordagens de Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Lemke (2010), Rojo (2000), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015).

Tendo em vista o objetivo apresentado, este artigo está organizado em 5 partes. Nele, inicialmente, tecemos algumas considerações sobre a organização das abordagens dos gêneros proposta por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Logo depois, buscamos discutir os pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos. Nessa parte, apresentamos as principais contribuições da abordagem sociodiscursiva na perspectiva de Bakhtin. Em seguida, discorreremos sobre o *Twitter*, buscando reafirmá-lo como suporte e os *tweets* como gênero. Na parte seguinte, buscamos refletir sobre a multimodalidade, a escola e o seu papel diante das ações praticadas nas redes sociais. Depois, apresentamos a nossa proposta - um protótipo didático³⁵ - com atividades de leitura, análise e produção de *tweets*. Por último, tecemos as nossas considerações finais.

1 ABORDAGENS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Há inúmeras teorias e abordagens sobre os gêneros discursivos. Adotamos a organização feita por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) no livro *Gêneros: teorias, métodos, debates* que agru-

³⁵ Os protótipos didáticos são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais (ROJO, 2012, p. 8).

pam os trabalhos sob três termos gerais, em abordagens sociossemióticas, sociorretóricas e socio-discursivas. Segundo os organizadores da obra, o prefixo “sócio” é usado em todos esses trabalhos, porque, de alguma forma, se prendem “mais ao caráter social da linguagem que ao estrutural”. No livro, afirmam ainda que esses termos são simplesmente didáticos e que não tem um “caráter ontológico” e, por isso, não devem ser vistos “como base de revisões da literatura sobre o tema” (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005, p. 9).

Citaremos alguns aportes teóricos presentes em cada um dos grupos de abordagens e os seus principais colaboradores. No entanto, não devemos reduzi-las a tais contribuições, uma vez que os entrelaçamentos teóricos entre as abordagens são acentuados.

Apresentam abordagens sociossemióticas: Hasan, Martin, Fowler, Kress e Fairclough. Esses autores usam em maior ou menor medida contribuições da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), das análises críticas³⁶ e da teoria textual.

De acordo com Eggins (1994) e Heberle (1997) apud Motta-Roth e Heberle (2005, p. 13), a denominação de *sistêmica* à linguística de Halliday deve-se ao fato de o autor se referir “à linguagem como redes de escolhas, relacionadas a variáveis de registro e de macro e microestruturas, e de *funcional* por sua relação com a atividade social em andamento num dado contexto”.

Entre as abordagens sociorretóricas, encontramos os trabalhos de Swales e Miller. Esses pesquisadores resgatam a retórica de Perelman & Olbrechts-Tyteca³⁷ (1958), a teoria do texto e as posições etnográficas acerca do discurso.

A teoria de gênero de Swales, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 127), foi inspirada em autores e áreas de estudo muito variados, “tais como a retórica, a linguística sistêmico-funcional de Halliday, a antropologia e a etnografia, com a atenção voltada para o ensino/ aprendizagem”. Ainda de acordo com as autoras, a abordagem teórica inicial de Swales define o gênero como “uma classe de eventos comunicativos”, que possuem “um propósito comunicativo realizado por comunidades discursivas” as quais “reconhecem a lógica subjacente ao gênero, possuem um repertório de gêneros, desenvolvem um léxico próprio para o gênero e atribuem ao gênero as convenções discursivas e os valores adequados”

Já para Miller (1994a, p.36) apud Carvalho (2005, p.134), o gênero tem as seguintes características: “refere-se a categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio de regras que o regulam; é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediador entre o público e o privado”.

Em meio as abordagens sociodiscursivas, estão as contribuições de Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau. Esses autores utilizam aportes da teoria do texto, da análise do discurso e das teorias enunciativas. Para este artigo, selecionamos essa abordagem e a perspectiva dialógica de Bakhtin. Por isso, discorreremos mais detalhadamente sobre ela na próxima seção.

2 A ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

As atividades humanas se relacionam ao uso da língua por meio dos gêneros. Bakhtin (1997,

³⁶ As abordagens sociossemióticas também receberam aportes da análise crítica do discurso (ACD) que, segundo Ikeda (2005, p. 46), busca “estudar o discurso como elemento socialmente constituído e constitutivo, desvendando seus efeitos ideológicos e sua naturalização”.

³⁷ De acordo com Carvalho (2005, p. 131), o modelo de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1969) centra-se nas estratégias argumentativas que melhor se adaptam ao tipo de público. Esses autores dirigem o foco de atenção para ocasião na e para qual se produz determinado texto, enfatizando que “as estratégias argumentativas escolhidas pelo falante/ escritor estão condicionadas ao tipo de audiência que se deseja persuadir”. Com a influência de trabalhos como esse, passa-se a perceber a fala ou a escrita como instâncias que têm como objetivo atingir um determinado propósito em certa situação social.

p. 279) afirma que qualquer enunciado isoladamente é individual, mas que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que indica ser os gêneros do discurso. Ainda de acordo com ele, a língua é utilizada em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que provêm dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Bakhtin (1997, p.279) destaca 3 elementos que constituem indissolivelmente os enunciados.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifo do autor).

Como o autor afirma, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão profundamente relacionados e não deveriam ser dissociados. Nas atividades que elaboramos para a análise de cada *tweet*, procuramos explorar cada um desses aspectos do gênero. Por motivos didáticos, dividimos esses elementos em três tabelas. No entanto, em todos os *tweets*, procuramos analisar os três aspectos para que os estudantes percebam sua presença em todos os exemplares.

Conforme indica Bakhtin (1997, p. 284), o gênero é um “dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. Para que os estudantes possam perceber esse caráter “relativamente estável” do gênero, selecionamos 12 exemplares do *tweet* que serão analisados por eles na primeira parte do protótipo didático.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 163), Bakhtin considera “os gêneros a partir de sua historicidade e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica) ao tomá-los como tipos históricos”. Rodrigues (2005, p. 164) destaca que a noção de gênero de Bakhtin contempla “uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes”.

Discutindo as ideias de Bakhtin, Rodrigues (2005, p. 164) ressalta que o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação. Afirma que os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas), estando vinculados a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social, tendo uma finalidade discursiva e sua própria concepção de autor e destinatário.

Segundo Bakhtin (1997, p. 290), os interlocutores são compelidos a posicionar-se por meio de um ato individual e responsável em relação a tudo que não é “eu” e em relação ao outro. Defende que na interação tem de haver uma atitude responsiva ativa. Essa ideia tem permeado os estudos que levam em conta o social e o discursivo.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290, grifo do autor).

Bakhtin (1997, p. 325) ressalta o aspecto social dos gêneros textuais afirmando que o fato de possuir um destinatário, de dirigir-se a alguém, é uma característica constitutiva do enunciado, sem a qual não existe, e não poderia existir, enunciado. Segundo ele, as diferentes formas típicas de dirigir-se a alguém e as diferentes concepções típicas do destinatário são as peculiaridades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Na perspectiva de Bakhtin(1997, p. 320), todo enunciado, além do objeto de seu conteúdo, sempre responde de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores.

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião têm sempre sua expressão verbal. E isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Nessa perspectiva, os interlocutores não podem ser tomados como caixas vazias de emissão e de recepção de mensagens, mas precisam ser considerados como sujeitos plenos ou preenchidos, ou seja, como seres sociais, históricos, culturais.

A concepção de Bakhtin sobre a linguagem e sobre a vida é dialógica. Refletindo a respeito das contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso, Barros (2007) procura separar as duas concepções de dialogismo que permeiam os escritos de Bakhtin: uma é o dialogismo entre os interlocutores e outra é o dialogismo entre os discursos.

Barros (2007, p. 31) afirma que, nas duas concepções de dialogismo, Bakhtin insiste no fato de que o discurso não é individual, pois se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais. Também não é individual porque mantém relações com outros discursos.

No que se refere ao dialogismo entre os interlocutores, Barros (2007, p. 27) cita quatro aspectos que decorrem do fato de Bakhtin fazer a opção pelo social: i) o fato de a interação entre os locutores ser o princípio constitutivo da linguagem; ii) o fato de o sentido do texto e a significação das palavras serem dependentes da relação entre os sujeitos; iii) o fato de a intersubjetividade ser anterior à subjetividade; iv) e o fato de existirem dois tipos de sociabilidade: entre sujeitos e dos sujeitos com o grupo social.

Já no que diz respeito ao dialogismo entre os discursos, Barros (2007, p. 31) procura elucidar alguns pontos presentes nos escritos de Bakhtin. Primeiro, que, para Bakhtin, as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico, ou com o “outro” são relações entre discursos-enunciados. Um outro esclarecimento - feito por ela - é de que o dialogismo leva para o texto o sentido de um “tecido de muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, se respondem ou polemizam entre si no interior do texto. Isto é, é preciso diferenciar o dialogismo interno ao texto das relações que se podem estabelecer externamente entre textos. A última observação refere-se ao caráter ideológico dos discursos definidos. Como nos discursos falam diferentes vozes que revelam “a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico, os discursos são por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais”.

Refletindo sobre as ideias de Bakhtin, Barros (2007, p. 32) destaca que para ele, a lingua-

gem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra, mas complexa, pois nela se imprimem historicamente e pelo uso as relações dialógicas dos discursos. Barros (2007, p. 33) conclui que, para Bakhtin, a linguagem pensada como língua ou como discurso é essencialmente dialógica. Nessa mesma perspectiva, para Bakhtin (1979, p. 268) apud Barros (2007, p. 33), ignorar a natureza dialógica é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.

3 O TWITTER COMO SUPORTE E O TWEET COMO GÊNERO

O *Twitter* foi fundado em 2006 pela *Obvious Corp.* É uma rede social e servidor para *microblogging*³⁸ que permite aos usuários postagens de no máximo 140 caracteres. Segundo Cardozo (2009, p. 30), o *Twitter* foi desenvolvido pelo americano Jack Dorsey que garantiu que “com poucos caracteres as pessoas são mais espontâneas e mais instantâneas”.

As atualizações do *Twitter* podem ser feitas pelo site ou por aplicativos de celular e são exibidas no perfil do usuário e também são enviadas a outros que tenham assinado para recebê-las. Os usuários podem receber atualizações de um perfil por e-mail, por meio do site oficial, por SMS ou por programa especializado.

De acordo com Cardozo (2009, p. 30), o *Twitter* surgiu “com o simples objetivo de que as pessoas respondessem à pergunta: o que você está fazendo agora?”. Atualmente, essa pergunta foi substituída por: o que está acontecendo?

Essa rede social incorporou, segundo Freitas e Barth (2015, p. 10), características do blog e das mensagens SMS (*short message service*) de celular, já que permite compartilhar impressões pessoais da mesma forma como é feito em um blog e tem o formato limitado de caracteres e a velocidade de envio das mensagens SMS. Nessa rede, é possível utilizar recursos automáticos ou manuais como: *retweetar*³⁹, *responder*⁴⁰ e o *hashtag*⁴¹.

Segundo Cardozo (2009, p. 31), Jack Dorsey, em entrevista ao jornal *El País*, assegurou que o *Twitter* não é uma “rede social”, mas uma “ferramenta de comunicação”. Apesar disso, a rede é considerada uma “rede social” por conectar pessoas. Assim como Freitas e Barth (2015, p. 10) e Barros e Costa (2013, p. 100), consideramos o *Twitter* como suporte para a circulação de gêneros diversificados e também como uma rede social por ter a característica de conectar pessoas. Dentro do *Twitter*, os usuários possuem ferramentas que ajudam na interação com outros usuários. Conforme Barros e Costa (2013, p. 100), a rede do usuário é composta pelos “membros por ele seguidos, agrupados na categoria *seguido* e pelos membros que o seguem, reunidos na categoria *seguidores*”. O usuário escolhe a quem seguir e não precisa integrar em sua rede aquele que o segue.

As mensagens postadas no *Twitter* são chamadas de *tweets* e podem ser vistas por qualquer leitor que acesse ao *site*, sem a obrigação da criação de uma conta. Segundo Barros e Costa (2013, p. 100), “os *tweets* apresentam conteúdo diverso, que engloba, de modo geral, informações

38 *Microblogging* é uma ferramenta que permite atualizações rápidas e curtas e, se possível, a partir de diferentes suportes.

39 Segundo Barros e Costa (2013, p. 100), o recurso de *retweetar* possibilita a ação de reproduzir o *tweet* de outro usuário. Podemos realizar essa ação manualmente escrevendo a sigla *RT* seguida de @ e do nome de usuário do autor do *tweet* antes de colar o texto da mensagem e, então, submetê-lo como um *tweet* comum.

40 Conforme Barros e Costa (2013, p. 101), o recurso de *responder* permite aos usuários comentarem *tweets* específicos, como se estivessem respondendo aos autores desse *tweets*. Também é possível se dirigir a outro usuário, e até mesmo a mais de um usuário simultaneamente, sem a utilização do recurso automático. Os membros podem escrever o símbolo @ seguido do nome de usuário do interlocutor desejado antes do texto da mensagem e, então, submetê-lo como um *tweet* comum.

41 Segundo Barros e Costa (2013, p. 102), não há uma ferramenta automática para o recurso *hashtag*. Os membros podem utilizar o recurso escrevendo o símbolo # antes de palavras ou expressões consideradas importantes. Quando essa ação é realizada, a palavra ou expressão antecedida por # se torna um *link* que, ao ser acessado, direciona o leitor a uma página contendo *tweets* de outros autores que mencionaram a mesma palavra ou expressão e também usaram o recurso *hashtag*.

e comentários sobre eventos de interesse público, conversações em torno de assuntos privados, comentários relacionados ao cotidiano dos usuários, dentre outros”.

O *tweet* é considerado por nós como um gênero digital híbrido. Concordamos com Freitas e Barth (2015, p. 25), que os *tweets* têm uma composição, um conteúdo temático e um estilo próprios, tendo como característica principal a de unificar diversas esferas sociais. Existe uma diversidade de temas e estilos, no entanto o formato de 140 caracteres e as particularidades da veiculação da mensagem enquadram-no como um gênero. Na constituição dos *tweets*, coexistem diversos gêneros que foram modificados para atender às necessidades de comunicação encontradas na rede social. Conforme Barros e Costa (2013, p. 101), “os *tweets* podem conter *links* de outras páginas do *Twitter* ou de outros *sites*, inclusive de *sites* hospedeiros de vídeos, músicas e imagens. Ao publicarem essas mensagens remissivas, os membros geralmente fazem comentários introdutórios e/ou opinativos”.

4 A ESCOLA E O SEU PAPEL DIANTE DA MULTIMODALIDADE E DAS AÇÕES REALIZADAS NAS REDES SOCIAIS

Os jovens da contemporaneidade estão imersos nas mídias em geral e muitos já sabem lidar com as novas ferramentas. São “nativos digitais”, conforme Rojo (2013, p. 8). Nesse sentido, é fato que os estudantes dominam alguns programas, redes sociais, entretanto, como afirmam Coscarelli e Kersch (2016, p. 13), “há muito a ser ensinado” quando se pensa “no uso de tecnologias para produção de conhecimento”.

Os desafios apresentados, segundo Rojo (2012, p.22), não estão nas características dos novos textos, mas na transformação das práticas de ensino de leitura e escrita. Há muito tempo, novas metodologias precisam ser adotadas. No entanto, muitas escolas têm permanecido presas a técnicas que não têm contemplado as necessidades de desenvolvimento do estudante. De acordo com a autora, desde a era do impresso, os meios usados em sala de aula já eram limitados e insuficientes.

As escolas não têm ensinado, segundo Lemke (2010, p. 461), os estudantes a fazerem uma integração, nem mesmo, de desenhos à sua escrita, “quanto menos imagens fotográficas de arquivos, videoclipes, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.)”.

Entretanto, a multimodalidade dos textos, como propõem Coscarelli e Kersch (2016, p. 18), exige novas práticas de leitura que incorporem e discutam “infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros”. É necessário refletir e analisar esses textos “pelo viés de sua composição e do discurso que forma em sua criação e circulação”.

Os currículos escolares precisam refletir as demandas sociais, com a finalidade de contribuir para uma participação qualificada dos estudantes nas práticas da web. De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 135), a escola necessita “propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais”. Para que isso ocorra, as autoras sugerem uma série de ações como:

[...] refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/ produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Hoje em dia, é imprescindível meditar sobre as ações realizadas nas redes sociais. Há pessoas que praticam essas ações sem refletirem sobre o que leem ou escrevem, mas agem apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de aparecer ou de se satisfazer. Diante disso, em nossa proposta, procuraremos levar os estudantes a refletirem sobre suas participações, verificar a sustentação das suas opiniões, a pertinência e adequação de comentários.

5 PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA ANÁLISE E PRODUÇÃO DE *TWEETS*

Assim como afirma Rojo (2000, p. 34), temos uma realidade escolar na qual o livro didático tem regido as práticas de sala de aula e são poucos os professores que elaboram seus próprios materiais. De tal modo, os gêneros que mais têm sido trabalhados na escola têm sido aqueles que estão nos livros didáticos. Uma análise da presença dos *tweets* nesses materiais permite constatar que são pouco abordados e explorados. Na coleção Português Linguagens, por exemplo, observamos que o gênero não é explorado em suas especificidades, apresentando apenas uma teorização sobre o *Twitter*.

Elaboramos um protótipo didático para aprendizes do 9º ano do Ensino Fundamental com atividades de leitura e produção de *tweets*. Os protótipos didáticos, segundo Rojo (2012, p. 8), são estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais.

Não é nossa pretensão esgotar as possibilidades de trabalho com os *tweets*, nem agrupar e analisar todos os sentidos possíveis a partir dos temas abordados. Pretendemos demonstrar que é possível realizar um trabalho de leitura, análise e produção de textos construídos no *Twitter*.

Dividimos a nossa proposta em três partes. Na primeira, propomos algumas atividades para que os estudantes possam analisar a construção dos *tweets*. Para isso, seguimos a abordagem socio-discursiva de Bakhtin, propondo análise do estilo verbal, da construção composicional, do conteúdo temático e das condições de produção dos *tweets*. Na segunda, vamos promover uma reflexão sobre as participações no *Twitter*, buscando avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários e a representação do produtor. Isso será feito, tendo como base as ideias de Rojo e Barbosa (2015, p. 135). Na última parte, propomos a produção de *tweets*, procurando levar o estudante a ter clareza em relação ao sentido construído pela associação de textos verbais, não verbais e links.

5.1 Primeira Parte

O perfil do usuário e os propósitos comunicativos são determinantes na escrita dos *tweets*. Por isso, selecionamos diferentes usuários com distintos propósitos comunicativos para que, por meio da análise, os educandos possam perceber a existência de uma variação no estilo e nos temas desses textos.

Para que os estudantes possam compreender o funcionamento social dos *tweets*, selecionamos 12 exemplares (anexo 1) no *Twitter*. Foram selecionados alguns usuários comuns, um perfil institucional e um representante de uma marca com o objetivo de venda e marketing de produtos.

As atividades propostas na primeira parte do protótipo didático são compostas por três tabelas com alguns questionamentos que ajudarão a perceber o caráter “relativamente estável” dos *tweets*. Nas tabelas, procuramos analisar as condições de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo verbal do gênero.

Para completar as tabelas, o professor pode usar diferentes estratégias como um jogo entre equipes. Nesse sentido, o desafio do jogo pode ser levar os estudantes a produzirem respostas coerentes para os questionamentos propostos nas tabelas. Se produzem respostas coerentes, ganham uma determinada pontuação. Essa atividade pode possibilitar aos jovens interagirem bastante, levando-os a dialogarem e a discutirem as suas ideias.

TABELA 1- CONTEÚDO TEMÁTICO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Análise da construção de <i>tweets</i> - Conteúdo temático e condições de produção												
Questionamentos	<i>Tweets</i>											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
1. Qual é o tema do <i>tweet</i> ?												
2. Quem escreve? Representa um usuário comum, uma instituição ou uma empresa?												
3. Escreve para ser lido por quem?												
4. Qual é a intenção comunicativa?												

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

TABELA 2- ESTRUTURA COMPOSICIONAL

Análise da construção de <i>tweets</i> - Estrutura composicional												
Questionamentos	<i>Tweets</i>											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
1. Qual é a extensão do texto?												
2. São usados links e hipertextos para transgredir a limitação imposta? Para onde esse link redireciona o usuário?												
3. São usados textos não verbais? Se sim, qual a relação que estabelece com o verbal?												
4. A partir da análise da questão anterior, conclua: o uso de textos imagéticos é opcional ou obrigatório?												
5. O texto do <i>tweet</i> é em verso ou em prosa?												
6. Quais tipos textuais constituem este <i>tweet</i> ?												
7. Quais elementos entram na estrutura genérica deste <i>tweet</i> ?												
8. Quais elementos são usados para identificar o produtor do <i>tweet</i> ?												
9. Há alguma imagem identificando o produtor do <i>tweet</i> ?												

10. O uso de imagens é obrigatório para identificar o produtor do tweet? Caso não consiga responder essa questão somente com o seu conhecimento prévio, busque visitar o <i>Twitter</i> e observe se isso sempre acontece.													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

TABELA 3- ESTILO VERBAL

Análise da construção de <i>tweets</i> - Estilo verbal													
Questionamentos	<i>Tweets</i>												
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	
1. Faz uso de abreviações, contrações, neologismos, termos modificados ou de onomatopeias?													
2. Predominam verbos usados em que tempo e modo ?													
3. Há frases interrogativas, exclamativas, afirmativas ou negativas?													
4. Há uso de pontuação?													
5. Dentro do continuum de monitoramento, há um maior ou menor grau de monitoramento da linguagem?													
6. Há clareza e concisão na mensagem?													
7. Faz uso da intertextualidade?													
8. Faz uso da ambiguidade e da polissemia?													

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Após completar as tabelas, será muito relevante refletir sobre o seu resultado. É importante que os estudantes possam perceber que, de acordo com o perfil do usuário, existe uma variação de estilos e de temas nos *tweets*. No quadro a seguir, apresentamos alguns questionamentos que podem ser realizados para que os estudantes possam avaliar como funciona a escolha do estilo e a manifestação de temas por diferentes usuários.

Para responder as questões, os estudantes deverão observar os *tweets* 1 e 2 (produzidos pelo perfil do representante da empresa Ponto Frio), os *tweets* 6 e 7 (criados pelo perfil institucional da Universidade de Brasília) e os *tweets* 8 a 12 (feitos por usuários comuns). Todos esses *tweets* podem ser consultados no anexo 1.

QUADRO 1 - VARIAÇÃO DE ESTILOS E DE TEMAS NOS TWEETS

QUESTIONAMENTOS
1. Você acredita que as temáticas discutidas pelos usuários comuns também são discutidas pelo perfil institucional e pelo perfil do representante da empresa? Por quê? Caso tenha dúvidas, faça uma pesquisa nos perfis para verificar o posicionamento da empresa e da instituição.
2. Dos usuários observados, quem tem mais liberdade para discutir assuntos presentes no <i>Twitter</i> ? Por que isso acontece?
3. Observe a linguagem dos <i>tweets</i> do perfil institucional, do representante da empresa e dos usuários comuns. Qual linguagem se apresenta de modo mais monitorado? Por que isso acontece?
4. A partir das reflexões propostas nas questões anteriores, conclua, no <i>Twitter</i> , o que determina as temáticas e o estilo de linguagem adotados?

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Logo depois, propomos que os estudantes busquem preencher o quadro a seguir para a sistematização das características do gênero.

QUADRO 2 - CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TWEET

ELEMENTOS CONTITUINTE DO GÊNERO	ASPECTOS OBSERVADOS
Conteúdo temático	
Estrutura composicional	
Estilo verbal	

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

5.2 Segunda Parte

Nessa parte da proposta, vamos promover uma reflexão sobre as participações no *Twitter*. Para essa etapa, selecionamos os *tweets* de 8 a 12 (anexo 1), textos que foram publicados no dia 1º de abril de 2017, após a Rede Record de Televisão transmitir uma reportagem sobre o Desafio da Baleia Azul e os *tweets* 3 e 4, produzidos no dia 19 de abril, que associam o desafio ao desemprego.

Nessa etapa, o nosso objetivo é promover uma avaliação das participações no *Twitter*, refletindo sobre a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários e a imagem que se passa por meio das postagens.

Primeiramente, propomos assistir com os estudantes à reportagem da Rede Record de Televisão sobre o Desafio da Baleia Azul⁴².

Logo depois, os estudantes deverão produzir *tweets* para comentar a reportagem, obedecendo à orientação de não ultrapassar 140 caracteres. Caso os estudantes não queiram se identificar, poderão manter-se no anonimato. O importante é que todos produzam *tweets*. Esses textos serão usados, posteriormente, para promover a reflexão sobre as participações no *Twitter*.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas questões que elaboramos para nortear a discussão com objetivo de promover uma avaliação das participações no *Twitter*, refletindo sobre a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários e a imagem que se passa. Essas questões foram elaboradas para explorar o conteúdo dos *tweets* de 8 a 12 (anexo 1). No entanto,

⁴² A reportagem está disponível em: r7.com/FB16?s=t.

é essencial que sejam elaboradas mais questões que possam discutir os *tweets* produzidos pelos estudantes.

QUADRO 3 - AVALIAÇÃO DAS PARTICIPAÇÕES NO *TWITTER*

QUESTIONAMENTOS
1. Observe o conteúdo dos <i>tweets</i> 8 e 11. Quais são as saídas oferecidas para o usuário que enfrenta problemas em sua vida?
2. Os posicionamentos assumidos por 8 e 11 podem influenciar outros usuários que enfrentam problemas parecidos a tomarem as mesmas decisões? Por quê?
3. Como você avalia os posicionamentos assumidos por 8 e 11? Por quê?
4. O fato de a vida não estar boa sustenta a opinião expressa em 11?
5. Os posicionamentos assumidos nos <i>tweets</i> 8, 10 e 11 são favoráveis ou contrários ao desafio da Baleia Azul? Justifique com trechos dos <i>tweets</i> .
6. A partir dos <i>tweets</i> 8, 10 e 11, qual é a imagem que se constrói de cada um desses usuários?

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

5.3 Terceira Parte

Na última parte, além de promover a produção de *tweets*, temos como objetivos levar o estudante a compreender e analisar o sentido construído pela associação de textos verbais e não verbais e a percepção do efeito multiplicador de sentidos que a conjunção desses elementos provoca.

Nos *tweets* A, B, C e D (anexo 2), separamos intencionalmente os textos verbais dos não verbais para que os estudantes possam identificar os pares. Propomos apresentar inicialmente apenas os textos não verbais. Como primeira atividade, os estudantes deverão produzir *tweets* a partir dessas imagens, lembrando de obedecer à orientação de não ultrapassar 140 caracteres.

Em seguida, propomos fazer separadamente a leitura dos *tweets* originais, observando o sentido expresso em cada um. Logo depois, os estudantes tentarão identificar os pares, procurando os novos sentidos construídos com a associação realizada, discutindo e analisando os efeitos estabelecidos por meio da conjunção dos textos.

Como última atividade, propomos a produção de *tweets*, para a qual os discentes se colocarão no lugar de diferentes usuários. Assim, pretendemos contribuir para que sejam capazes de adequar-se a cada situação comunicativa. No quadro a seguir, apresentamos algumas orientações que podem ser usadas para a produção dos *tweets*.

QUADRO 4 - PRODUÇÃO DE *TWEETS*

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	SITUAÇÃO 1	SITUAÇÃO 2	SITUAÇÃO 3
Gênero a ser produzido	<i>Tweets</i>		
Suporte	<i>Twitter</i>		
Quem	Representante do perfil de uma empresa com finalidades comerciais: @ Casas Bahia.	Um usuário comum.	Representante de perfil um institucional : @UFU_Oficial.

Finalidade	Divulgar e vender produtos, chamando a atenção para o link de seu site (http://www.casasbahia.com.br/brinquedos/?Filtro=C977)	Comentar uma e divulgar o link de uma reportagem: http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2012/11/profissao-e-tema-do-jovens-do-brasil.html	Divulgar um evento e chamar a atenção para o link dele: http://www.ile-el.ufu.br/profletras/?p=36686
Para quem	Para seus clientes.	Para outros usuários.	Para o público acadêmico em geral e para outros usuários comuns.
Linguagens envolvidas	Linguagem verbal e não verbal.	Linguagem verbal e não verbal.	Linguagem verbal e não verbal.
Grau de monitoramento da linguagem	Mais monitorada.	Menos monitorada.	Mais monitorada.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador.

Cada estudante deverá escolher uma das três situações comunicativas e elaborar o seu *tweet*. Após a produção dos *tweets*, deve-se distribuir aleatoriamente os textos produzidos entre os companheiros de classe para que identifiquem qual situação comunicativa foi eleita pelo produtor e para que analisem se conseguiram contemplar parcial ou totalmente os seus elementos (usar o Quadro 4). Posteriormente, em círculo, o leitor/analista e o produtor devem trocar ideias sobre as impressões causadas e a intenção inicial do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em boa parte das instituições de ensino, a escassez de tempo e o acesso restrito a recursos didáticos têm feito com que o livro didático seja tomado como único recurso possível nas salas de aula. Dessa forma, os gêneros que mais têm sido trabalhados são aqueles que figuram nesses materiais.

Acreditamos ser uma preocupação das instituições de ensino o desenvolvimento global dos estudantes. Por isso, precisamos desenvolver trabalhos que possam suprir as carências deixadas pelos livros didáticos. Assim, uma proposta de ensino com o gênero discursivo *tweet* é extremamente relevante pela ausência de materiais na área e também pela necessidade de se refletir sobre os conteúdos expressos nas postagens da internet.

O perfil do usuário e os propósitos comunicativos são determinantes na escrita dos *tweets*. No protótipo didático, usamos *tweets* de diferentes usuários com distintos propósitos comunicativos para que, por meio da análise, os educandos pudessem perceber a existência de uma variação muito grande no estilo e nos temas desses textos, ou seja, para que, por meio dos questionamentos, pudessem observar e concluir o caráter “relativamente estável” dos *tweets*.

Nosso protótipo didático pode ser modificado por qualquer pessoa que queira utilizá-lo em outros contextos. Na primeira parte da proposta, indicamos algumas atividades seguindo a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin, propondo uma análise do estilo verbal, da construção composicional e do conteúdo temático dos *tweets*. Na segunda parte, promovemos uma reflexão sobre as participações no *Twitter*. Já na última, propomos a produção de *tweets*, procurando levar o estudante a ter clareza em relação ao sentido construído pela associação de textos verbais, não verbais e links. Acreditamos que as atividades de produção de *tweets* possam contribuir para que os estudantes

sejam capazes de adequar-se a cada situação comunicativa.

Esperamos que essas atividades possam ajudar a suprir a carência de materiais na área e possam despertar o interesse de professores e pesquisadores na elaboração de outras propostas de ensino que trabalhem com as especificidades do gênero *tweet*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p.
- BARROS, Alana Kercia; COSTA, Maria Helenice. Oralidade e escrita: o hibridismo no Twitter. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p.98-108, jan./ jul. 2013. Semestral.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ufpr, 2007. Cap. 1. p. 21-38.
- BRASIL. **PNLD - 2017: língua portuguesa - ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- CARDOZO, Missila Lourdes. Twitter: microblog e rede social. **Caderno. Com**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 2, p.24-38, jul./dez. 2009.
- CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.
- COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.
- FREITAS, Ernani César; BARTH, Pedro Afonso. Gênero ou suporte?: O entrelaçamento de gêneros no Twitter. **(Con)textos Linguísticos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística**, Vitória, v. 9, n. 12, p.8-26, 2015.
- HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.
- IKEDA, Sumiko Nishitani. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 46-64.
- KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016. 187 p.
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p.455-479, jul. 2010. Semestral. Tradução de Clara Dornelles. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.
- MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 295 p.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane Maria. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teo-**

rias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Traité de l'argumentation**: la nouvelle rhétorique. Paris: PUF, 1958.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ/ Mercado de Letras, 2000. 252 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. 215 p.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

TWITTER @pontofrio. Disponível em: <<https://Twitter.com/pontofrio/status/876805787536031744>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @pontofrio. Disponível em: <<https://Twitter.com/pontofrio/status/880892491284836354>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @omachoalpha. Disponível em: <<https://Twitter.com/omachoalpha/status/854738975625498625>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @tadsh. Disponível em: <<https://Twitter.com/tadsh/status/876620602685227008>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @unb_oficial. Disponível em: <https://Twitter.com/unb_oficial/status/880168943524163585> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @unb_oficial. Disponível em: <https://Twitter.com/unb_oficial/status/880886163430547456> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @hosanaelliot. Disponível em: <<https://Twitter.com/hosanaelliot/status/848283083837243393>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @hosanaelliot. Disponível em: <<https://Twitter.com/hosanaelliot/status/848282187975864324>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @obed_morton. Disponível em: <https://Twitter.com/obed_morton/status/848280941185335297> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @luckfipe. Disponível em: <<https://Twitter.com/luckfipe/status/848279954353778689>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @falarafha. Disponível em: <<https://Twitter.com/falarafha/status/836326154692853762>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @LannesDelRey. Disponível em: <<https://Twitter.com/LannesDelRey/status/837033615926099971>> Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @borntidar. Disponível em: <<https://Twitter.com/borntidar/status/824757308651618305>>

Acesso em: 30 jun. 2017.

TWITTER @runmand. Disponível em: <<https://twitter.com/runmand/status/828623787646189568>>
Acesso em: 30 jun. 2017.

Anexo

1

1 Pontofrio @pontofrio - 19 de jun
Gente, tenho ótimas ofertas em Telas e Áudio aqui>>> bit.ly/2ssmVMM7.
Aproveital! <*)



2 Pontofrio @pontofrio - 30 de jun
Pinauteas, amai falar com todos!!! Hora de dar tchau =! preciso bater o ponto. *---* Um fmds MA-RA-VI-LHO-SO pra todos. muasaaki! <3

3 I ♥ Mark Hotia @JosyTeles_REAL - 19 de abr
Me preocupo mais com pai/mãe de família que tá tentando, sem sucesso, jogar o jogo da CARTEIRA AZUL, que com adolescente jogando baleia azul




4 Diego Souza @omachalpha
o jogo da carteira azul é o jogo que está aterrorizando os jovens
1:50 PM - 19 Apr 2017

5 Há pessoas que nascem com o gene das viagens - estudos
Para uns, há um componente genético por trás da vontade inata de viajar. Para outros, é apenas uma tendência psicológica desencadeada por certas condições.
VOLTAACOMANDO PT | FOR REVISTA VOLTA AO MUNDO

Tati Lopatiuk @tadsh
Um gene muito raro chamado "dinheiro"
11:00 PM - 18 Jun 2017
17,861 21,125

6 UnB @unb_oficial - 28 de jun
#UnB conquista dois títulos invictos em liga desportiva: goo.gl/oLTrAi



7 UnB @unb_oficial - 30 de jun
Confira show de Clodo Ferreira e lançamento do livro "Comunicação e Música"!
Amanhã (1), às 21h, no Clube do Choro: goo.gl/FjtkQv



8 Eu mesma @hosanaelliot - 1 de abr
Nao jogue sua vida fora, conte seus problemas, mas não entra no desafio da baleia azul que depois não tem volta. Sua vida é valiosa.

9 Eu mesma @hosanaelliot - 1 de abr
@polkafederal por favor tem uns adolescentes aqui no twitter fazendo o desafio da Baleia Azul, que acaba em mortes. Olhe o @moraesnath_

10 @obed_morton - 1 de abr
A Record tá falando do Jogo da Baleia Azul. Há meses que essa merda tá acontecendo e eles só resolveram mostrar agora.

11 Yago Gomes @YagoGomes6 - 1 de abr
Ninguém vive tá uma merda msm vou brincar de baleia azul

12 lipin @luckipe - 1 de abr
Desafio da Baleia Azul: o jogo que já matou três pessoas r7.com/FB167s-t-#R7 via @portalR7



Desafio da Baleia Azul: o jogo que já matou três pessoas
O jogo criado na Rússia chamado Desafio da Baleia Azul está fazendo sucesso na internet, principalmente na Europa. A "brincadeira" inclui tate...
INDICIAS R7.COM

Anexo 2

A  C 

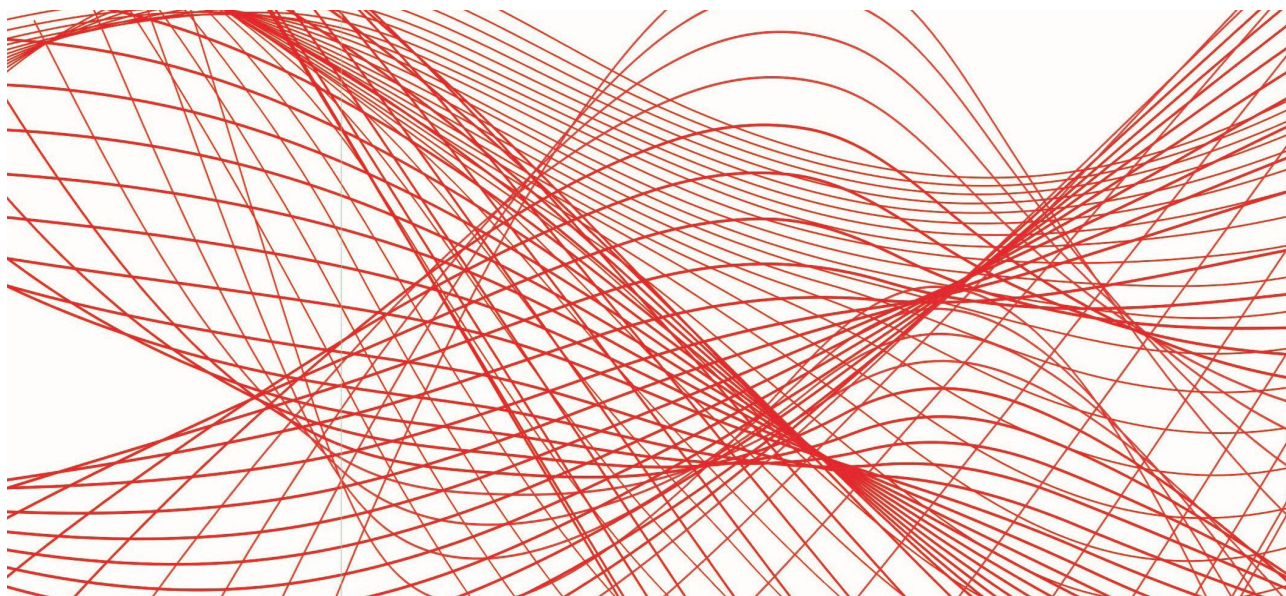
B  D 

B pedro rafael @caloralfia
eu ensaindo as coisas que vou falar pra alguém numa discussão j quando chega a hora da briga

D "...pq vc não se abre pras pessoas?"
@LemesDeRay

C ezequiel @bomtidar
última vez que passei 24 horas sem me estressar com nada

A laranja @runmand
você é linda de qualquer jeito



ATOS DE LEITURA EM TELA: UMA EXPERIÊNCIA DE IMERSÃO E INTERAÇÃO DOS ESTUDANTES COM TEXTOS MULTIMODAIS

Jeffersson Dias Duarte

Karina Egias do Nascimento

Albina Pereira de Pinho Silva

INTRODUÇÃO

Essa investigação de natureza intervencionista emerge de indagações relacionadas a leitura dos estudantes nesse mundo globalizado, tecnológico e assim sendo, também multissemiótico. Por essa razão tornou-se importante elucidar as seguintes questões que problematizaram essa investigação/intervenção: Como os estudantes fazem suas leituras em suporte de interface digital? Como as realizam? Conseguem ler criticamente as enunciações discursivas presentes nos textos multimodais nessas interfaces?

[...] com a globalização, a revolução tecnológica acelerou-se, fazendo com que o mundo globalizado reconfigurasse, recontextualizasse não só as relações sociais, como também as práticas discursivas que, agora, têm de ser capazes de estabelecer comunicação em diferentes mundos com diferentes sujeitos, agora organizados em redes, e muitos com uma espécie de *second life* (segunda vida) extremamente ativa em mundos digitais. Todas essas mudanças estabeleceram novas perspectivas discursivas que já estão em uso em diferentes instâncias da linguagem. (VIEIRA, 2015, p. 26)

Não é diferente para o texto multimodal que há tempos reconfigura e ilustra os diferentes discursos da sociedade. Sob essa perspectiva, fica evidente a preocupação com a leitura realizada pelos estudantes dos textos multimodais como a “charge”, compartilhados nas redes sociais, já delimitados e estigmatizados como práticas sociais comuns as pessoas que enveredam pelo ciberespaço.

Mediante esse contexto, o objetivo dessa investigação consistiu em compreender os atos de leitura em tela que os estudantes conseguem fazer quando acessam as redes sociais ou sites de suas preferências. Quanto a intervenção, após a verificação, o objetivo delineado era o de colaborar com as práticas leitoras e oportunizar – por intermédio de debates, pesquisas, conceituações e análises – a ampliação das habilidades/capacidades quanto aos variados discursos presentes nos textos multimodais a que estão expostos em suas práticas discursivas.

É objeto importante à pesquisa, portanto, o texto multimodal no contexto das redes sociais e o que justifica esse trabalho pauta no que Vieira e Silvestre (2015, p. 28) concluíram quando analisaram o texto multimodal, na perspectiva inovadora das práticas sociais pela tecnologia, pela globalização e que afirmaram:

Os resultados sinalizam para a necessidade de avançarmos na investigação da linguagem vinculada às inovadoras práticas sociais, à multimodalidade e aos aspectos da globalização, pois, ao darmos ênfase à linguagem verbal ao longo da tradição dos estudos linguísticos, as pesquisas concentraram-se apenas em dois modos de linguagem: a fala e a escrita. Então, essa visão reducionista para a linguagem retrata somente a percepção linguística e leva-nos a negar as múltiplas mudanças do discurso contemporâneo, que tende a uma visão muito mais semiótica, que passa a incorporar ao discurso outras semioses que não a fala e a escrita.

Visto que o estudo ainda é recente e as indagações acerca da leitura em tela e como são realizadas são pertinentes, principalmente quanto ao campo da pesquisa em sala de aula, preocupação inerente a profissão professor, essa pesquisa propunha contribuir com os estudantes e profissionais da educação que, por ventura, venham a ter os mesmos questionamentos e quem sabe ser, assim como o trabalho de outros autores, motivadora de outras produções relacionadas ao discurso e o texto multimodal.

1 A LEITURA SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E DA SEMIÓTICA SOCIAL

Com os avanços tecnológicos, os jovens, em sua maioria, utilizam-se das novas mídias para se manterem informados. As telas dos computadores e celulares passaram a ser os novos meios de acesso aos conteúdos de interesse deste público, em vista disso, tornaram-se importantes a promoção e ampliação dos mais variados saberes. Neste sentido, a escola passa a ter uma nova responsabilidade: oportunizar a leitura crítica dos textos dispostos em tela presentes nas redes sociais. Para tanto, faz-se necessário estudos teóricos e metodológicos para auxiliá-los e orientá-los quanto as leituras realizadas nestes ambientes virtuais.

A partir do que foi supracitado, é preciso considerar que, por se tratar de locais de grande interação e compartilhamento de ideias e valores ideológicos, os discursos ali dispostos estão carregados de ideologias que necessitam ser levadas em consideração para a realização de uma leitura mais profícua. Nesta perspectiva, Norman Fairclough (2001, p. 28) – autor da Análise Crítica do Discurso (ACD) - reitera que o “Discurso [...] é uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social” e que imbuída de poder e ideologias é capaz de constituir identidade social, relações e dimensões sociais e, por isso, material a ser analisado de forma coerente e crítica.

Assim, o discurso, conforme o mesmo autor, pôde ser sopesado por meio de três dimensões: o texto – objeto que possibilita a realização de inferências para a construção de sentido (forma

e interpretações coerentes); a prática discursiva – utilização, produção e distribuição dos textos de acordo com fatores sociais (forma linguística) e; a prática social – ligada aos contextos cultural, institucional e situacional (poder e ideologia).

Com esse pressuposto, ao pensar as ações pedagógicas para a ampliação das competências e habilidades dos educandos é imprescindível que se abarque todas estas dimensões, pois restringir-se ao texto e a prática discursiva significa renegar a existência das intencionalidades discursivas que, permeadas de ideologias, contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação, limitando de maneira substancial as possibilidades de leitura e entendimento crítico dos discentes.

De acordo com Bakhtin (1992), todo signo linguístico está carregado de um sentido ideológico, em razão disso, despertam pareceres interpretativos por parte dos leitores. Porém, nem sempre estas ideologias estão explícitas no texto, sendo necessária uma leitura minuciosa e atenta para a identificação e entendimento destas intencionalidades e/ou posicionamentos sociais.

Destarte, Fairclough (2001) aponta, ainda, para quatro elementos que estabelecem relações abstrusas nas ordens de discurso e que se fazem importantes nos planejamentos das práxis escolares: o gênero discursivo, tipo de atividade, estilo e discurso. O gênero discursivo determina o momento histórico de uma sociedade e se ajusta e se configura aos outros elementos, pois correspondem aos tipos de prática social, ou seja, é usado como “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161) e segundo Bakhtin (1992), são elos da história social com a história linguística. Sendo assim, o gênero alista-se a um tipo de texto e a uma atividade particular e associa-se a um estilo próprio ou uma combinação de estilos.

Nessa perspectiva, a semiótica social apresenta-se como uma ciência que corrobora na elaboração de ações de mediação para o aprimoramento dos conhecimentos dos educandos, pois se encarrega de analisar os signos e a construção dos discursos de uma determinada sociedade, a partir da proposição de que são movidos por interesses específicos e que representam todo um significado nomeado por meio de um contexto social. Com essa compreensão, a semiótica social:

[...] focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE e KRESS, 1988, p. 261).

Portanto, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), toda produção/mensagem reproduz um determinado posicionamento do emissor que, por sua vez, está ligado ao seu grau de interesse em relação ao objeto e segue critérios na seleção de informações, os quais são considerados adequados para sua representação em um dado contexto, enquanto o receptor baseado em seus conhecimentos seleciona aspectos interpretativos de interesse e passa a ser um reproduzidor social do discurso, o que está ligado diretamente à sua vivência e a sua experiência social.

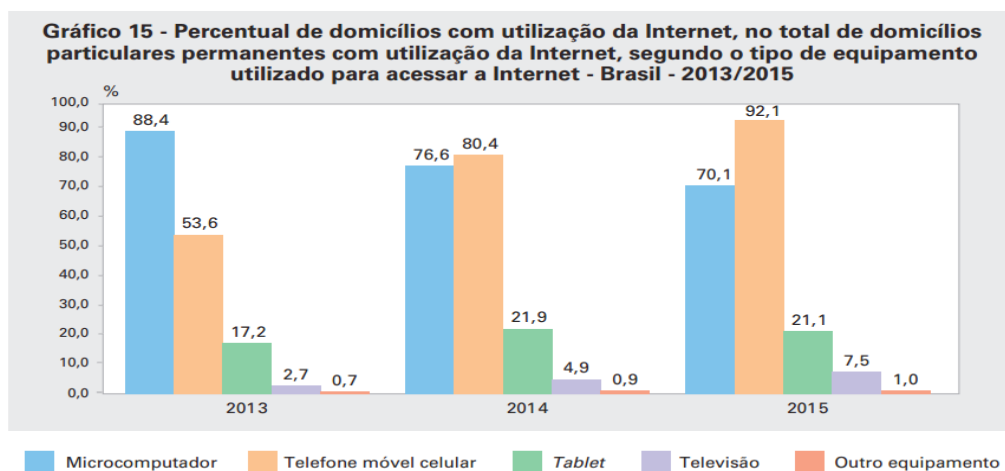
Desta forma, fica evidente que o trabalho com os modos semióticos é primordial para a efetivação da leitura crítica que evidencie a análise do discurso crítica, ou seja, desenvolver um trabalho de modo que os discentes sejam/estejam preparados para as experiências comunicativas em um mundo que apropria-se de diferentes formas de texto na transmissão de informações é oportunizar uma formação alicerçada na criticidade e na busca pelo que está além do dito, a fim de respeitar as-

pectos locais e globais, principalmente em vista das tecnologias digitais, meios semióticos diferentes dos usados antes, pelo qual interagem. Assim, a “leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 17).

1.1 Desafios atuais da leitura em tela com o crescente aumento de usuários das tecnologias digitais

As interfaces digitais, por intermédio da internet, sem dúvida, viabilizam acesso ao texto de uma forma rápida, de maneira que esse está disponível a todos simultaneamente, portanto, democraticamente partilhado em sites, redes sociais e vários outros meios digitais. Esse acesso aumenta conforme a renda per capita de cada cidadão, disponibilidade/atualização das redes de distribuição de internet e pelas inúmeras ferramentas digitais que permitem esse acesso como o celular/smartphone, por exemplo.

A dimensão desse crescimento vem sendo mensurada no decurso de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Em 2015, 57,8% dos domicílios brasileiros acessaram a internet contra somente 21,0% em 2005, é um aumento substancial. Os meios pelos quais esses acessos aconteceram corroboram esses dados, segundo o gráfico abaixo, o percentual de domicílios que utilizam a internet por meio do telefone móvel celular obteve um crescimento de 38,5% de 2013 para 2015 e certamente continuará crescendo.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013-2015.

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013 – 2015.

O uso de internet pelo celular não foi o único a crescer, percebe-se que a televisão é outro meio de acesso em exponente crescimento, “o que se quer dizer, portanto, é que cumulativamente, o leitor atual conhece mais práticas de ler do que um leitor de séculos atrás” (RIBEIRO, 2009, p. 76). O que pretende-se avaliar com esses dados é que quanto maior o acesso, maior o número leitores/navegadores e consumidores de conteúdos digitais, para tal, mais editores/criadores/produtores de textos, além de variadas ferramentas para edição e criação *inline* ou *online* surgirão, por isso, evidente que cada usuário leitor/navegador se torna um potencial produtor/criador de conteúdos e informações no ciberespaço.

Esse contexto, quando analisado, desperta indagações, a pergunta principal centra-se no

atos de leitura dos estudantes e nas práticas sociais das quais estão inseridos, para formar leitores que saibam “localizar informações é habilidade fundamental para operar em ambientes (impressos ou digitais), mas, para alcançá-la, não basta saber navegar, é preciso saber ler e selecionar, estas, sim, habilidades cognitivas” (RIBEIRO, 2009, p. 76), precisa-se estar apto para não somente decodificar, mas inferir criticamente, a fim de realizar essa seleção e determinar que discursos dialogam no texto.

O desafio dos leitores em tela, “face a um mundo cada vez mais visual”, nos dizeres de Vieira e Silvestre (2013, p.114), convergem para a aprendizagem da proficiência leitora por intermédio da leitura crítica dos textos multimodais e dos variados discursos presentes nos meandros dessa nova cultura de massa. Será que estão preparados para realizar essa tarefa? Em resposta à complexa indagação, Vieira e Silvestre (2013, p.114) sugerem:

[...] teremos de recorrer a instrumentos analíticos capazes de responder às questões levantadas por uma realidade social que se tem vindo a reconfigurar perante os avanços tecnológicos, nomeadamente ao uso da internet ou ao crescente número de imagens que imperam no espaço público e privado.

Esse crescente número de usuários da internet reverberam a necessidade de um leitor atento ao uso da linguagem híbrida produzida no contexto da multimodalidade textual e no processo de formação sejam capazes de ler criticamente as informações nesses meios, mas principalmente de analisar e entender que mesmo o ciberespaço sendo aberto a todos e universal como relata Levy (1999, p. 119), preserva, ainda, discursos políticos ideológicos diversos, deve-se estar atento a esses discursos.

1.2 O texto multimodal e as perspectivas de uma escola para multiletrar

O texto multimodal busca abarcar os diversos modos semióticos (formas de representação) utilizados em contextos sociais a fim de comunicar, ou seja, busca envolver os textos escritos, as cores, as imagens, os elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, as escolhas lexicais, entre outros, de acordo com o objetivo de comunicação, construindo diferentes discursos. Assim, com o surgimento dos novos materiais computadorizados e multimídias, torna-se ainda mais pertinente esta conceituação de semiose, pois passa a oferecer aos leitores e produtores o potencial de significação destes modos semióticos.

Kress e van Leeuwen (2001, p.4) salientam que “os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações” e, por isso, são utilizados e planeados simultaneamente na elaboração dos textos, o que lhes afere significados exclusivos no processo de leitura e interpretação em um dado contexto cultural, social e histórico.

Todos conhecemos o impacto que as imagens têm nos valores, crenças, opiniões e comportamentos dos indivíduos e testemunhamos o crescente domínio deste território como texto. Deste modo, a necessidade de conferir atenção aos significados visuais na sua relação com os significados linguísticos expressos nos textos multimodais são requisitos fundamentais de forma a desenvolver competências críticas de leitura dos textos. (VIEIRA; SILVESTRE, 2013, p. 109)

Portanto, fica evidente que interpretar estes textos apenas pelo viés da linguagem escrita

é, no mínimo, incoerente, visto que consiste em apenas um dos modos representativos de um texto. Contudo, a escola ainda insiste em priorizar a leitura do texto verbal e por vezes, não articula outros modos semióticos usados na atualidade.

Destarte, a responsabilidade que cabe à escola é o processo de inclusão digital, ambiente no qual apresenta-se os textos multimodais da atualidade, afinal:

[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (MORAN, 2006, p. 36).

Vale salientar que oportunizar o acesso digital, unido a uma proposta de aprendizagem que instigue os discentes a levantar hipóteses, contestar, analisar, questionar e refutar conteúdos dispostos neste grande universo significa, também, inseri-los nas novas práticas de letramento digital e social, função essa que a escola necessita abarcar em seus atos de multiletrar. Para tanto, precisa-se entender que este letramento vai além do texto verbal, pois:

[...] significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais (AQUINO, 2003, p. 1-2).

Essa tarefa não é fácil e exige dos docentes um grande comprometimento, uma vez que precisarão mediar estes educandos na aquisição das competências linguísticas necessárias para a utilização das interfaces digitais de forma produtiva, ou seja, “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação” (PEREIRA, 2007, p. 13). Desta forma, nos dizeres de Xavier (2006, p. 3):

O mestre agora precisa ser:

- Pesquisador, não mais repetidor de informação;
- Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento;
- Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras;
- Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda;
- Motivador da ‘aprendizagem pela descoberta’, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Assim, o objetivo do presente artigo passa a ser doravante, apresentar os resultados de uma proposta intervencionista, a fim de analisar os dados de um Protótipo Didático (PD)⁴³ elaborado de acordo com os pressupostos teóricos aqui levantados, a fim de repensar algumas ações pedagógicas e colaborar para o ensino/aprendizagem dos aprendizes inseridos no universo escolar da Era Digital.

43 São “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2008, p. 08).

2 MÉTODO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Pelo entendimento de que o professor necessita assumir o papel de pesquisador em suas ações pedagógicas e assim obter significativos resultados, é que buscou-se abordar nesta pesquisa fundamentações de caráter social qualitativo de cunho interventivo, pois as informações amealhadas no ambiente escolar, em sua maioria, não são quantificáveis. Ou seja, “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Para tanto, fez-se necessário definir as indagações de pesquisa, postular os objetivos, gerar as asserções e, por fim, selecionar os sujeitos da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008) para que o trabalho seja desenvolvido e analisado qualitativamente. Assim, os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram estudantes do 9º ano A da Escola Estadual Parecis, localizada no município de Campo Novo do Parecis/MT e do 9º ano C da Escola Estadual Cleufa Hübner, sede em Sinop/MT.

Nas duas turmas encontram-se estudantes nos mais variados níveis de leitura, de faixa etária que varia de 14 a 15 anos e que passarão por avaliação externa (Prova Brasil), a qual exporá os índices de proficiência leitora dos respectivos educandos. Desta forma, o objeto pesquisado foi constituído pelas práticas de intervenção que pretenderam, por intermédio do Protótipo Didático proposto por Rojo, intervir na produção de leitura do gênero Charge, a fim de que o público participante desenvolvesse competências/habilidades leitoras e uma visão mais crítica/reflexiva a respeito do texto multimodal em análise.

Para isso, inicialmente, desenvolveu-se um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, a fim de identificar os níveis iniciais de leitura desse gênero por parte dos estudantes; para assim, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), realizar o Protótipo Didático (PD), que objetivava fornecer subsídios teóricos e orientações para que cada estudante, ao final, ampliasse sua competência leitora em relação ao gênero discursivo em questão. O Protótipo Didático, portanto, foi planejado e desenvolvido em três etapas, para tal, era importante observar os momentos de cada uma.

A primeira etapa foi composta pela aplicação de um questionário. Os dados gerados por meio dessa técnica de pesquisa puderam indicar os aspectos sociais a que os estudantes estão imersos, as atividades de leitura, proficiência leitora e a capacidade de refletir criticamente a respeito de textos multimodais que leem nas redes sociais ou em outros ambientes virtuais por meio de produções escritas.

Inclusa ao questionário estava a charge⁴⁴ abaixo do desenhista, cartunista e chargista brasileiro Jean Galvão:



Fonte: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/48904-charges-fevereiro-de-2017#foto-669491>

Figura 1 - charge utilizada no questionário

44 Fonte: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/48904-charges-fevereiro-de-2017#foto-669491>

A *segunda etapa* consistia nas atividades intervencionistas durante as aulas de Língua Portuguesa. Para que essa pudesse acontecer, no dia da aplicação do questionário, solicitou-se que os estudantes selecionassem em casa, ao acessarem as redes sociais ou sites diversos, textos multimodais, principalmente as charges. O trabalho principal era com a charge, mas não havia problemas se trouxessem outros textos, pois poderia ser a ponte para entender o que é ou não o gênero charge. Nessa etapa realizaram, também, atividades de leitura de textos multimodais variados, a fim de que interagissem e apropriassem dos conceitos estudados.

Para melhor desenvolvimento e organização das atividades optou-se por dividir a segunda etapa em três momentos que consistem, especificamente, nos atos de **entender, compartilhar e realizar**⁴⁵ apresentados nos descritores abaixo:

No **primeiro momento**, delineou-se os seguintes objetivos: a) entender os aspectos relacionados a multimodalidade textual; b) verificar a composição do texto (estrutura), o contexto de produção e o estilo; c) reconhecer conteúdo temático e identificar o gênero de um texto.

Para o **segundo momento**, buscou-se: a) compartilhar com os colegas os textos multimodais colhidos nas redes sociais; b) pontuar oralmente as características estudadas e as observar nos textos encontrados: identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento que será dado a uma mesma informação veiculada em diferentes gêneros discursivos; finalidade de textos de gêneros diversos; marcas linguísticas que evidenciam o locutor e interlocutor de um texto e sua posição discursiva e os efeitos de humor e ironia em textos diversos.

No **terceiro momento**, objetivou-se a) realizar atividade de análise de charges selecionadas pelo professor; b) confirmar antecipações e inferências realizadas antes e depois da leitura: reconhecer-se como sujeito leitor e produtor de textos; reconhecer e compreender os valores culturais e os espaços sociais como meio de constituir-se enquanto o sujeito histórico e social; inferir criticamente e verificar a posição discursiva implícita no texto.

A *terceira etapa* constituiu-se de um momento para a avaliação da leitura do texto charge trabalhado, inicialmente, no questionário e dos textos selecionados e distribuídos aos estudantes para leitura individual. Para tal, foi importante redistribuir os textos e pedir que fizessem uma segunda leitura, a fim de que percebessem, tanto os pesquisadores quanto os sujeitos de pesquisa, as evoluções referentes ao que inferiram anteriormente e ao que escreveram a respeito destes textos após aprofundar os conceitos trabalhados, sob o viés da análise crítica do discurso.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi, sem dúvida, uma atividade importante, primeiro porque pôde-se entender que os estudantes, mesmo imersos em um mundo tecnológico em que a maioria acessa a internet, ainda tem carências quanto aos letramentos relacionados ao texto multimodal. Para Lemke (2010, p. 457):

Aquilo que parece ser o mesmo texto ou gênero multimidiático não é funcionalmente o mesmo quando no papel ou na tela, segue diferentes convenções de significado e requer diferentes habilidades para que seu uso seja bem sucedido, quando funciona em diferentes redes sociais para diferentes objetivos, como parte de diferentes atividades humanas. Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de

45 Grifo nosso.

um gênero particular.

Dessa forma, entende-se que há muitos fatores a observar frente a um texto multimodal, tanto que em materiais diferentes, muda também sua forma de significar, pois depende de cada interlocutor, de modo que para alguns, pode uma realidade apresentar-se diferente para outros. As respostas obtidas, demonstram que alguns leitores ainda estão no processo de desenvolvimento dessas capacidades. Essas formas de significar o texto e ressignificá-lo enquanto produtores, de reconhecerem-se autores é que serão descritas nos próximos tópicos.

3.1 As respostas ao questionário

O questionário foi elaborado a fim de levantar informações relativas aos estudantes, de forma a evidenciar os aspectos sociais e econômicos de suas famílias, os aspectos ligados a leitura que realizam na internet, aspectos relacionados a leitura de textos multimodais.

Quanto aos aspectos sociais e econômicos, revelam a multiplicidade de cada realidade, pois os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, moram em diferentes cidades e estudam em escolas com perfis de público também diferenciados. No entanto, quanto a análise dos dados tabulados a seguir, ora incluem o universo da pesquisa correspondente aos 55 estudantes das duas escolas, ora distanciam-se para revelar as particularidades de cada uma.

3.1.1 Idade e naturalidade

Os estudantes têm idade entre 13 a 15 anos, sendo que 18,0% tem 13, 54,0% tem a média que é 14 e 24,0% tem 15. Um público diverso, sendo que 61,0% da sala é composta por meninas e 39,0% de meninos.

A maior parte dos estudantes da E. E. Parecis são naturais de Campo Novo do Parecis-MT, porém há naturalidades diversas como: Lucas do Rio Verde-MT, Barra do Bugres-MT, Maceió-AL, Tangará da Serra-MT, Nortelândia-MT, Juína-MT, Cáceres-MT, Tuntum-MA, Flexeira-AL, Riachão do Jacuípe-BA. Nota-se um público de inúmeras regiões do Brasil e do próprio estado devido a principal economia do município centrada na agricultura e prestação de serviços que movimenta a economia local.

Os estudantes da E. E. Cleufa Hübner, em sua maioria, são naturais de Sinop-MT, há também naturalidades diversas como: Apucarana-PR, Assis-SP, Campo Grande-MS, Campo Novo do Parecis-MT, Colíder-MT, Cuiabá-MT, Guarantã do Norte-MT e Vera-MT. Um público diferente da outra escola, pois alguns são naturais região Sul do país e o restante de Mato Grosso. A cidade é um polo universitário, mantém uma economia baseada em prestação de serviços, indústria, pecuária, além do setor madeireiro, uma das primeiras atividades do local.

3.1.2 Profissões dos pais e residência

Como se verifica pelas profissões dos pais dos estudantes da E. E. Parecis, ora são trabalhadores das fazendas, ora dos estabelecimentos no centro ou periferias, ora empreendedores e seu trabalho é importante para suprir as necessidades de serviços dentro e fora da cidade.

As profissões são diversas: cabeleireiro (a), costureira, vendedor (a), jardineiro, serviços

gerais, empreendedor (a), secretária, metalúrgico, mecânico (a), líder de tratamento de caldos, cozinheira, diarista, motorista de caminhão, atendente de restaurante, professora, babá, tratorista, instrutor de auto escola, do lar, marceneiro, comerciante, além de algumas outras profissões não relatadas, porque os estudantes desconhecem.

Já os pais dos estudantes da E. E. Cleufa Hübner, em sua maioria, abastecem o mercado de trabalho relacionado a prestação de serviços e educação, com profissões variadas: advogada, administradora, agrônomo, assistente social, ciclista, costureira, artesã caminhoneiro, diarista, zeladora, empresário, funcionário público, dona de casa, frentista, motorista, empresária, funcionária pública, mestre de obra, eletricitista, enfermeira, representante comercial, professora/diretora, serralheiro e soldador.

A maioria dos estudantes residem com os pais, o que corresponde a 64,0%, 5,0% só com o pai, 29,0% só com a mãe e 1,0% com os tios. Percebe-se que por ocupar o segundo maior percentual, as mulheres têm assumido a criação de seus filhos de maneira independente, por motivos que essa pesquisa não investigou, no entanto, o maior dado é o de que residem com pai e mãe, não se procurou saber se é família tradicional ou moderna.

3.1.3 Quem subsidia o lar e sua remuneração

Na maioria das famílias, a mãe e o pai subsidiam o lar por intermédio de trabalho remunerado, o que corresponde a 44,0%, em 14,0% somente a mãe é provedora, em 40,0% o provedor é o pai, somente um dos pais está desempregado, ainda assim são dados animadores, principalmente mediante a atual conjuntura política e econômica pelo qual passa o país.

A média salarial das famílias dos estudantes da E. E. Parecis é de que 29,0% recebem entre 880 a 1200 reais, 14,0% entre 1200 a 1800, os 7,0% recebem entre 1800 a 2500, 18,0% 2,500 a 4,000, um público de 14,0% recebe entre 4,000 a 7,000 mil reais e um total de 18,0% que não revelaram o rendimento familiar. Para as famílias da E. E. Cleufa Hübner, 3,0% recebem entre 880 a 1200 reais, 4,0% entre 1200 a 1800, os 14,0% recebem entre 1800 a 2500, 18,0% 2,500 a 4,000, um público de 43,0% recebe entre 4,000 a 7,000 mil reais e um total de 18,0% que não revelaram o rendimento familiar. A renda salarial dessas famílias são maiores, talvez, pela formação dos pais, o que pode se verificar nas profissões relatadas.

3.1.4 Tipo e local de moradia

Percebe-se que a maioria dos estudantes residem (53,0%) em casa própria, 40,0% das moradias são alugadas, 11,0% financiadas e 4,0% outro. Os estudantes da E. E. Parecis residem em bairros próximos a escola, a maioria, 82,0 % no Jardim das Palmeiras, 14,0% no Jardim Olenka e 4,0% no Boa Esperança. Esse dado demonstra que a escola atende o público para qual foi destinada, apesar de existem outras duas escolas a aproximadamente 500 metros.

Embora pareçam somente números, esses dados são importantes para entender o público participante da pesquisa intervenção. Nessa primeira parte do questionário obteve-se informações referenciais, doravante os dados aludem o uso da internet e a leitura que fazem por esse espaço.

3.1.5 Acesso à internet, posse de tecnologias de rede e tempo de uso

Os dados apontam que 73,0% deles possuem tecnologia de acesso à internet em casa, porém 27,0% não a possuem, ainda se considera um percentual alto de lares sem internet instalada, porém, não significa que estejam excluídos, uma vez que existem outras formas de acesso diferentes, ou seja, cabeada via modem, banda larga fixa, ou via rádio, comumente utilizadas.

Os telefones móveis atuais contam com tecnologias que os permitem conectar-se a internet por meio do serviço de dados oferecidos pelas operadoras de telecomunicação, banda larga móvel, assim como variados pontos da cidade, praças, lojas, etc, que oferecem serviços de acesso via *wireless* gratuitos a população.

Quanto a posse as tecnologias que possibilitam esse acesso, o telefone móvel desponta como o principal, ou seja, 85,5% dos estudantes têm essa tecnologia, o microcomputador em segundo com 43,6%, o *notebook* em terceiro lugar por estar em 41,8% dos lares, o *tablet* 18,2%, o *netbook* em 14,5%, o *ultrabook* ainda é muito pouco utilizado e está presente em somente um dos lares (1,8%) e 5,5% não possuem nenhuma dessas tecnologias. Visto que os estudantes podiam marcar mais de um item, percebe-se, para os que possuíam, que ao menos duas das tecnologias eram sempre citadas.

A tecnologia que eles mais utilizam condizem com o que apontam as pesquisas do IBGE (PNDA, 2015) a respeito do crescente uso do telefone móvel, pois segundo o que apontam os dados da pesquisa, 45 dos 55 estudantes os usam para acesso à internet. O segundo mais utilizado é o *notebook* para 10 estudantes do total, em terceiro o microcomputador para 5 deles, em quarto o *netbook* para 3 do total de estudantes. Quanto ao uso do *tablet*, *ultrabook* e outro (não respondeu que tecnologia utiliza), somente 1 para cada tecnologia. Sabe-se também que, 3 deles não têm preferência de uso, porque, como apontam os dados, ainda não possuem nenhuma dessas tecnologias.

O tempo dedicado a essas tecnologias preocupa, 22,0% dos estudantes passam 8 a 12 horas por dia utilizando-as, outros 11,0% de 5 a 8 horas, 24,0% de 3 a 5 horas, 22,0% de 1 a 3 horas, 5,0% de 30 minutos a 1 hora por dia, 13,0% dos estudantes elencaram “outros” para relatar que utilizam 30 minutos ao dia, alguns não sabiam mensurar e outros não quiseram relatar.

Os estudantes, exceto 3 deles, não quiseram se comprometer quanto ao uso no período noturno, porém, é certo que se não tem permissão⁴⁶ para utilizar no período em que estudam, a não ser que seja solicitado pelo professor, mas citaram de 5 a 8 ou 8 a 12 horas de uso ao dia, que corresponde juntos a 33% dos estudantes, não resta dúvida de que o usam nesse período. Esse dado levanta outra problemática quanto a monitoria dos pais do uso que fazem durante esse tempo, que não foi investigada e nem era intenção dessa pesquisa, mas um fator importante quando se analisa o poder argumentativo, persuasivo de alguns aplicativos, sites, etc.

3.1.6 Leituras na interface digital

Para aprofundar o estudo com os participantes acerca de sua relação com a interface digital em seus atos leitores, os dados a seguir indicaram aspectos relevantes acerca da leitura no ciberespaço. Consta na pesquisa que 84,0% do total de estudantes leem textos na internet e somente 16,0% não o faz. Quanto aos atos de leitura na internet, constata-se em primeiro lugar leem sobre

46 Lei Nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014 - D.O. 29.12.14, do autor Dep. Mauro Savi em que torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso.

curiosidades, em segundo acerca de filmes, em terceiro sobre fofocas, em quarto sobre tecnologia e em quinto os “outros” que denominaram: postagens do *Facebook*, séries, postagens do *Whatsapp*, músicas, novelas etc.

Percebeu-se que, diante dos canais de acesso à internet para leituras, a maioria dos estudantes utilizava a rede social *Facebook* como ferramenta para tal, em segundo ficaram os sites (não foi solicitado descrição de quais), em terceiro os aplicativos de celular (não foi solicitada descrição de quais), em quarto outros que pelos relatos são as redes sociais *Instagram* e *Whatsapp*, são aplicativos de celular. O e-mail, apesar de estar há mais tempo que as outras redes, não é muito utilizada por eles, ainda que o tenham instalado em seus *smartphones*.

3.1.7 Redes sociais

Essa questão foi pertinente, uma vez que pretendia-se verificar quais ações praticavam em sua vida social virtual nas redes sociais e as mais variadas respostas foram obtidas. A primeira pergunta dizia a respeito do que gostam de fazer quando navegam nessas redes, as respostas foram: a) ver vídeos no *youtube*, mexer com o *facebook* e conversar com a família no *whatsapp*; b) ver coisas engraçadas, interagir com as pessoas; c) assistir notícias e ver fotos; d) ver vídeos de tecnologia; e) mexer no *whatsapp*; f) ver fotos e comentar; g) passar o tempo; h) conversar com os amigos, jogar; i) pesquisar o que não sabe; j) ver as fofocas; l) postar fotos. São respostas variadas e representam bem o que eles fazem quando navegam por suas redes sociais.

A outra questão pedia que descrevessem o que mais curtiam nas redes sociais. Procurou-se saber se dentre as curtidas, estava a de leitura de textos multimodais. As respostas foram: tudo, coisas sobre filmes e séries, fotos, fofocas, notícias, coisas novas, interação com o público, jogos, páginas de humor, vídeos e fofocas sobre jogos, curiosidades, tecnologia, memes e músicas. São muitos, e dentre eles, a multimodalidade faz presença, todos estão repletos de multisemioses e discursos.

3.1.8 O texto multimodal “charge”

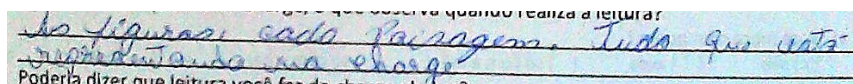
A fim de verificar os conhecimentos acerca do texto multimodal, essa parte do questionário solicitava informações sobre o gênero discursivo charge e os dados colhidos podem confirmar que 55,0% do total de estudantes pesquisados já as viram em sites e outros 45,0% não, o que é um percentual elevado para um gênero tão presente no livros didáticos, espera-se que também saibam identificá-lo em meio aos outros textos.

Os dados correspondentes ao que é uma charge, revelaram que 35,0% ainda não a conhecem e 65,0% deles conhecem-na e sabem identificá-la em um site, rede social, enfim, na interface digital. Quando perguntados sobre o que observam quando realizam a leitura desse texto multimodal, deram as mais variadas respostas, dentre elas, ilustram alguns excertos do questionário com as iniciais dos nomes⁴⁷ dos participantes:



Fonte: arquivo dos pesquisadores
Figura 2 - resposta do estudante E1

⁴⁷ A fim de preservar o anonimato, os estudantes foram representados pela letra E com a numeração para diferenciá-los (E1, E2, E3...). Todos os excertos e cópias de trechos ou trechos completos das respostas serão tratadas e analisadas no contexto de 55 estudantes, ou seja, das duas turmas.



Fonte: arquivo dos pesquisadores
Figura 3 - resposta do estudante E2

Dentre as variadas respostas, ainda pode-se encontrar escritas como: “a imagem”⁴⁸, “o texto” e “é umas figuras e as falas”. Outros disseram o que observaram e ainda conceituaram, algumas das respostas foram descritas assim: “imagens, podemos dizer que seriam como quadrinho”, “charge é uma história em um quadrinho que tem questão de ironizar ou criticar”, “que é um conto legal e interessante ou as vezes até engraçado”. Muitos dos estudantes deixaram em branco, não souberam ou não quiseram dizer, além de que outros foram diretos e escreveram como resposta “não sei”.

3.2 Análise do procedimento protótipo didático

O intuito deste protótipo foi apresentar o gênero aos discentes, instigá-los a pesquisar sobre o assunto ali explicitado, identificar elementos implícitos e debatê-los para que expusessem seus pontos de vista e pareceres a respeito do tema por meio de uma produção inicial e para vias de análise, uma produção final.

Durante sua aplicação, privilegiaram-se atividades didáticas com alguns recursos midiáticos, a fim de mediar conhecimento e proporcionar aos educandos o contato com diversas modalidades de linguagens presentes nos sites de pesquisa (*links, hiperlinks*, entre outros) e a Charge, pois

[...] a dialogicidade é uma característica essencial e constitutiva da linguagem. [...] todo discurso humano é uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados: [...] dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 354).

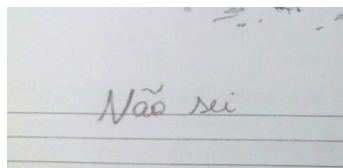
Em outras palavras, as atividades foram concebidas para que os estudantes pudessem se apropriar de conhecimentos sobre o gênero charge, apreendendo-o como forma de expressão crítica e/ou satírica que abarca variedades linguísticas carregadas de intencionalidades discursivas, entendendo que:

A língua só expressa parte do que se quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. Por isso é importante informar-se a respeito das *condições de produção* em que se deu o contexto. (PAULIUKONIS, 2013, p. 246, grifos da autora).

Porém, antes de quaisquer explicações, foram orientados a observar uma charge e a responder o seguinte questionamento: “Poderia dizer que leitura faz da charge abaixo?”. Desta forma, algumas respostas ao questionário e textos coletados foram selecionados e serão aqui apresentados, pois serviram como orientação para o desenvolvimento teórico/prático dos momentos 2 e 3 presentes neste protótipo didático. No primeiro texto, o estudante desconhece o assunto tratado

⁴⁸ Todos os excertos transcritos reproduzem a escrita original dos estudantes.

na charge⁴⁹ ou tem receio de errar ou ser incoerente, em razão disso, limita-se a dizer “não sei”, conforme reprodução a seguir:



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 4 - primeira produção (E3)

Observa-se que o estudante passa mais de oito horas por dia diante da tela do computador, mas a maior parte do tempo apenas em jogos de rede e não se sente estimulado a ler outras coisas além das que lê. Portanto, o grande desafio foi, ao preparar os momentos seguintes, promover momentos significativos de leitura aos que apresentassem as mesmas necessidades, como demonstram as transcrições de várias outras respostas a seguir:

1. “O lobo roubou a comida de senhora, e ela esta reclamando com o moço mas ele não pode fazer nada.”
2. “E que o lobo roubou que o caçador precisa enxergar e ajudar a jovem”.
3. “A história do chapeuzinho vermelho, o lobo o caçador a sexta de doces, o lobo come a vovó da chapeuzinho o caçador tenta se explicar porque o lobo é mais forte”.
4. “Um lobo um caçador e a chapeuzinho vermelho. O caçador não toma nenhuma atitude após o lobo comer a vovozinha pois matar animais é contra lei”.
5. “Injustiça do lado da menina de capuz foi começa com esse foro privilegiado”.
6. “Eu vejo um Sr e uma Sra com medo do animal”.

Essas respostas confirmam essa necessidade, pois demonstram que a compreensão dos estudantes se restringe somente ao nível da superfície textual da charge. São meras descrições, alguns leram a posição das figuras e as reações, outros narraram o fato concernente ao discurso da narrativa, o conto de fadas do chapeuzinho vermelho, o que não está de todo incoerente, se não fosse só a descrição do que viam na charge.

Percebe-se que muitos estão em um nível de leitura, a fim de interpretar, entender criticamente, explorar os discursos, ainda em desenvolvimento, porém, aquém do que se espera para o 9º ano, visto que estão em um momento de transição para o Ensino Médio. Posteriormente a esse momento, passou-se, via telas em projetor multimídia, para análise da charge que haviam respondido pelo questionário na primeira etapa, a fim de entender os aspectos relacionados a sua multimodalidade. Sendo assim, analisou-se primeiro a disposição das imagens e da escrita no texto.

A charge apresenta a imagem do lobo, chapeuzinho vermelho e o caçador. Alguns elementos da ação que evocam para a narração do conto estão presentes na composição imagética dos personagens, como: os óculos da vovó caídos ao chão, parte de *bonnet* (uma espécie de chapéu/boné com a abas que cobriam as orelhas, parte da figura clássica das vovozinhas em representações

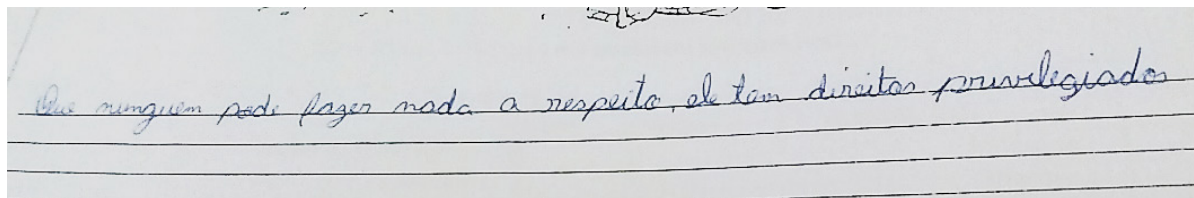
49 Charge apresentada anteriormente no tópico “Método e delineamento metodológico de pesquisa”, ou no link a seguir: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/48904-charges-fevereiro-de-2017#foto-669491>. Outros materiais no link: <http://aprendalendoagora-producaotextual.blogspot.com/2017/06/materiais-para-aula-intervencao-leitura.html>

mais antigas), o sangue na boca do lobo e as gotas ao chão confirmam a ação da narrativa em que o lobo devora a vovozinha; a cesta caída ao chão ilustra o susto da chapeuzinho vermelho ao verificar esse ocorrido quando chega à casa da avó.

Essa primeira leitura de decodificação serve para evocar o discurso da narrativa original, no entanto, esse texto é acionado em favor de uma mensagem crítica com um discurso que se mostra contrário aos privilégios políticos quando realizada uma leitura aprofundada com o objetivo de interpretar os meandros desse texto multimodal. A charge de Jean Galvão concatena a situação ficcional (conto) com a real (situação jurídica/política), assim, o discurso jurídico e político pode ser interpretado por meio do contexto, a “atual” crise ética/política do país atrelada a impunidade e injustiça já reverberadas na consciência do brasileiro mediante as práticas institucionalizadas.

Vinculada ao jornal Folha de São Paulo em fevereiro de 2017, a charge critica os políticos denunciados por corrupção e que por estarem em pleno mandato legislativo não puderam ser punidos imediatamente pela justiça, pois tinham foro privilegiado. Desse modo, em uma leitura mais aprofundada, para a interpretação e não somente descrição, as figuras passam a ter outras representações: “o lobo” são os políticos corruptos; “a vovozinha” representa o dinheiro desviado; “o caçador” representa os órgãos de investigação e a justiça; “a chapeuzinho vermelho” representa o povo. A escrita e fala do caçador “Não posso fazer nada...Ele tem foro privilegiado”, ressalta a impotência diante do ato descoberto, satirizando o privilégio em detrimento da justiça.

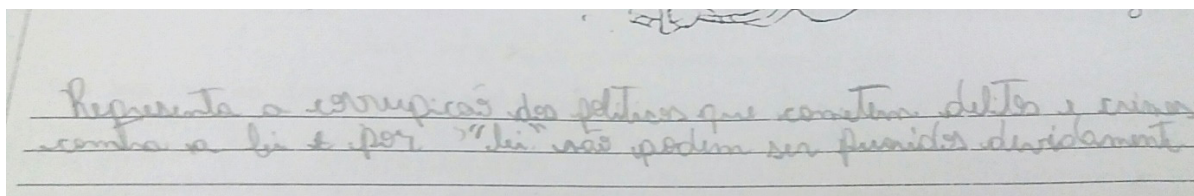
Alguns estudantes souberam fazer essa relação, mesmo que superficialmente, ao contexto atual, demonstrando que ao menos ouviram falar a respeito, porém, relacionar à charge e externar satisfatoriamente os dizeres implícitos no texto significou que ainda necessitam de letramentos nesse aspecto como se observa nos excertos a seguir.



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 5 - primeira produção (E4)

Nesta produção já é apresentado outro desafio, o de orientar e instigar um estudo mais aprofundado acerca de um determinado assunto, pois o E4 apresenta conhecimento pouco sólido a respeito do tema, por esse motivo, não consegue tecer parecer crítico em relação ao que acabou de ler.

Essa outra produção, em análise, apresenta uma leitura melhor contextualizada, mas não reflete a respeito do tema, ou seja, não apresenta uma leitura crítica em relação ao assunto levantado pela charge.

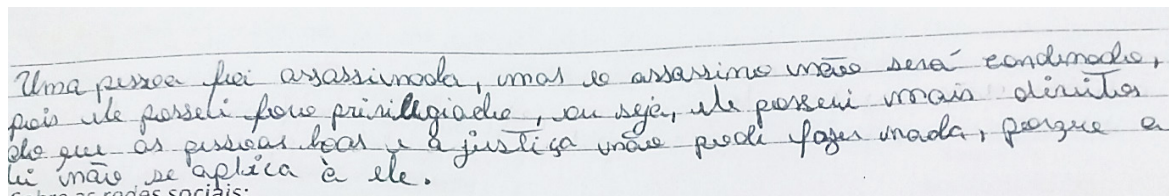


Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 6 - primeira produção (E5)

Pode-se verificar que, ao escrever o texto, E5 atentou para os acontecimentos atuais e o

relacionou a charge, porém, não teceu nenhum parecer crítico/reflexivo a respeito do tema proposto. Este fator indica a necessidade da mediação e orientação em relação ao desenvolvimento e a explanação de ideias, opiniões e críticas sobre assuntos relevantes à sociedade.

O último texto apresenta uma explanação concisa, mas satisfatória do tema abordado. Todavia, o E6 não se atem ao contexto de produção, também importante para análise e reflexão dos fatos.



Uma pessoa foi assassinada, mas o assassino não será condenado, pois ele possui fome privilegiada, ou seja, ele possui mais direitos do que as pessoas boas e a justiça não pode fazer nada, porque a lei não se aplica a ele.

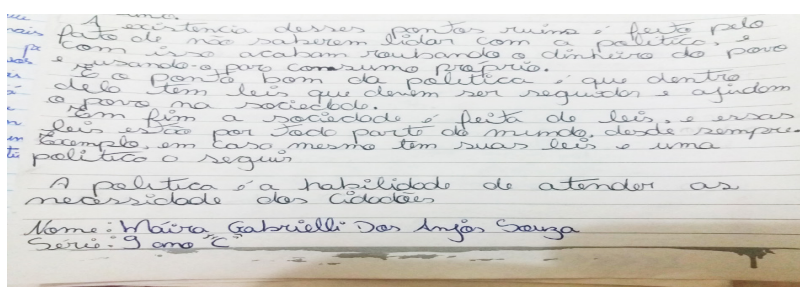
Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 7 - primeira produção (E6)

Assim, no segundo momento foram trabalhados os conteúdos e os “problemas” identificados na produção inicial, fornecendo aos estudantes os instrumentos necessários para apreensão de novos conceitos e subsídios para concretização da última produção. Para tanto, estas atividades foram desenvolvidas em 4 horas/aulas.

Foram utilizados diferentes textos multimodais dos gêneros charge e cartum colhidos pelos estudantes durante o acesso a redes sociais e sites, além de variados outros compartilhados pelos pesquisadores e um vídeo explicativo para durante a análise oral mostrar as diferenças e semelhanças entre eles e aprimorar os conhecimentos quanto a leitura do gênero charge, em evidência para o desenvolvimento da pesquisa e intervenção. Essa atividade visual/oral tinha o intuito de apresentar os objetivos a serem alcançados pelos educandos nos momentos de produção de leitura.

No terceiro e último momento, como proposta de produção escrita, os estudantes foram desafiados a reelaborar suas leituras a respeito da primeira charge apresentada, na qual o tema foi amplamente discutido e pesquisado por eles. Depois de produzidos os textos e comentários foram feitas as autoavaliações, oralmente, com o objetivo de notarem a evolução de seus níveis de leituras em relação ao tema estudado.

A maioria das produções obteve grandes avanços após os apontamentos e mediações realizadas no momento anterior, conforme ilustram os excertos a seguir.

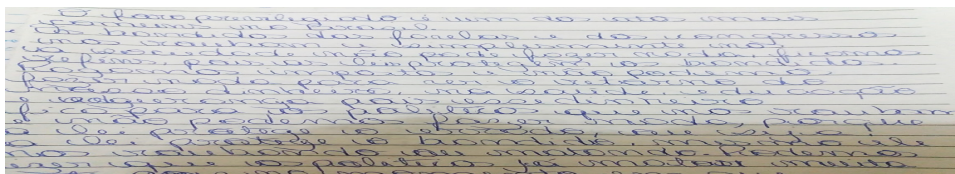


A existência desses pontos ruins é feita pelo fato de não sabermos lidar com a política, e com isso acabam roubando o dinheiro do povo e usando-o para consumo próprio. É a política, bom da política, que dentro de nós tem leis que devem ser seguidas e ajudam a povo na sociedade. Tem fim a sociedade é feita de leis, e essas leis estão por todo parte do mundo, desde sempre. Exemplo, em casa mesmo tem suas leis e uma política a seguir. A política é a habilidade de atender as necessidades das cidades. Nome: Maria Gabrielli Dos Anjos Souza Série: 3 ano C'

Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 8 - produção final (E3)

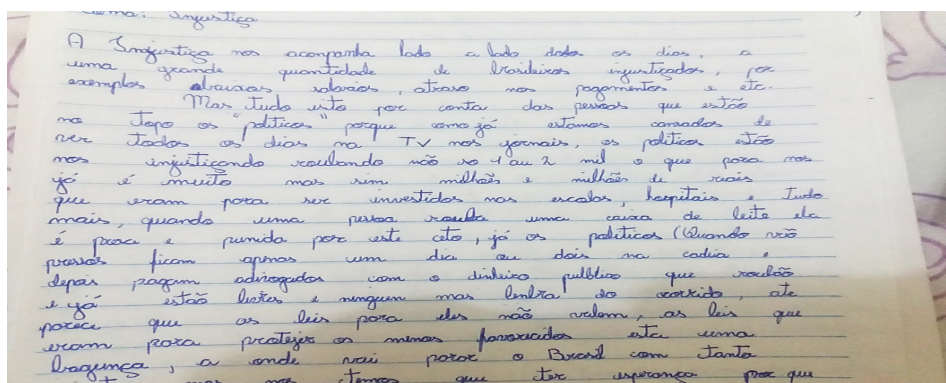
A produção final do E3 apresenta grande evolução em relação a primeira, pois evolui de um “Não sei” para um texto, no qual consegue entender o conceito de política e aplicá-lo a outras vivências sociais, demonstrando que o ato de contextualizar facilita a aplicabilidade de inúmeros conceitos, os quais muitas vezes julgam complexos e mesmo de maneira simplória e desvios ortográficos – afinal, o objetivo aqui não era a correção das convenções ortográficas, mas sim a produção

de leitura crítica – expressou-se de forma clara e objetiva.



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 9 - produção final (E4)

Nesta produção, E4 explicita o que é foro privilegiado – termo presente na charge – e, posteriormente, tece comentário sobre suas crenças em relação às leis brasileiras e aos corruptores (“... as leis protegem os bandidos”), ainda que de forma generalizada, imbuída de discursos que são repercussões de suas práticas sociais em contato com as diversas mídias, acredita que as leis têm brechas para que corruptos e outros não respondam por seus atos. Este fato mostra que o educando compreendeu o conceito e reflete sobre ele, chega à conclusão apresentada, o que no texto produzido anterior não ocorre.



Fonte: Arquivo dos Pesquisadores
Figura 10 - produção final (E5)

E5 busca caracterizar o foro privilegiado como uma das várias formas de injustiças presentes no Brasil, para tanto, apresenta exemplos e dados de mídias e sites pesquisados em sala, demonstrando melhor compreensão a respeito do tema pesquisado e discutido. Assim como demonstram outros dois excertos abaixo:

1. “O lobo é os políticos, o caçador é as pessoas que protege a sociedade – juiz – e a chapelinho é a sociedade.”
2. “A imagem política nos mostra que nossos direitos são ‘engolidos’ e não temos o direito de ir atrás pois somos enganados com a ideia de que ninguém pode fazer nada.”

Percebe-se pela leitura que fazem, que não só analisaram a charge com mais profundidade, a fim de interpretá-la, como também, mostraram interpretações diferentes. A observação do excerto 2, especialmente quando infere sobre a ideia de que são enganados com a ideia de que não se pode fazer nada, demonstra que soube analisar bem o discurso presente na charge e interpretar de modo que, possivelmente, não fará mais uma leitura superficial, ao menos é o que se espera.

Esta etapa oportunizou que os estudantes registrassem suas aprendizagens resultantes dos momentos descritos pelo protótipo didático e assim, avaliar os avanços conquistados por eles. Desta

forma, fica evidente as evoluções nos níveis de leitura de muitos estudantes, mesmo que de maneira pontual, e a necessidade de continuidade dos trabalhos para que ocorra a produção dos conhecimentos e a ampliação do repertório de competências e habilidades, a fim de efetividade da leitura crítica, pois é um processo lento e complexo, porém, oportuniza a formação crítica e autônoma dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem todos os estudantes conseguiram, durante as ações intervencionistas, fazer uma leitura aprofundada, interpretativa, levando em conta o contexto de produção, os discursos presentes nos textos multimodais apresentados. Muitos deles ainda não avançaram para além da leitura superficial e descrição do texto, no entanto, esse é um trabalho que precisa continuar, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas também.

Trabalhar com a análise de textos multimodais parece tarefa fácil, mas certamente não o é, no entanto, mediante tantos modos de acesso à internet, e a quantidade de horas que os estudantes passam em suas redes sociais, sites de jogos e outros, aplicativos no celular, esse trabalho torna-se imprescindível. Formar educandos que estejam aptos a essa leitura, a fim de enxergar no texto, discursos hegemônicos, mas principalmente, formalizar novos discursos ou instigá-los a repensar os que já trazem consigo de modo que não se acomodem e estejam alienados em seus atos leitores. Depoimentos como:

1. “Antes eu não sabia o que era charge, mas agora sei o que é”;
2. “Antes eu não sabia fazer a leitura de uma charge, agora eu vejo que é totalmente diferente do que eu pensava, não é só olhar e descrever a imagem que representa e sim a intensão e a ideia do autor da charge”;
3. “Bom, foi o que eu interpretei, na outra eu não havia escrito nada porque não tinha entendido”;
4. “Eu não respondi porque não compreendi o contexto da imagem e não tinha uma crítica, mas agora entendi a crítica da charge”

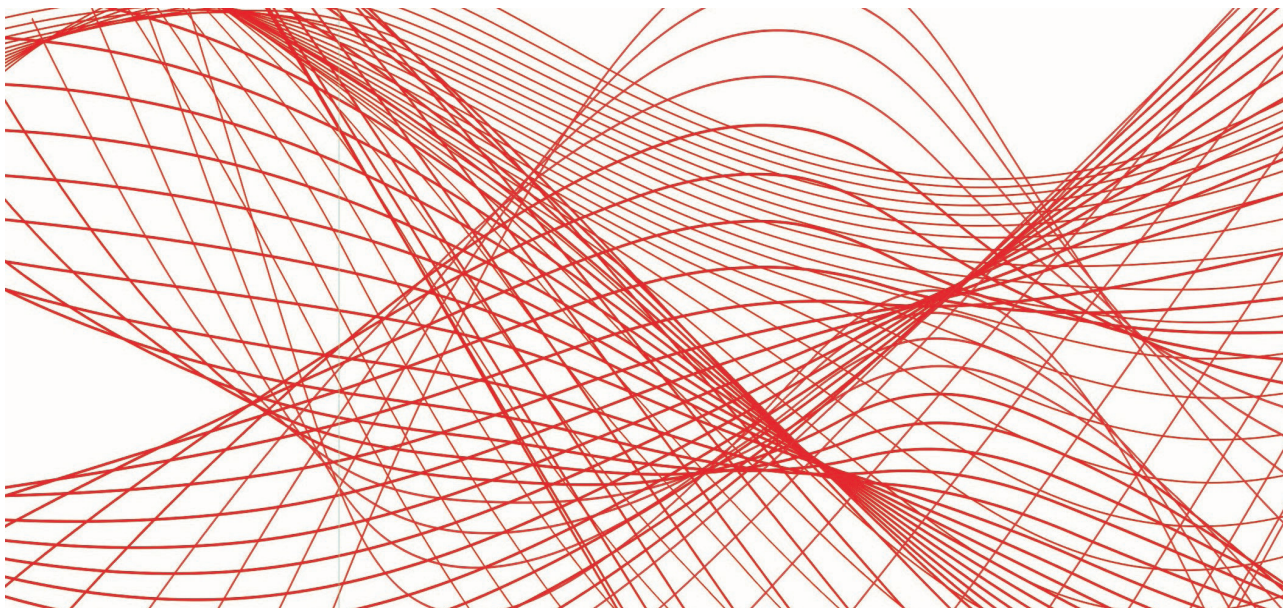
Fazem o ensino ser gratificante ao professor, mesmo ao saber que não se atingiu todos os objetivos com o grupo todo de estudantes, mediou novos conhecimentos, novos letramentos, para ao quais jamais terão o mesmo olhar de outrora.

Não há limites para o letramento uma vez que a humanidade sempre inventará formas novas de escrever, novos gêneros de texto, suportes de leitura, etc., de acordo com as infinitas necessidades que temos e teremos. A Internet e as máquinas digitais estão entre nossas opções mais recentes. A relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada, conseqüentemente, as possibilidades e as exigências do letramento, também. (RIBEIRO, 2009, p. 77-78)

Conclui-se, portanto, que esse trabalho obteve êxito e pôde responder as indagações iniciais. Inserir os estudantes a novas práticas sociais e letramentos é tarefa contínua. No que consiste a leitura crítica dos textos multimodais, percebe-se que é uma semente plantada, os estudantes navegam o tempo todo no ciberespaço, estão o tempo todo aprendendo, porém, é preciso considerar que nem sempre foram letrados para tal.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa - acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2015** / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. De Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.
- HODGE, R., KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**. Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 f. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.03, p.75-102, dez. 2009.
- ROJO, R; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.
- VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Maria Carminda Bernardes. **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.
- XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em <<http://www.ufpe/nehte/artios/Letramento%20digital%20ensino.pdf>> Acesso em 22 de Abril de 2017.
- AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. 3 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=4> 17. Acesso em: 03 abr. 2017.



UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO PRESENTE NAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS GOVERNAMENTAIS E CHARGE SOBRE A REFORMA E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Izabel Jacinta Magni Hinrichs

Patrícia Rodrigues

INTRODUÇÃO

Não se pode partir do pressuposto de que todos são sabedores de que a compreensão é fundamental para que o leitor tenha uma atitude responsiva, ativa e crítica ante os fatos apresentados na sociedade em que vive, pois, infelizmente, essa não é a realidade da maioria dos alunos/leitores nas escolas brasileiras. É preciso, então, uma mudança sistêmica na escola, que vise instaurar além da compreensão, também a reflexão crítica em todos os níveis.

Pensar os eventos de leitura como uma prática social em que o autor e o leitor se inter-relacionem em uma situação concreta de enunciação é primordial. É preciso instigar o aluno a perceber que os discursos nascem de outros discursos e que sempre são suscetíveis a interpretações, sempre há insinuações ou subentendidos.

Sendo assim, para contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano B da Escola Estadual Cândido Portinari, situada na cidade de Tapurah/MT, foi desenvolvido um projeto de análise crítica do discurso, tendo como base teórico-metodológica os pressupostos de Bakhtin e Fairclough. Os sujeitos da pesquisa são, na sua maioria, alunos residentes na zona rural, vêm para a escola com o transporte escolar e têm entre 13 e 15 anos. São provenientes de famílias com baixa escolaridade (a maioria dos pais não concluiu o ensino médio) e declararam não ter muito interesse pela leitura.

Foram selecionados para o trabalho pedagógico, em questão, um vídeo do Ministério da Educação (MEC) com uma propaganda do Programa Médiotec⁵⁰, voltado para a formação técnica e profissional dos estudantes do Ensino Médio, que faz parte de uma das propostas da reforma do

⁵⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IMGYttPzNPo>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

Ensino Médio, e uma charge intitulada “Reforma do Ensino Médio”⁵¹.

Diante desse material, apresentou-se as seguintes questões que orientaram o desenvolvimento do respectivo trabalho:

- a) Como o discurso utilizado nos gêneros propaganda e charge pode influenciar na compreensão e análise crítica dos sujeitos-leitores da pesquisa?
- b) Como ocorre a representação discursiva direta ou indireta? O discurso representado está claramente demarcado?
- c) Sabendo que toda ideologia emerge na interação social, de que forma o discurso presente nos objetos de pesquisa pode influenciar na transformação ideológica dos sujeitos-leitores?

Para isso, organizamos o texto em cinco seções. Nesta primeira seção, discutiremos o dialogismo e a construção de sentido à luz de Bakhtin; refletimos sobre a Análise Crítica do Discurso, uma forma de análise do discurso e do texto que identificava o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade, embasados em Fairclough, na segunda seção; na terceira, discorremos sobre os gêneros do discurso com a pretensão de evidenciar sua grandeza dialógica; na quarta e quinta seções explicitaremos os gêneros discursivos propaganda e charge que foram os escolhidos para esse trabalho.

1 DIALOGISMO/CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Compreender que a informação se organiza em conhecimento comunicado que pode prosseguir no esforço de revisão e reflexão que financiam a construção de novos conhecimentos ou reconstrução daqueles já convencionados, torna-se perceptível a sua característica de produto da ação comunicativa que coloca em comum o conhecimento estabelecido e oportuniza a comunicação indispensável ao pensar.

Face essa concepção, então, pode-se perceber a comunicação como um processo pertinente ao repartimento de saberes, mecanismo fundamentalmente caro ao fazer da educação, que dele se utiliza para apresentar conteúdos informacionais que amparam as ações de geração do conhecimento, podendo ocasionar o surgimento de uma nova informação, quando quem arquiteta esse conhecimento, fazendo uso da ação de comunicação o representar por meio de inúmeras linguagens.

Nas práticas de ingresso ao conhecimento convencionado, ao conhecimento assinalado, os educadores, os territórios informacionais e seus geradores são os mediadores que disseminam as informações disponíveis, consumando, assim, as práticas informacionais. É por meio de um processo de comunicação, do estabelecimento de prioridades, da tomada de distância em relação ao primeiro contato com a informação que o saber se desenvolve, mas necessita, também, dos espaços e canais de transmissão de informação, assim como dos agentes que neles e com eles atuam e que acabam por interceder a ação comunicativa.

Dessa forma, a interação é um elemento primordial do processo de comunicação e de construção de sentido. Nessa perspectiva, Bakhtin (1999) afirma que na interação ativa emerge a possibilidade da significação que:

[...] não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o feito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo. [...] Só a corrente da comuni-

51 Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-537076600.jpg>> Acesso em: 26 mar. 2017.

ção verbal fornece à palavra a luz da sua significação. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1999, p. 132).

Bakhtin, ao ocupar-se da interação social na qual se constrói sentido, também discute a dialógicidade. Para ele, todas as produções verbais, orais ou escritas, devem ser conceituadas como réplicas no contexto dialógico, mesmo quando são monológicas e unilaterais. A dialogia é imprescindível na produção de sentido pela condição de ligação pela qual trafegam as ideias e se estabelece o contato fundamental para o ato de compreender. O conhecimento pode estar averbado em livros ou outros suportes ou não estar materializado, e, qualquer contato com ele se dará na interação via acesso às informações existentes nesses objetos de registros ou na interação com os sujeitos.

É através deste processo dialógico e discursivo que conseguimos conhecer o Outro e os seus pontos de vista, as suas histórias. Aprendemos um enorme acervo de conhecimentos, não só acerca do mundo, mas acerca de nós mesmos, por intermédio do discurso com os Outros. (BRUNER, 1996, p. 128).

Portanto, o enunciado, seja ele verbal, ou esteja exposto em uma inscrição em uma parede ou em uma obra de arte ou em uma obra literária, ou provavelmente se manifeste de outras maneiras, ele sempre e, obrigatoriamente, possui fontes em outros enunciados, pois está se comunicando com eles. O texto não é inerte, portanto, não deve ser concebido pelos estudiosos do discurso, isoladamente da cadeia dialógica que o cerca.

Para discutir sobre os processos e estruturas sociais responsáveis pela produção de um texto e sua interação com outros textos, trataremos a seguir da Análise Crítica do Discurso, fundamentados em Fairclough.

2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD)

A partir da década de setenta, desenvolveu-se uma forma de análise do discurso e do texto que identificava o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001). O trabalho de Norman Fairclough baseia-se na linguística funcional de Halliday, teoria que considera a linguagem na forma como ela é configurada pelas funções sociais que deve atender, é de suma importância para este trabalho.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. Esse tipo de análise se interessa pela relação que há entre a linguagem e o poder. É possível defini-la como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises que dão conta das relações de dominação, discriminação, poder e controle, na forma como elas se manifestam através da linguagem (WODAK, 2003). Nessa perspectiva, a linguagem é um meio de dominação e de força social, por isso serve para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

A ACD é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p.185, tradução nossa).

Esse tipo de análise busca uma teoria da linguagem que incorpore a dimensão do poder como condição capital da vida social. Daí, justifica-se o esforço de estudiosos da ACD para desenvolver uma teoria da linguagem que apresente essa dimensão como uma de suas premissas fundamentais. “A ACD se interessa pelos modos em que se utilizam as formas linguísticas em diversas expressões e manipulações do poder” (WODAK, 2003, p. 31, tradução nossa).

O foco de Fairclough é a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Como as mudanças ocorrem nos eventos discursivos, as origens e as motivações imediatas que as geram no evento comunicativo estão nas problematizações das convenções para os produtores ou intérpretes, o que pode ocorrer de diversas formas. Os produtores enfrentam os dilemas ou problematizações criativamente e, assim, geram mudanças discursivas. Mudanças envolvem formas de transgressão e cruzamento de fronteiras, também a reunião de convenções existentes em combinações novas ou sua exploração em ocorrências que comumente se coíbem.

Em relação à dimensão textual do discurso, as mudanças deixam marcas no texto que podem ser mesclas de estilos formais e informais, vocabulários técnicos e não-técnicos, marcadores de autoridade e familiaridade, formas sintáticas típicas da escrita e da oralidade, entre outras. Quando a mudança é estabelecida, não é mais percebida pelos intérpretes como uma “colcha de retalhos”, estabelecendo-se novas hegemonias no discurso.

Para trabalhar com o discurso, Fairclough (2001, p. 100) sugere uma análise tridimensional, cuja explicação é de que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado, simultaneamente, um texto (análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

Para atender a esse modelo tridimensional, segundo o autor, três perspectivas analíticas deverão ser consideradas, a multidimensional, a multifuncional e a histórica: a primeira, para avaliar as relações entre mudança discursiva e social e, também, para relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos; a segunda, a multifuncional, para averiguar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais; finalmente, a histórica, para discutir a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27, destaques do autor).

Enfim, a “concepção tridimensional do discurso” reúne três tradições analíticas. Observa-se que nem sempre é nítida a distinção entre “descrição” (análise textual) e “interpretação” (prática discursiva). O critério recomendável, segundo o próprio Fairclough, é considerar como “descrição” os casos em que mais se destaquem os aspectos formais do texto. Realçando-se mais os processos produtivos e interpretativos, há de ter-se em conta a análise da prática discursiva, embora se envolvam, também, os aspectos formais do texto.

A primeira dimensão baseia-se na tradição de Análise Textual e Linguística. É a dimensão que cuida da análise linguística e deve ser feita conjuntamente com as outras dimensões. Envolve quatro itens, apresentados em escalas ascendentes: vocabulário (lexicalização), gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário cuida, principalmente, de palavras isoladas; a gramática trata das palavras organizadas em orações e frases; a coesão, da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual, finalmente, cuida de todas as características organizacionais dos textos.

Já a Análise Discursiva (produção, distribuição e consumo) baseia-se na tradição interpretativa ou microssociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente,

produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual. Alguns aspectos podem ser observados nessa análise, que envolve: produção do texto – interdiscursividade e intertextualidade manifesta; distribuição do texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. A esses três itens, Fairclough (2001) acrescentou as “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

A terceira dimensão, a Análise Social, tem como objetivo especificar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289), porque “a prática social (política, ideológica, etc.) é uma dimensão do evento comunicativo, da mesma forma que o texto” (*Idem*, p. 99). Essa é uma análise de tradição macrosociológica e com características interpretativas. É uma dimensão que verifica as questões de interesse na análise social, ou seja, analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva.

Os gêneros discursivos ao manifestarem diferentes intenções do autor: informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir, etc., serão utilizados no desenvolvimento deste trabalho e discutidos a seguir.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Quanto aos gêneros discursivos, Bakhtin (2010, p. 261-306) estabeleceu sua própria teoria dialógica do discurso a esse respeito, e nessa teoria, assim como em suas demais, não há sistematização, muito menos sugere-se uma listagem dos gêneros. Pois quando ele discorre sobre gêneros do discurso pretende evidenciar sua grandeza dialógica, ou seja, o evento que ocorre no universo dos interlocutores, no efeito do diálogo, que é uma corrente incessante e permanente de pergunta e resposta. Assim, para Bakhtin, os tipos de gênero são infinitos, assim como são infinitas as formas de atividade humana, com as quais os gêneros sempre estão inevitavelmente relacionados.

A relevância da comunicação para o ser humano é incontestável. O êxito dessa comunicação sujeita-se a motivos determinados pelas condições de produção da enunciação. Entre eles, a definição do gênero discursivo é primordial para que o objetivo comunicativo seja satisfatório em uma situação sócio-histórica. A proporção de gêneros que transitam em nossa sociedade é inumerável. Segundo Bakhtin (1997, p. 280),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual 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.

O autor declara que o estudo desses gêneros, presentes nas mais diversificadas áreas da praxe humana, tem relevante importância para a linguística (BAKHTIN, 1997). A dimensão a que o autor se refere argumenta este trabalho. O aporte teórico em relação aos gêneros vincula-se aos pressupostos apregoados pelo Círculo de Bakhtin. Portanto, entendemos os gêneros como discursivos, dialógicos, com características que ultrapassam as textuais (sem desmerecê-las), para observá-los no âmbito social. Para Bakhtin, algumas circunstâncias particulares associadas ao objetivo da

comunicação, de acordo com a esfera em que os enunciados circundam, formam “tipos relativamente estáveis de enunciados”, são os “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Esses são gêneros de uma situação social imediata definindo, assim, a estrutura da enunciação em uma comunicação verbal concreta.

Conforme os estudos do Círculo de Bakhtin, algumas condições específicas relacionadas ao objetivo da comunicação, de acordo com a esfera em que os enunciados circulam, propiciam a elaboração de gêneros discursivos, enunciados que possuem certa estabilidade na sociedade. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929, p. 308), “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Os gêneros discursivos provem de um contexto social imediato e definem a natureza da enunciação em uma comunicação verbal concreta. Ao ser empregado em um tempo enunciativo, o gênero é eleito de acordo com a situação comunicativa e as intenções nele trabalhadas. Nesse contexto, a intencionalidade própria da enunciação, o “querer dizer”, define o gênero mais oportuno à enunciação, as seleções lexicais, as construções sintáticas, o estilo, e todas as escolhas executadas de acordo com o todo do enunciado que se retrata em um tempo sócio-histórico. Essas escolhas se relacionam com a necessidade de uma responsividade ativa por parte do outro.

Para esse trabalho foram escolhidos os gêneros discursivos propaganda e charge que serão explicitados a seguir.

3.1 Texto publicitário ou propaganda

O texto publicitário ou propaganda é um dos gêneros mais utilizados para leitura e produção de textos. Se faz presente através de incontáveis portadores, seja na mídia impressa (jornais, revistas, cartazes, prospectos, folhetos), na eletrônica (cinema, televisão, internet). Ao pesquisarmos os tutoriais de ensino de línguas e mesmo os materiais elaborados pelo próprio professor, perceberemos que esse gênero constantemente surge nas aulas de língua portuguesa.

Outra motivação que fundamenta a escolha da propaganda entre os gêneros usados na escola para o trabalho com textos diz respeito aos seus usos sociais. É constante, em eventos reais de comunicação, estarmos em contato com textos publicitários, em variadas formas e suportes, torna-se necessário estarmos preparados para responder apropriadamente aos propósitos desse gênero. Então, como dizem Schneuwly e Dolz (2004), é por meio do gênero que se estabelece a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, o aluno deve ser confrontado com gêneros que sejam (ou venham a ser) relevantes para a sua vida social.

Muitas vezes, a dificuldade de definir um gênero encontra-se exatamente na diversidade de critérios abrangidos, conforme relaciona Bronckart (2003, p. 73): critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada; critérios centrados no efeito comunicativo visado; critérios referentes ao tamanho e/ou à natureza do suporte utilizado; critérios referentes ao conteúdo temático abordado. Além desses, complementa o autor, vários outros critérios são ainda possíveis. Apesar dessa multiplicidade, podem-se nomear certos aspectos considerados primordiais para as tentativas de classificação. No caso particular do gênero propaganda, a configuração é com certeza um dos critérios que podem ser coerentemente utilizados para a definição do gênero. Em nossas práticas de leituras do dia a dia, o formato se configura uma parte importante, na medida em que nos concede decidir se determinado texto pode nos conquistar ou não, isto é, pelo formato, podemos conseqüentemente

chegar ao reconhecimento do propósito comunicativo.

3.2 O gênero charge

De acordo com Motta (2006), o termo charge vem do francês *charger* que significa carga ou exagero (num sentido parecido ao da caricatura). Sua origem remete ao século XIX e foi criada com o intuito de opor e criticar governos e figuras políticas, e apresentando-os de forma inusitada. Através de seus recursos gráficos, a charge resume e recria situações políticas e problemas sociais de uma sociedade, mergulhando no cotidiano social em busca “do sentido subjacente à sua imediatividade, fora do que a razão determina como real, além do que ela supõe como verdade única” (TEIXEIRA, 2005, p. 78).

Flôres (2002) afirma que as temáticas das charges focalizam os universos de referência do público, expondo testemunhos, registrando perplexidades, apontando falhas, satirizando pontos de vista, desvelando motivações ocultas, introduzindo questionamentos. Seu uso sempre esteve vinculado à realização de algum tipo de reflexão crítica sobre os acontecimentos.

A charge desvenda, então, o oculto nas ações do sujeito, transgredindo normas e subverte regras, afrontando o bom-senso, desafiando o senso comum, como portadores exclusivos da inteligibilidade para o real (TEIXEIRA, 2005). “Ela funciona, então, como ‘porta-voz’ da sociedade, interpretando a notícia, expressando um ponto de vista, transformando o fato numa consciência sobre ele” (ibidem, p. 79).

Um traço constitutivo desta linguagem, conforme a defesa de Teixeira (2005), é a agressividade. Para o autor seu traço busca na política os fundamentos de sua crítica, reproduzindo com agressividade esse universo público de múltiplas e controversas significações, repercutindo atos, reações públicas, opções partidárias e determinações ideológicas.

Motta (2006, p. 18) corrobora essas argumentações ao defender que o desenho de humor permitiu uma maior aproximação das classes subalternas em relação à política, ajudando “a traduzir os eventos, conflitos e grandes personagens políticos para a linguagem popular, tornando tais temas mais palatáveis para indivíduos iletrados e/ou socialmente excluídos”. Através de sua linguagem, a charge torna assuntos políticos menos misteriosos e mais próximos do universo de compreensão do público.

No discurso da charge, segundo Teixeira (2005), o sentido produz uma relação de diferença/identidade entre sujeito e personagem, visto que eles se reconhecem através do que os torna diferentes. Seu desafio é reproduzir esse sujeito real num personagem fictício – plausível e verídico –, cuja identidade é fruto de um distanciamento crítico entre ele e o sujeito do qual deriva. O sentido da charge permite que o personagem atue como o outro do sujeito real, “articulando por ele emoções, sentimentos, delírios e fantasias” (TEIXEIRA, 2005, p. 78).

Enquanto espaço de produção de sentidos, nos dizeres de Flôres (2002), a charge situa o receptor como elemento essencial no processo, e não como simples ponto de chegada da mensagem.

4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Este trabalho de pesquisa inscreve-se na pesquisa qualitativa de cunho interativo tomando como referência alguns princípios do método da pesquisa-ação, para que houvesse um bom resultado com o envolvimento e cooperação de todos os participantes, de acordo com as concepções de

Thiollent (2002). A pesquisa é de natureza interventiva e interpretativa e se propôs à aplicação em sala de aula, o que, para Damiani (2013), também possui caráter científico e aplicado, pois há uma intervenção que visa contribuir com a solução de problemas pedagógicos, a qual reside na proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Os alunos precisaram sentir que realmente faziam parte do processo ensino-aprendizagem e a participação ativa pôde contribuir muito para o engajamento pessoal e coletivo.

Como procedimento metodológico foram utilizados os passos sugeridos por Fairclough (2003) como marco analítico da Análise Crítica do Discurso. Os dados da análise textual, discursiva e social gerados após a aplicação em sala de aula com os alunos do 9º ano B, serão apresentados de forma interligadas, pois na prática essas dimensões vão estar sempre superpostas, sendo sempre possível iniciar com qualquer um desses três níveis.

Fairclough (2003) propõe que é necessário centralizar-se em um problema social que tenha um aspecto semiótico. Sendo assim, o problema escolhido para a discussão tratou sobre a profissionalização do ensino médio proposta pela MP 746/2016.

Para iniciar, houve questionamentos a fim de mapear o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema: ensino médio, reforma do ensino médio, propagandas do governo sobre o assunto. Ao serem questionados sobre a necessidade de uma reforma no ensino médio, obteve-se as seguintes respostas: “Ela vai beneficiar não sei quantos alunos lá”; “Não faço ideia”; “A maioria das matérias que se estuda na escola não ocupa na faculdade que você vai fazer”.

Essas assertivas apontam que alguns alunos possuíam informações sobre o tema, mas a maioria afirmou que “não precisa mudar nada”. Foram dadas informações sobre quantos alunos, na rede pública, estão matriculados no ensino médio no Brasil (aproximadamente 6,9 milhões de matrículas em 2016)⁵². Isso posto, perguntamos se todas as pessoas que terminaram o ensino médio estavam na faculdade? A maioria disse que não. Foram questionados o porquê dessa realidade: “Porque não tiraram nota boa no Enem”; “Não prestaram atenção nas aulas”.

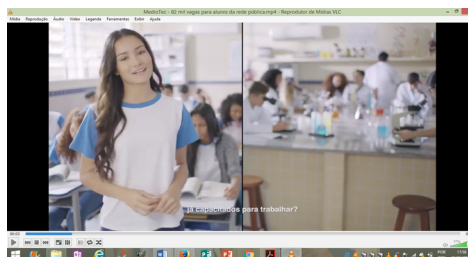
A partir das respostas, foi esclarecido que para tentar “melhorar” o ensino médio, o governo propôs transformar o ensino médio em um curso também profissionalizante. Sobre o termo profissionalizante, os alunos responderam: “Sair formado profissionais”; “Sair da escola formado para trabalhar”.

Foi exibido o vídeo do Ministério da Educação (MEC) com uma propaganda do Programa Médiotec, voltado para a formação técnica e profissional dos estudantes do Ensino Médio, que faz parte de uma das propostas da reforma do Ensino Médio. Todos receberam uma folha com as frases do vídeo para análise da situação de produção, do discurso, da identidade dos sujeitos presentes no vídeo, da intertextualidade, da interdiscursividade, da crítica, da ideologia e do poder.

Atentou-se para os seguintes questionamentos: Qual é o conteúdo temático? Qual é a finalidade/intencionalidade desse gênero discursivo? Em que contexto esses textos foram produzidos? Quem é o público alvo desses textos? Como se dá a circulação desses gêneros? Quais estilos linguísticos são marcadores desse gênero discursivo?

Deu-se início à análise do vídeo através das imagens e do texto escrito.

52 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.



Fonte: Youtube

Figura 1: Médiotec 01 - 0'1 – 0'3

Após a leitura e observação da figura 1, a maioria dos alunos identificou que se tratava de uma escola pública, apesar de não achá-la parecida com a que eles estudam. Disseram que a escola do vídeo era melhor, “com cadeiras e paredes novinhas”. Ao serem perguntados sobre os alunos dessa escola, responderam que não eram iguais a eles, que “eram bonitos e educados.” Percebe-se assim, que eles não se sentem representados no vídeo, apesar de retratar uma escola.

Foram lembrados sobre a situação de produção do vídeo em que os atores estavam sendo gravados e a propaganda queria mostrar uma imagem perfeita do que seria uma escola, por isso tudo muito perfeito. Ao serem questionados se a escola pública realmente é assim, os estudantes afirmaram que não e perceberam que essa era uma estratégia do governo para convencer os telespectadores de que as escolas públicas brasileiras são assim.

Ao serem perguntados sobre a linguagem utilizada no vídeo, a maioria dos alunos disse que era “fácil de entender” e identificaram, nesta primeira parte, a expressão “oi gente” como confirmação da utilização de uma linguagem coloquial. Perguntamos se o vídeo teria alguma intenção ao utilizar esse tipo de linguagem e os alunos responderam que seria “para todo mundo entender”. Procuramos mostrar que normalmente uma pessoa que quer convencer as outras de que ela é inteligente, de que ela “sabe falar”, não utiliza esse tipo de linguagem. Sendo assim, a intenção era tentar se aproximar da linguagem dos adolescentes que são o público-alvo desta campanha publicitária.

Levamos os alunos a analisar a escolha dos atores. Eles perceberam que nesta primeira parte do vídeo a atriz escolhida foi uma “adolescente, de aproximadamente 14 anos, prestes a fazer o ensino médio”. Como a primeira parte do vídeo tinha a intenção de convencer as pessoas, principalmente os adolescentes, de que a reforma do ensino médio é uma coisa boa, contratou-se uma adolescente, mais ou menos da idade deles para que se sentissem representados. É uma adolescente falando para adolescentes. A linguagem dela é a linguagem deles. Houve o questionamento de que, na segunda parte do vídeo, foi escolhido um adulto para dar as notícias sérias ou “pra falar mentira”. Percebe-se aí uma visão deturpada de que adultos não dizem a verdade. Esse pré-conceito pode ter fundamento na atual conjuntura política do Brasil e na qual todos estamos inseridos.

Em continuidade a análise, perguntamos se, no trecho analisado, havia alguma palavra com a qual eles não concordavam, que achavam que não está muito encaixada. Alguns responderam que era a palavra “capacitados” e foram questionados sobre o significado da palavra. Obtivemos algumas respostas: “profissional, ser capaz de através de terceiros de ser profissional, ser capacitado profissionalmente para trabalhar”. Mostramos o significado da palavra no dicionário⁵³: “que está apto para realizar ou desenvolver qualquer coisa”.

Os alunos disseram não concordar com o discurso presente na propaganda, pois estaria dizendo que eles iriam “sair do ensino médio prontos para realizar qualquer coisa”. E que assim “ninguém mais vai fazer faculdade, já está pronto pra fazer qualquer coisa, pra fazer o que quiser”.

53 Disponível em: <<http://www.osdicionarios.com/c/significado/capacitado>> Acesso em: 12 jun. 2017.

Conseguiram perceber que o vídeo pode estar querendo levá-los a pensar e a acreditar que se fizerem um ensino médio profissionalizante, sairão preparados para fazer qualquer coisa. Se já estão prontos para fazer qualquer coisa, então não precisarão estudar mais. Ao perceberem esse discurso por trás da propaganda, não concordaram que seja a atitude mais correta a ser tomada.

Eles perceberam que muitas informações não estão “escritas no texto”, mas que era possível “ler o que está por trás das palavras”. E que é assim que deve ser com tudo o que lemos, vemos e ouvimos. Concluíram, também, que quando eles assistiram ao vídeo pela primeira vez não pensavam da mesma forma. Analisaram que a grande maioria dos estudantes “não pensam... vão ficar só olhando aquilo e acabou”, “acharão que o governo é “muito bom”, principalmente, porque não têm as informações complementares que foram transmitidas.

Questionaram que se “somente os alunos que fizerem o ensino médio profissionalizante serão aptos para fazer “qualquer coisa”, o que será dos outros? (já que serão disponibilizadas somente 82.000 vagas) Não vão ser aptos pra nada? Não vão ser capacitados pra nada? Vão ser todo mundo incapaz? Incapacitados?” Perceberam que isso não está escrito no texto, mas que por trás do discurso há muitas ideologias hegemônicas que temos que saber identificar.

Vamos agora para a outra parte do vídeo.



Fonte: Youtube

Figura 2: Médiotec 02 - 0'3-0'4

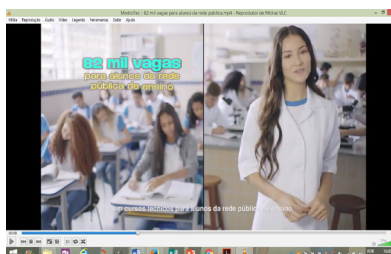


Figura 3: Médiotec 03 - 0'5 – 0'11

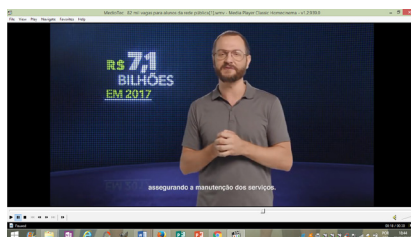
Fonte: Youtube

Os alunos foram questionados sobre o que estavam vendo na figura 2. Perceberam que na primeira parte eles estavam na escola e como “num passe de mágica” foram para um laboratório. Deduziram que este laboratório era na própria escola e que o vídeo queria mostrar que “toda escola tem laboratório com equipamento profissional”. Tenta mostrar que será assim com o ensino médio profissionalizante onde o aluno “vai sair dessa sala de aula, vai para aquele laboratório lindo e maravilhoso, vai fazer o seu ensino médio profissionalizante e vai sair dali pronto e preparado para trabalhar, é isso que o vídeo está querendo mostrar”. Questionaram a situação da escola em que estudam que “tem cinco computador velho estragado”.

Notaram que a expressão “82 000 vagas” está em destaque na imagem 3 e que quem não tem a informação de que são aproximadamente 6,9 milhões de estudantes matriculados no ensino médio vai achar que são muitas vagas. Que provavelmente, com essa quantidade de vagas, Tapurah

terá acesso a um número mínimo de vagas.

A partir da imagem 4, começa uma outra parte do vídeo:



Fonte: Youtube

Figura 4: Médiotec 04: 0'12 – 0'19

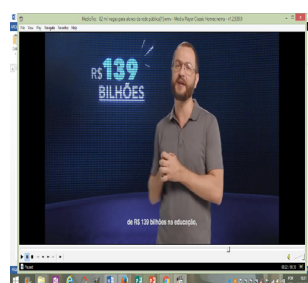
Os alunos foram indagados sobre as expressões que estavam em destaque: “em 2017, R\$ 7,1 bilhões”. Relataram que o valor equivalia a “muito dinheiro” e que a maioria das pessoas ao ver e ouvir o montante que, de acordo com o vídeo será destinado às universidades, pensará “meu Deus, que governo bom”. Porém, se fizermos o cálculo de quantas universidades públicas nós temos no Brasil (aproximadamente 300)⁵⁴, perceberemos que esse dinheiro não é suficiente.

Todos os alunos confirmaram que veem em jornais a situação precária das universidades públicas no Brasil e o vídeo afirma que com esse dinheiro estão “assegurando a manutenção dos serviços”. Ao serem questionados sobre a expressão “assegurando” os alunos responderam que poderia significar “tem certeza”. Sendo assim, o texto afirma “ter certeza de que esse dinheiro (7,1 bilhões) daria para manter todo o serviço das universidades públicas do Brasil. O que infelizmente não acontece.

Outra palavra que careceu de análise foi “previsão”. De acordo com o dicionário Michaelis⁵⁵ significa conjectura, antecipação de algo que ainda não aconteceu. Então, pode-se inferir que o vídeo afirma que eles não têm certeza de que o todo o dinheiro vai para as universidades. Os alunos afirmaram que “conhecendo o Brasil que a gente conhece, provavelmente irá menos dinheiro”.

Com relação à palavra “assegurando”⁵⁶ (que significa tornar uma coisa certa, duradoura; garantir; tornar algo seguro, confiável e livre de perigo) ocorre uma contradição. Primeiro o texto afirma que é uma previsão (conjectura, não é certo) e, na sequência, enfatiza que vai assegurar (tornar algo seguro, certo). Para os alunos, é mais uma prova do momento de crise e instabilidade política que vivemos.

Com as imagens 5 e 6 analisaremos a parte final do vídeo:



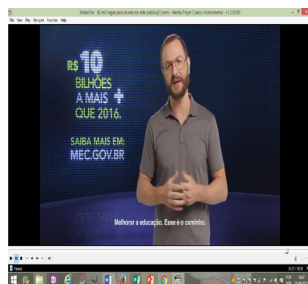
Fonte: Youtub

Figura 5: Médiotec 05: 0'20 – 0'21

54 Disponível em: <<http://dwih.com.br/pt-br/cenario-de-inovacao/universidades-brasil>> Acesso 12 jun. 2017.

55 Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=qO1KA>> Acesso 12 jun. 2017.

56 Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/assegurando/>> Acesso 12 jun. 2017.



Fonte: Youtube

Figura 6: Médiotec 06: 0'22 – 0'28

Novamente vemos expressões em destaque no texto. O trecho “139 bilhões”, ao aparecer na tela, apresenta sinais luminosos para chamar a atenção para os números. Ao serem questionados se tinham observado e o porquê do fato ocorrer, foram poucos os alunos que se atentaram para o fato. Quando foram motivados a analisar a situação, inferiram que por ser um valor muito grande de recursos, quiseram destacá-lo. Mas os alunos observaram, também, que mesmo sendo muito dinheiro, este não é suficiente para suprir as necessidades das escolas públicas brasileiras (150.033 públicas - 37.826.565 alunos matriculados no Brasil⁵⁷).

Na imagem 6, o trecho em destaque é “R\$ 10 bilhões a mais + que 2016”. Os alunos questionaram que, como a situação das escolas públicas brasileiras está caótica, esse investimento a mais não será suficiente para resolver os problemas. Perceberam que se uma pessoa assiste a esse vídeo sem fazer nenhum tipo de questionamento como foi feito com eles, irá acreditar em tudo o que viu.

Sobre as expressões “Melhorar a educação. Esse é o caminho” houve alguns questionamentos que precisaram ser feitos. Foi observado o significado da palavra “caminho”⁵⁸ (meio de alcançar um resultado; norma de proceder) e questionado se fazer um ensino médio profissionalizante é realmente o único caminho a seguir, o único jeito para alcançar algum resultado.

Os alunos foram questionados sobre a reprodução desse discurso do governo que terá como consequência a produção de mão de obra barata, pois quem termina somente o ensino médio, seja ele profissionalizante ou não, não terá um salário que poderá ser comparado com alguém que terminou uma graduação.

Portanto, a grande crítica direcionada a esse vídeo é a de que, por atingir um grande número de pessoas ao passar em rede nacional e no horário nobre dos principais canais de televisão brasileiros, poderá fazer os adolescentes acreditarem que se fizerem somente o ensino médio profissionalizante já estarão com o futuro garantido e não queiram mais estudar. Sendo assim, é preciso que quando assistirem a qualquer coisa, eles prestem muita atenção e tenham essa visão crítica.

Após a análise do vídeo, realizamos a análise da relação de semiose que este mantém com outros elementos da prática particular de que se trata. O texto escolhido foi uma charge que denominamos de “Reforma do ensino médio”.



Fonte: Portal Andes

57 Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>> Acesso em: 12 jun. 2017.

58 Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/caminho/>> Acesso em: 12 jun. 2017.

Observamos a situação de produção, o discurso, a identidade dos sujeitos presentes no vídeo, a intertextualidade, a interdiscursividade, a crítica, a ideologia e o poder.

O primeiro questionamento realizado foi se os alunos conheciam esse outro tipo de texto (charge) e se realmente ela poderia ser chamada de texto. A turma ficou dividida e alguns disseram que não era um texto porque era uma imagem. Outros responderam que se tratava de um texto não verbal, feito principalmente por imagens, e demonstraram um conhecimento prévio sobre o assunto. Porém, a charge a ser analisada também tinha palavras, então classificaram como tendo linguagem não verbal e linguagem verbal.

Para analisar a intertextualidade questionamos os alunos se saberiam dizer o porquê da escolha dessa charge e o que ela tem a ver com o vídeo que foi analisado. Tiveram bastante dificuldade para fazer essa relação semiótica e então começamos a analisar as imagens por partes. Ao serem questionados sobre o que estavam vendo nas imagens, responderam: “Uma pessoa... um menino entrando na escola”; “Entrou todo alegre e saiu todo ‘discorsoado’”.

Para aprofundar a discussão, perguntamos sobre o que poderiam dizer sobre o menino na charge. Um aluno respondeu que “ele estava entrando todo feliz na reforma do ensino médio”. Solicitamos para que explicassem como percebíamos essa felicidade, através de que elementos. Uns responderam que era através “do rosto dele”, “do sorriso do rosto” e outros que a felicidade era explicitada pela “cor dele” (o menino é colorido enquanto quase todo o resto da charge está em preto, branco e cinza). Perceberam, então, que as cores podem, também, representar alegria e felicidade.

Pedimos para que observassem outras partes coloridas da imagem. Responderam que a entrada era feliz e a saída também, “que o piazinho entrou ali e ficou feliz de sair da escola”. Puderam assim perceber que a charge mostra que sair da escola também é bom, claro que depois que terminar o ensino médio.

Ao analisar a representação da escola houveram várias respostas: “uma usina”, “uma empresa” ou “uma fábrica”. Observaram os sinais que mostravam que a escola estava sendo representado por uma fábrica (esteira, engrenagem, fumaça na chaminé). Já que a escola estava sendo comparada a uma fábrica, seria uma fábrica de quê? A maioria respondeu que seria uma fábrica para “formar empregados, trabalhadores”.

Ao serem questionados sobre o que estava escrito na escola (Reforma do ensino médio – MP 746) alguns disseram não ter visto e outros que viram, mas não sabiam o que significava. Esclarecemos o que significava MP (Medida Provisória) e perguntamos se o personagem da charge achava essa atitude do governo boa ou ruim. Eles responderam que era ruim ao analisarem a imagem do homem saindo da escola “tremendo” e “não estava colorido”. Observaram que ele tinha uma chave na mão e ao serem questionados sobre o porquê desse objeto estar na mão dele, responderam que se tratava de um “mecânico”, “um trabalhador”.

Também foi perguntado sobre como seria o trabalho deles e disseram ser “um trabalhador braçal... um trabalhador que vai ter que trabalhar com as mãos”. Pedimos para que fizessem a ligação da charge com o vídeo já estudado e eles responderam que “com esse ensino médio profissionalizante, ele saiu da escola preparado.... como diz o vídeo.... capacitado para trabalhar no serviço braçal... aquele serviço pesado... aquele serviço que muita gente não quer fazer... ainda vai ganhar pouco porque só fez o ensino médio e não saiu de lá feliz”.

Após a análise realizada por eles, perguntamos se eles sabiam o que era intertextualidade. Ninguém conhecia o termo e foi explicado o que significava. Pedimos para que observassem a imagem do homem que saía da escola e tentassem lembrar de alguma outra situação em que

ele tenha aparecido. Somente um aluno conseguiu fazer a relação da imagem com o ator *Charlie Chaplin*. E ao serem questionados sobre o porquê de terem escolhido esse ator, não conseguiram relacioná-lo com o filme *Tempos Modernos*. Após uma breve explanação sobre o conteúdo do filme, perguntamos se saberiam dizer que relação de semelhança o filme *Tempos Modernos* teria com a propaganda do Médiotec e com a charge. Um aluno respondeu que “o aluno vai sair da escola uma máquina preparada para o mercado de trabalho como tantos outros por aí, ganhando pouco, sendo mal remunerado”.

Ao questionar os alunos sobre o que aprenderam com este trabalho de análise crítica dos discursos presentes em diferentes textos, pudemos perceber que eles compreenderam que ao verem qualquer imagem, terão uma visão mais crítica. Não poderão mais ver aquilo que nos é transmitido sem refletir muito sobre o que tudo aquilo quis dizer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante questionarmos o problema a ser atacado pela educação formal: a falta de acesso às atividades de contextos sociais e gêneros hegemônicos. O aluno conhece a língua materna. Os alunos vivem a vida na língua, namoram, conseguem emprego, escrevem mensagens no celular, escrevem nas redes sociais, compõem poesia, mas não têm um repertório rico em elementos da língua culta, em gêneros hegemônicos ou atividades associadas a esses gêneros. Entretanto, em função da alienação econômica e cultural do aluno da escola pública, falta-lhe o engajamento em uma gama mais variada de situações e processos sociais discursivos considerados hegemônicos.

No contexto escolar, o que nos falta dar a nossos alunos, em especial àqueles do sistema escolar público, talvez não seja “competência de linguagem”, mas sim *insights* sobre como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula é o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais.

Somente a prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, portanto, das competências linguísticas e discursivas, de modo a empoderar a todos nós que participamos da vida em sociedade.

À Escola, cabe oferecer condições de acesso à explanação e à compreensão do modo como situações de interação social mais e menos institucionalizadas acontecem, se organizam e se desenvolvem, como e por quem os papéis são determinados aos participantes, e os significados disponíveis na língua. Segundo Halliday (1991), somente ao entender o que acontece, poderemos entender o que está sendo dito ou escrito, pois a situação cria o texto e o texto realiza a situação, materializa-a, viabiliza-a.

Em síntese, a pesquisa e o ensino realizados até aqui nos apontam direções, mas resta o desafio de refinar o conceito de contexto relevante para os diversos usos da linguagem (MEURER, 2006) de modo que possamos entender, descrever e ensinar os usos da linguagem como práticas situadas e não como sistemas de regras e verdades. Não restam dúvidas de que esse caminho, o da Análise Crítica do Discurso, promete trabalhos de relevância acadêmica e social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Volochinov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Hucitec,

1981 [1929].

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. P. 277-326.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1996.

DAMIANI, Magda (et al.). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPEL. Nº 45. P. 57-67, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.ed.u.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>. Acesso em: 31 mar. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
———. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: Ulbra, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. The notion of “context” in language education. In: T. Lê & M. McCausland (Eds.) **Language education: interaction & development**. Proceedings of the International Conference on Language Education held in Ho Chi Minh City, Vietnam. Tasmania, Australia: University of Tasmania at Launceston: 1991. p. 1-26.

MEURER, J. L., BONINI, A. ; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTTA, R. P. S. **Jango e o golpe de 1964 na caricatura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

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

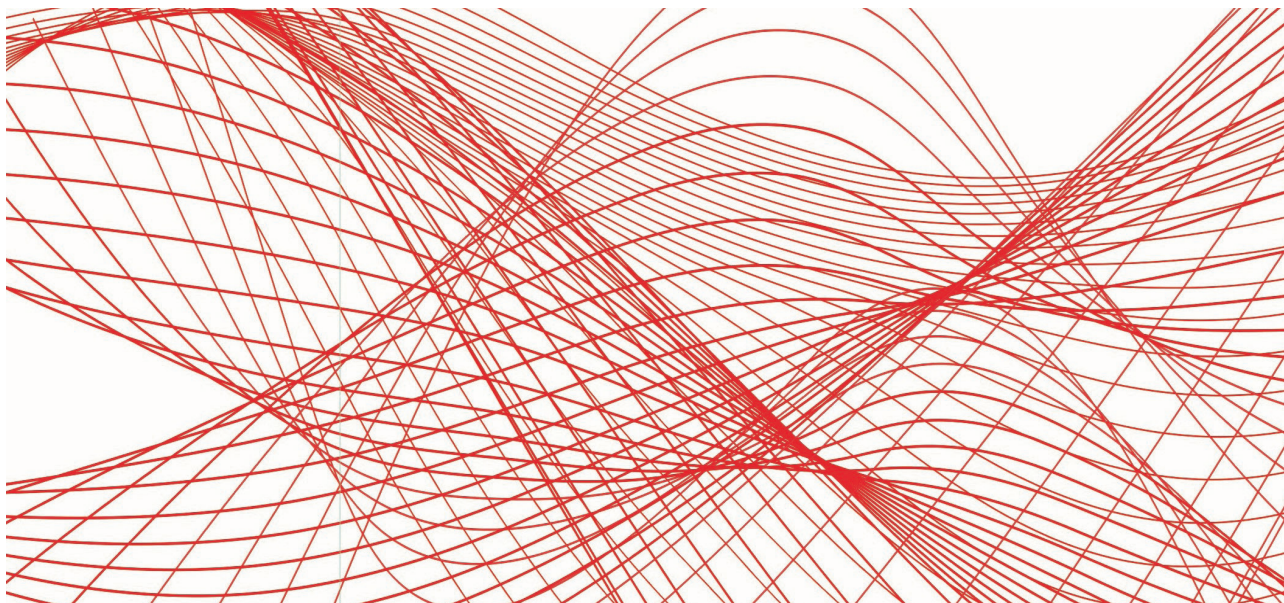
TEIXEIRA, L. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: —; MEYER, Michel (orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.



**PARTE V - PROPOSTAS COM
GÊNEROS DO CAMPO
ARTÍSTICO-LITERÁRIO**



O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Gilda das Graças e Silva

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto do trabalho desenvolvido na disciplina Alfabetização e Letramento, ministrada pela Professora Doutora Maria Aparecida Resende Ottoni, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Uberlândia, e apresenta como objetivo relatar uma prática de multiletramentos desenvolvida com uma turma de 6º ano do ensino Fundamental, contemplando o trabalho com os gêneros memórias literárias e carta pessoal.

Esse trabalho prioriza a leitura e a análise do livro literário *Um trem de janelas acesas*, de Teresa Noronha, que apresenta as memórias de uma menina, que aprendeu muito com a avó, que sempre esteve disposta a ensinar à neta um pouco sobre a vida, a maneira de agir e reagir em algumas situações, a transformar situações complicadas em momentos especiais e simples, a entender a morte e a felicidade.

A escolha do gênero memória literária deve-se ao objetivo de instigar os estudantes a conhecer e analisar esse gênero e suas características; associar fatos experienciados pelas personagens da narrativa; analisar os acontecimentos e suas consequências; oportunizar a busca pelas recordações, o diálogo, a construção de sentidos e representações e a formação de sua identidade.

Tendo em vista que a escola é o ambiente ideal para um ensino significativo, envolvente e motivador, que gera conhecimento, recupera ou desenvolve valores e atitudes e, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, nesta proposta de ensino da leitura e escrita em sala de aula, consideramos a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem apresentada por Bakhtin (2011) para o ensino de Língua Portuguesa e as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Por meio da estrutura da sequência didática, procuramos oportunizar a nossos alunos o

trabalho com o gênero discursivo memórias literárias, promovendo diversas atividades que envolvem tanto a leitura quanto a escrita e que proporcionem aos alunos e suas famílias (re)vivenciar, compartilhar e atribuir sentido às suas experiências de vida.

A partir do contato com esse gênero, da análise de suas especificidades e da reflexão sobre o tema abordado, será possível mostrar aos estudantes que a escrita requer a definição do público-alvo, da finalidade, do gênero discursivo que será utilizado. Além disso, o escritor Márquez (2003), em seu livro *Viver para contar*, mostra que ao falar de memórias revivemos o que estava guardado em nossa memória: “A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente ‘recorda’, e como recorda para contá-la.” (MÁRQUEZ, 2003, p.5).

Além disso, a partir do gênero memórias literárias, os alunos conhecerão outros gêneros discursivos, que estão relacionados ao abordado como a carta pessoal.

Dessa forma, faremos na seção seguinte algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CENTRADO NOS GÊNEROS

A publicação dos PCN, no fim dos anos 90, redesenha o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, propondo que o trabalho se fundamente na diversidade de textos, no ensino centrado nos gêneros discursivos/textuais. Recomenda ser, nessa etapa dos estudos, o momento de o aluno construir saberes e percepções quanto ao modo de agir e reagir em uma interação. Ele deverá compreender que, ao produzir um discurso, a interação não só é estabelecida por meio de suas intenções e de suas finalidades, mas também das do ouvinte, que inclusive pode expor ideias, saberes e sua concepção em relação ao assunto proposto. Assim, o aluno perceberá que essa relação entre falante e ouvinte não acontece de qualquer forma, porém, durante o processo de interação. Logo, as escolhas nem sempre são precisas ou predeterminadas, conscientes e reservadas.

Observa-se assim que a proposta dos PCN, quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa, deve se materializar a partir de diversas possibilidades de uso da linguagem, produzindo efeitos de sentido e ajustando o texto às diversas situações de diálogo, de interação oral ou escrita. Nessa perspectiva, nos PCN, considera-se que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22).

Como os PCN revelam, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve contemplar a noção de gênero. Logo, retomamos a visão bakhtiniana sobre gêneros, proposta também pelos PCN, segundo a qual:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções co-

municativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. 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 sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Bakhtin (2011) afirma que o uso da linguagem caracteriza a atividade humana, que, por meio de enunciados, ou seja, por meio de palavras, transmitimos, expressamos e enunciamos ideias, sentimentos e pensamentos. Os enunciados não só por seu conteúdo temático, como também pelo estilo da linguagem, refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera ou campo. Assim ao usarmos a Língua Portuguesa produzindo enunciados, elaboramos os gêneros dos discursos: formas inesgotáveis de enunciação da palavra, que se modificam conforme o meio, o objetivo, a finalidade, o estilo e o contexto. Para Bakhtin, o intuito discursivo do falante se realiza, antes de tudo, na seleção de um certo gênero de discurso. De acordo com o autor:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Partindo desse princípio, o discurso molda-se em formas de gêneros, que são múltiplos, posto que eles são prática social de linguagem e apresentam a maneira como as pessoas observam e reconhecem o mundo ao seu redor.

A esse respeito, Rojo e Barbosa (2015) apresentam os gêneros discursivos como maneiras de apresentarmos nossos discursos do dia a dia, como

formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal -, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita ou em movimento; sons musicais). (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 28)

Considerando a concepção de que os gêneros são ferramentas que propiciam e estabelecem a comunicação, Dolz e Schneuwly (2004) também defendem a visão bakhtiniana. Afirmam: “trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64).

Para os autores, a escola deve oportunizar o ensino por meio dos gêneros discursivos, em razão da riqueza dos textos em sua natureza temática, composicional e estilística.

Compartilhando também dessa ideia, os PCN apresentam, como compromisso da escola, o desenvolvimento da competência discursiva⁵⁹ do aluno. Essa perspectiva, segundo o documento, só

59 Tomamos a expressão “competência discursiva”, conforme Travaglia (2014) no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assevera que “A competência discursiva pode ser vista como uma hipercompetência que engloba e

é possível se a unidade básica do ensino for o texto. De acordo com os PCN, os textos

organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, é preciso priorizar a abordagem de diversos gêneros na escola e isso exige uma seleção dos gêneros que mais respondam aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa e assegurem o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Os PCN especificam que a seleção deve priorizar os gêneros “mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p.24). Travaglia (2011) concebe essa ideia e expõe que se o professor almeja um trabalho real, conforme preconiza os PCN, precisa estabelecer parâmetros e apropriar-se de teorias tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Assim, a seguir, atentamos para um gênero discursivo utilizado para compartilhar histórias já vivenciadas ou imaginadas em que a memória é motivada por meio de um som, de uma imagem, de cheiros e/ou sabores. Trataremos a seguir do objeto de estudo deste artigo, memórias literárias.

2 O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

No gênero memórias literárias, o escritor, ao produzir seu texto, além de partir de uma realidade, usa a criatividade para fazer o leitor voltar no tempo, recordar lugares, objetos ou pessoas, reviver uma época e se encantar com as palavras. Segundo Clara, Altenfelder e Almeida (2010), as memórias literárias geralmente são

textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19).

Percebemos que esse gênero é uma excelente maneira de aproximação, compartilhamento de histórias, sentimentos, ideias. Ao reconstruir uma história ou sua história, o autor adiciona a ela cores, detalhes, dá vida ao texto, tornando a narrativa mais prazerosa e significativa. Marcuschi (2012) especifica que as memórias literárias

têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma perspectiva contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor (ou que lhe tenham sido contadas por outrem, mas que lhe digam respeito), numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio

afeta as competências linguística e textual, pois permite ao usuário da língua perceber que as sequências linguísticas tomadas como textos não significam por si só, mas em função também de elementos exteriores à sequência linguística, como, por exemplo, entre outros: quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto.” (TRAVAGLIA, 2014, p. 1).

e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. (MARCUSCHI, 2012, p. 56).

Destacamos, assim, a importância do ensino da leitura e da escrita com abordagem do gênero memórias por despertar não só emoções do autor e narrador, mas também do leitor, conduzindo-o a rememorar suas lembranças.

Diante disso, na produção de suas memórias, o estudante terá a oportunidade de dedicar-se a escritor; empregar a primeira pessoa; ser narrador-personagem; empregar referências a uma época e a acontecimentos vivenciados; descrever sensações, emoções, sentimentos. Além de perceber e empregar, no texto memorialístico, comparações entre o presente e o passado, por meio do diálogo, o narrador-personagem poderá apresentar outros personagens que participam das lembranças retomadas.

O contato com o livro *Um trem de janelas acesas*, selecionado para a sequência didática elaborada, permitirá ao aluno conhecer as memórias de uma garota e sua avó, que segundo a autora Teresa Noronha, traz marcas de sua infância.

Ao propor o trabalho com esse gênero literário, procuramos criar um espaço de leitura, de troca, de diálogo e de ampliação do repertório literário do aluno. Dessa maneira, visamos despertar as emoções estéticas dos estudantes que, ao colocarem em prática a escrita, encantarão o leitor. No início, pode ser uma experiência difícil, mas, com a prática, os estudantes se familiarizarão com as características e particularidades desse gênero.

Ressaltamos que, ao abordar o gênero memórias literárias, exploraremos mais de um modo semiótico, posto que, se observarmos apenas a linguagem verbal, não exploraremos a multimodalidade. Assim sendo, abordamos a seguir o trabalho com a multimodalidade.

3 UM TRABALHO COM A MULTIMODALIDADE

O trabalho com o gênero discursivo abarca uma pluralidade de recursos semióticos, ou seja, uma multiplicidade de linguagens. Em razão disso, os PCN apontam a urgência em proporcionar ao aluno a interação com as diversas linguagens nas aulas de Língua Portuguesa a fim de que compreenda que elas se complementam, produzem efeitos de sentido quando combinadas.

Segundo Ottoni et al (2010), o termo multimodalidade

foi introduzido para jogar luz à importância de se levar em conta não só a linguagem verbal como outros aspectos semióticos (a imagem, a música, os gestos, etc.) na construção dos textos. A crescente ubiquidade do som, da imagem, dos movimentos/animação, por meio da TV, do computador, da internet está, sem dúvida, por trás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multisemiótica das representações que nós produzimos e vemos ao nosso redor. (OTTONI et al., 2010, p. 10).

As autoras salientam a importância de agregarmos ao nosso trabalho textos multisemióticos, considerarmos a interação entre a linguagem verbal e a visual, posto que esses recursos semióticos exigem do leitor um olhar mais crítico e criterioso.

Diante da proposta de trabalho com textos multisemióticos, surge a pedagogia dos multiletramentos, concebida por um grupo de pesquisadores intitulado *New London Group*⁶⁰ (GNL), que

60 O surgimento do New London Group é resultado de um manifesto criado por um grupo de pesquisadores após um colóquio realizado em Nova Londres, em Connecticut (EUA).

afirma ser a escola capaz de expandir a competência discursiva dos alunos e encorajá-los a participar das diversas práticas de letramento que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

De acordo com Rojo (2012) e o GNL, essa pluralidade de textos requer de nós, leitores, criticidade, habilidade e competência uma vez que o trabalho com multiletramentos abrange dois “multi” – a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas.

Nesse sentido, ao propormos o trabalho nesta turma com o gênero memórias literárias, partimos de uma cultura de referência do alunado e de um gênero discursivo conhecido por eles: compartilhar experiências vivenciadas com seus interlocutores. A partir dessa circunstância, procuramos proporcionar aos alunos a leitura, a análise, a reflexão e a apreciação:

1. da capa do livro selecionado e das ilustrações que compõem os capítulos da narrativa;
2. das epígrafes que iniciam cada capítulo da narrativa;
3. das marcas linguísticas que revelam as impressões, sentimentos e emoções vivenciadas pelas personagens;
4. dos marcadores temporais que identificavam quando ocorreu a história da avó e da neta;
5. dos fatos vivenciados pelas protagonistas e a relação desses fatos com o cotidiano dos alunos.

Dessa maneira, buscamos ativar o conhecimento dos estudantes, desafiando-os a compreender o sentido que está por trás dos diversos modos semióticos que compõem o texto. Por conseguinte, trazemos na próxima seção o relato de nosso trabalho com os gêneros memórias literárias e carta pessoal.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS

A sequência didática, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 82), é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa metodologia proposta pelos autores tem a finalidade de auxiliar o estudante na aquisição de conhecimentos sobre gêneros discursivos, essenciais para o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Com esse trabalho, esperamos que o aluno se perceba protagonista de seu conhecimento e observe que, dependendo da situação de comunicação, é preciso adequar a maneira de comunicarmos.

Assim, seguindo o modelo⁶¹ de uma sequência didática recomendado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), relatamos a experiência que vivenciamos com uma turma que escolheu o livro *Um trem de janelas acesas*, de Teresa Noronha, e nos fez reviver momentos tão vivos do nosso passado, que se fizeram tão presentes.

4.1.1 Apresentação da situação

No primeiro momento, apresentamos, aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, os livros literários que poderiam ser selecionados pela turma para leitura durante o ano letivo. Após a escolha de um livro que abordava o gênero memórias literárias, definimos os objetivos do trabalho,

61 Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o modelo de sequência didática estrutura-se em quatro passos: apresentação da situação, primeira produção, construção dos módulos e produção final.

iniciamos a leitura e análise do livro, criando momentos de interação e diálogo sobre a narrativa.

Nosso foco nesta proposta foi apresentar, através do livro literário, as memórias de uma avó e de sua neta, priorizando o ensino da leitura e escrita em sala de aula por meio do trabalho com o gênero memórias literárias. Dessa forma, procuramos, nas atividades:

1. Possibilitar aos alunos o olhar curioso, atento e reflexivo, capaz de ampliar o senso crítico deles quanto à compreensão das diversas semioses;
2. Despertar o interesse dos alunos para a produção de textos, observando para que, e para quem escrevem;
3. Entender e conhecer o gênero memórias bem como o gênero carta pessoal utilizado nesta experiência;
4. Resgatar e conhecer histórias por meio de diálogo com os pais, responsáveis e/ou avós.

Na sequência, apresentamos e analisamos os momentos que compõem nossa experiência.

4.1.2 Primeiro momento: Hora da Leitura – conhecendo o gênero memórias

Como ponto de partida, apresentamos o livro *Um trem de janelas acesas*, que narra a história de uma avó, D. Mariquinha, e sua neta, Claudinha. Falamos com a turma sobre a autora, que afirma ter recriado fatos que vivenciou e transformado os acontecimentos que marcaram seu tempo de forma literária. A seguir, pedimos que observassem as semioses empregadas na capa do livro e lhe fizemos estas perguntas:

Que história vocês imaginam que será apresentada? Por quê? (Nesse momento, os alunos observaram a capa do livro, analisaram as semioses empregadas, sugeriram o conteúdo temático, e ao observarem o estilo e a estrutura composicional do livro, comentaram sobre a linguagem verbal e visual empregada.)

Por que será que a autora escolheu o título: *Um trem de janelas acesas*? (Ao observarem as palavras que compõem o título, a linguagem verbal, analisaram o sentido das palavras, trocaram ideias, fizeram inferências em relação à narrativa.)

Esse momento foi muito produtivo, sentimos muito empolgadas com a participação deles e mais ainda quando percebemos que muitos alunos já queriam abrir o livro, curiosos pela história que conheceriam. Conseguimos exemplares do mesmo livro e, assim, todos os alunos conseguiram ler a narrativa. Fizemos um combinado: líamos, em sala de aula, parte da narrativa e outras partes eram programadas para casa. Organizamos os alunos em duplas e, quando marcávamos a leitura de um determinado capítulo para casa, as duplas se organizavam para, no tempo marcado, lerem o livro.

Essa atividade de revezamento contribuiu para que alunos respeitassem os prazos, cumprissem com atenção os combinados e interagissem. Enfrentamos algumas dificuldades como o desinteresse de alguns alunos, no entanto, conseguimos que fossem minimizadas durante o desenvolvimento das atividades, por intermédio da empolgação dos outros alunos.

Durante a leitura do livro literário, oportunizamos momentos de interação e diálogo sobre a narrativa. Percebemos que, a partir da história da neta e da avó, os alunos descobriram significados para suas vidas, relataram fatos vivenciados por eles ou fatos conhecidos por eles (ver Anexo A).

Podemos afirmar que as aulas tornaram mais dinâmicas, notamos a interação dos alunos, estavam mais participativos e envolvidos nas atividades. Essas atitudes favoreceram o diálogo em sala de aula, o respeito à fala do outro.

Marcamos para ler o último capítulo do livro em sala de aula e foi um dos momentos mais emocionantes para nós. Era nítido no olhar de muitos a emoção e a sensação também de perda quando perceberam que a avó de Claudinha havia falecido. Neste dia, por meio de uma roda de conversa, ouvimos muitos relatos dos alunos, relatos de vivência, história de avós e avós, da família e também compartilhamos momentos da nossa infância.

Durante a leitura do livro, procuramos oportunizar momentos para compartilharem ideias, momentos de prática da oralidade. As aulas possibilitaram retrospectivas de vida e assim fomos nos aproximando mais e mais, descobrindo olhinhos atentos a tantas histórias emocionantes, divertidas, alegres e também tristes.

Com o objetivo de registrar no caderno informações sobre a história: *Um trem de janelas acesas*, os alunos se organizaram em duplas e depois, em momento posterior, apresentaram oralmente as considerações feitas. Percebemos que alguns estudantes empregaram em seus registros além da linguagem verbal, a visual com o objetivo de relacionar a imagem a partes da narrativa trabalhada (ver Anexo A).

4.1.3 Segundo Momento: conhecendo e registrando minhas memórias

Solicitamos que os alunos levassem para a próxima aula uma foto, que mostrasse um momento importante da vida deles com os avós ou com a família. Em sala de aula, com o objetivo de desenvolver um trabalho voltado para os multiletramentos, pedimos que observassem com atenção os detalhes da foto, que fechassem os olhos e recordassem aquele dia, os detalhes do lugar, o cheiro das pessoas que ali estavam. Depois, que analisassem quando e onde aquela lembrança aconteceu, pensassem qual o fato principal vivenciado, quais os sentimentos, as emoções e as sensações em relação àquele momento e, por fim, que registrassem no caderno. Sentimos que ainda precisávamos questioná-los e assim fizemos:

1. Quem será o narrador da história?
2. Qual a pessoa que vocês usarão para narrar essa lembrança?
3. Qual o tempo verbal que será usado para registrar este fato: presente, pretérito (passado) ou futuro?

Rapidamente disseram que seriam eles mesmos os narradores, usariam a primeira pessoa e o tempo passado, demonstrando já conhecerem marcas linguísticas do gênero trabalhado: memórias. Aproveitamos este momento e o livro para observarmos as especificidades relacionadas ao estilo desse gênero: expressões em primeira pessoa usadas pela narradora do livro Claudinha; marcas de subjetividade, verbos que remetem ao passado; palavras utilizadas por Dona Mariquinha, a avó da narradora, que caracterizam a época; marcadores temporais que identificavam quando ocorreu a história da avó e da neta e informações sobre onde os fatos aconteceram; marcas linguísticas que revelam as impressões, sentimentos e emoções vivenciadas pelas personagens.

Os alunos registraram no caderno as características do gênero discursivo, o estilo da narrativa ao observarem a linguagem e a escolha das palavras, a intenção do texto, as condições de produção, o conteúdo e a estrutura composicional do gênero discursivo memórias literárias. Procuramos criar um espaço que desenvolvesse as potencialidades dos alunos, que também fosse um espaço motivacional em que eles se sentissem empolgados e estimulados a escrever suas memórias, expressar-se em seus textos.

Consideramos extremamente necessário que os alunos apresentassem seus textos, por isso oportunizamos uma roda de leitura em sala de aula e os textos produzidos foram socializados pelos alunos. Leram uns a história dos outros (nomeamos a atividade de “Passa a história”). Durante esse processo, comentavam e expressavam suas impressões, estimulando outros colegas a conhecerem a história que leram.

Avaliamos que é muito importante que haja em sala de aula momentos para leitura silenciosa, leitura em grupo e para expressão dos alunos. Esses momentos de interação são capazes de transformar leitores desinteressados em futuros grandes leitores, em alunos mais atuantes, mais felizes e escritores de tantas histórias.

4.1.3 Terceiro Momento: escrevendo cartas

Este momento surgiu, porque a maioria dos alunos escreveu e lembrou de histórias vivenciadas com os avós e muitos, ao falarem de suas memórias, contaram que os avós não moravam em Brasília. Assim tivemos a ideia de realizar um trabalho com o gênero carta pessoal, rememorando momentos vivenciados pelos alunos e suas famílias.

Na história que lemos, a avó D. Mariquinha conta para a neta como era gostoso aguardar a resposta de uma carta. Ficamos imaginando que lindas cartas escreveriam nossos alunos e qual a sensação dos avós, em pleno século XXI, ao receberem cartas dos netos. Iniciamos, assim, mais uma atividade.

Perguntamos se já haviam escrito alguma carta para alguém. A maioria respondeu que não. A partir da narrativa, *Um trem de janelas acesas*, em que a avó fala da sensação de receber e aguardar uma carta, fomos motivando-os a pensar na escrita de uma carta para os avós ou para os pais e/ou responsáveis. Combinamos com eles que não contassem ao destinatário sobre a carta, seria uma surpresa.

Através do *datashow*, apresentamos aos alunos exemplos de carta pessoal. Dentre eles, uma em que Claudinha, a personagem do livro lido, escreve para a avó e fala das lembranças de viagens que fizeram e das histórias e bolinhos de chuva inesquecíveis da avó (ver Anexo B).

Informamos aos alunos que, quando desejamos comunicar com familiares ou amigos, utilizamos a carta pessoal que, mesmo com vários recursos tecnológicos, ainda é utilizada.

Observamos as características próprias da carta pessoal: iniciar-se com indicação de data, lugar e vocativo e finalizar-se com saudação de despedida e assinatura do remetente; a linguagem utilizada, marcas de interatividade entre os interlocutores, o registro mais coloquial; o assunto tratado.

Outra particularidade explorada foi o uso de envelope. Os alunos preencheram um envelope com o endereço do destinatário e com o seu (remetente), indicaram o nome da localidade, a sigla da Unidade da Federação e o CEP. Explicamos que o CEP indica o Código de Endereçamento Postal, apresenta oito (8) dígitos e é utilizado para orientar e agilizar o encaminhamento da carta. Por fim, instruímos que para o envio da carta pelo correio era preciso selá-la.

Realizada essa atividade, solicitamos que os alunos questionassem seus pais e ou responsáveis se já haviam escrito cartas, que falassem da sensação ao enviar uma carta e aguardar para recebê-la. Posteriormente, ouvimos os alunos e um deles, inclusive, levou uma caixa com as cartas que a mãe dela guardava. Para finalizar esse momento, pedimos que comentassem a diferença entre o gênero carta e o gênero memórias.

Ficamos três aulas envolvidos com escrita, reescrita, ilustração, preenchimento do envelope. Muito trabalho, mas que permitiu perceber o crescimento dos alunos, o envolvimento nas atividades, a dedicação. Quando líamos as memórias e as cartas, que os alunos escreveram, percebíamos que estavam realizando uma experiência muito valiosa no ensino da leitura e da escrita numa perspectiva do gênero. Sentimos a emoção de muitos deles, percebemos nas aulas que, além de desenvolverem a oralidade, os alunos sentiam-se mais motivados a realizar as tarefas. Percebemos que essa experiência tornou memória para nossos alunos, meio de reflexão de nossa prática pedagógica e contribuição para o nosso crescimento profissional e pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com os gêneros memórias literárias e carta pessoal, tivemos como objetivo desenvolver a leitura, abordar os gêneros discursivos e a produção de texto.

Esse trabalho permitiu-nos perceber que o trabalho com multimodalidade requer um olhar mais atento e investigativo por parte dos alunos e também do professor, que é extremamente importante envolver os estudantes no desenvolvimento das atividades, ativando assim seus conhecimentos.

Percebemos o interesse dos alunos em explorar e analisar as imagens que compunham a capa do livro bem como algumas partes da narrativa e integrá-las à epígrafe que iniciava os capítulos, à narrativa e ao dia a dia deles.

Em relação ao trabalho com o gênero discursivo memórias literárias em sala de aula, envolvemos:

1. A escolha e a análise de um livro literário;
2. A leitura e a análise das especificidades do gênero abordado, da linguagem, das condições de produção bem como do conteúdo e da estrutura composicional desse gênero;
3. Os alunos no processo de produção oral e escrita;
4. O conhecimento de outro gênero discursivo;
5. O diálogo com a família e amigos.

Propusemos esse trabalho pelo fato de memórias literárias ser um gênero, a partir do qual o autor expressa seus sentimentos, suas emoções e sensações. Assim, por intermédio do referido gênero, exploramos a criação literária e estimulamos a imaginação de nossos alunos. A apropriação desse gênero possibilitou aos estudantes um olhar curioso, atento e reflexivo, capaz de ampliar o senso crítico deles quanto à compreensão das diversas semioses; despertar o interesse deles para a produção de textos, observando para que, e para quem escrevem; resgatar e conhecer histórias por meio de diálogo com os pais, responsáveis e/ou avós.

A sequência didática por nós elaborada e aplicada, sistematizada nos princípios de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), contribuiu não só para a produção do gênero discursivo memórias mas também para a produção de cartas pessoais.

Após a aplicação da sequência didática e a análise dos momentos que constituíram esse trabalho, consideramos que a interação entre os alunos na análise literária, a recordação de histórias vivenciadas pelos estudantes e a produção textual foram momentos extremamente significativos. Isso nos possibilitou analisar que houve por parte dos alunos uma apropriação efetiva do gênero

memórias literárias e também do gênero carta pessoal abordados nas atividades.

Entendemos que todas as etapas da sequência didática favoreceram o ensino da leitura e escrita em sala de aula, possibilitando o desenvolvimento dos alunos durante todo o processo de leitura e produção.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5º e 8º séries do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016. 106 p.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro**: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. Cadernoscenpec. v.2, n.1, São Paulo: Cenpec, 2012. p. 47-73

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para Contar**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003, 476 p.

NORONHA, Maria Teresa de. **Um trem de janelas acesas**. São Paulo: Editora Atual, 2009, 64 p.

OTTONI, Maria Aparecida Resende et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, ano 17, n. 21, p. 101-132, 2010. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/6>> Acesso em: 25 de set. 2018.

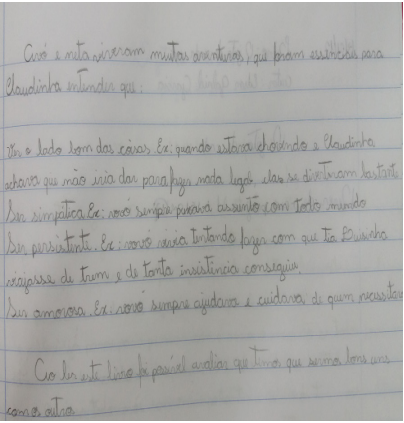
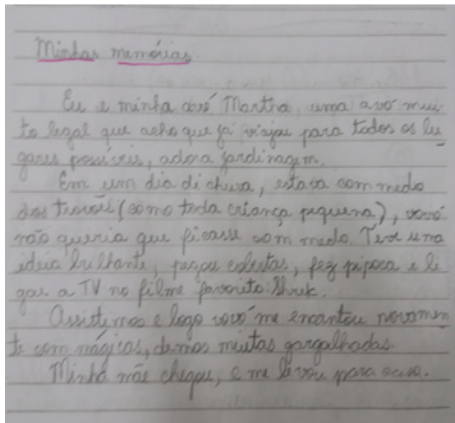
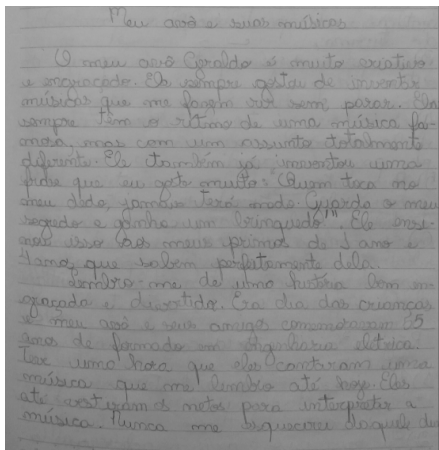
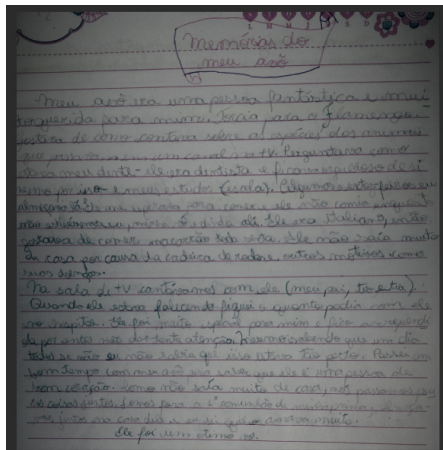
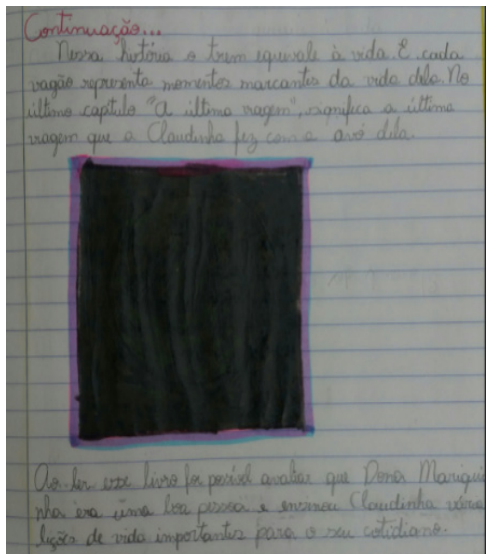
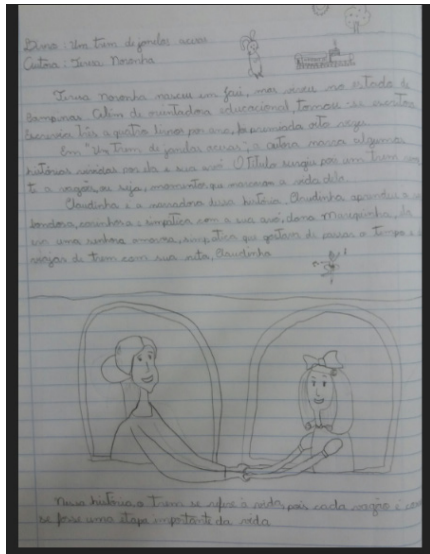
ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline, Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.152 p.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In. **Anais do SIELP**. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 509-519. ISSN 2237-8758.

_____. Competência discursiva. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. (Org.). **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 1. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>>. Acesso em: 29 de jun. 2017.

Anexo A



Anexo B

Brasília, 05 de abril de 2016.

Querida vovó,

Espero que esta carta encontre a senhora bem e feliz.

Vovó tenho sentido sua falta! Não vou ficar triste, porque a senhora sempre falava que ficar triste é falta de confiança em Deus. Eu tenho certeza que logo... logo... a senhora vai ficar boa e voltar para casa.

Hoje fiquei pensando na história que a senhora contou do sabor que era receber uma carta. Por isso, escrevo esta carta que tem mais que sabor, tem amor, tem alegria, tem gosto de bolinho de chuva... Hummmmm... como foi legal o dia em que fizemos bolinho de chuva!!! Passei até a gostar de dias de chuva. Brincamos de adivinhas e palavras palíndromas (aquelas palavras ou frases que são iguais quando lidas de frente para trás e de trás para frente). Foi muito divertido! "Socorram-me, subi no ônibus em Marrocos".

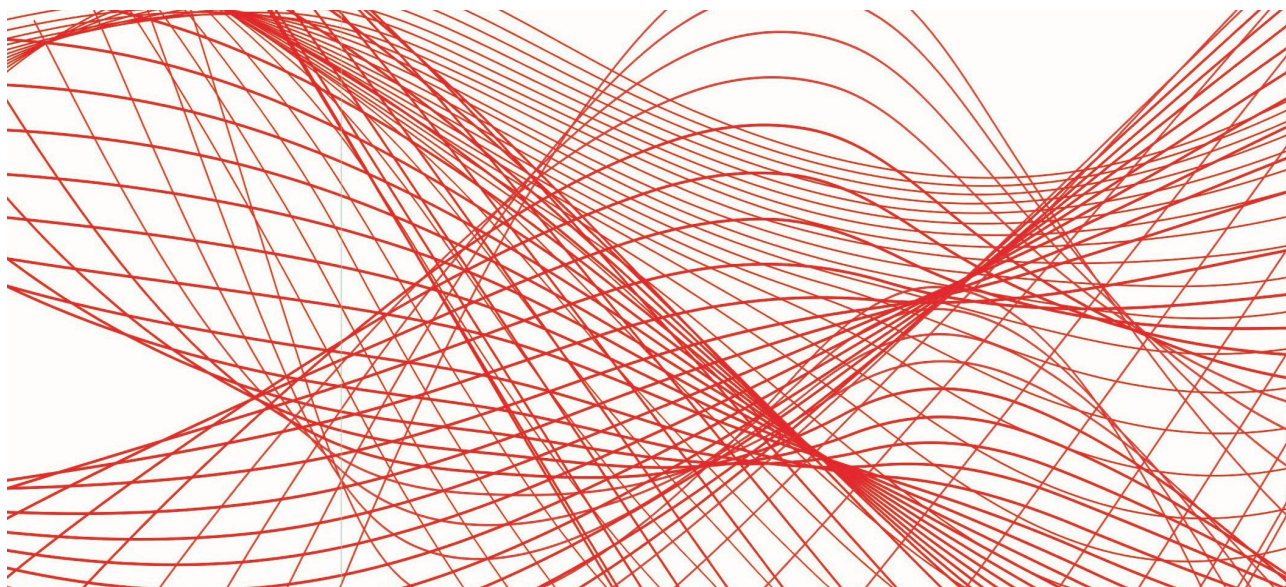
Quantas viagens fizemos de trem! E a senhora tinha razão, quanto mais longe vamos, mais amigos conhecêssemos. Eu bem me lembro da vergonha que eu tinha quando íamos viajar. Todas as pessoas ficavam me olhando e rindo. Só depois fui saber que as pessoas acreditavam que eu estava doente porque sabiam que a senhora tinha uma neta muito doente. Mas não era eu a neta!!!

Mamãe e papai me prometeram que se a senhora não voltar até o fim do mês, iremos visitá-la.

Vovó, como sou feliz de tê-la ao meu lado! A senhora é minha fortaleza e inspiração. Quando eu tiver meus netinhos, quero ser igualzinha a senhora.

Mil beijos

De sua neta Claudinha



AMAMENTAÇÃO EM ESPAÇOS PÚBLICOS: DIÁLOGO ENTRE O CONTO “CENA EM SUSTENIDO” DE TEREZA ALBUES E CHARGES⁶²

Lucila Tereza Rockenbach Manfroi

INTRODUÇÃO

Ao adotar a linguagem como uma atividade humana que se constrói numa relação de interação e ao considerar o discurso o resultado deste diálogo entre os diversos discursos sociais, este trabalho tem a finalidade de sugerir atividades de intervenção didática com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir do conto “Cena em Sustenido” da autora mato-grossense Tereza Albues e duas charges a propósito da temática: amamentação em espaços públicos. Assim, ao tomar os conceitos de dialogismo e polifonia presentes nas reflexões sobre literatura e linguagem do círculo bakhtiniano, propomos um trabalho de análise do discurso dialógico e das vozes (polifonia) que permeiam tanto o gênero conto quanto as charges.

Dessarte, buscamos respostas para as seguintes questões: a) De que forma a leitura do conto “Cena em Sustenido” e as charges escolhidas podem potencializar a formação leitora e ampliar o conhecimento crítico, ético e estético do aluno? b) Como o trabalho com o conto “Cena em Sustenido” e as charges elegidas podem contribuir para a compreensão dialógica e a noção de vozes sociais solidárias e vozes antagônicas (polifonia), intra/entre estes dois gêneros discursivos? c) Podemos considerar o conto “Cena em Sustenido” como polifônico, tanto quanto as charges selecionadas? Para tanto, utilizaremos como aporte teórico os estudos de Bakhtin (2011); Barros (2011); Lopes (2011); Stam (1992); Gonçalves (2015; 2016); Bellin (2011), entre outros.

Na proposta metodológica de intervenção pedagógica será utilizada a sequência básica (SB) sugerida por Rildo Cosson (2014). Para o autor, a SB prevê a utilização de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, e pode concretizar o ensino da literatura na escola e, simultane-

62 Este trabalho foi elaborado como requisito parcial para avaliação da disciplina “Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais”, disciplina ministrada no primeiro semestre de 2017 pela Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho Silva, no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop-MT.

amente, propiciar o letramento literário ao aluno.

Além da introdução e considerações finais, o presente artigo está dividido nas seguintes seções: Relações dialógicas e polifônicas; Gêneros discursivos: conto e charge; Proposta metodológica de intervenção pedagógica.

1 RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLIFÔNICAS

A base teórica deste trabalho centra-se na perspectiva discursiva, em que linguagem e relações sócio-históricas estão imbricadamente interconectadas. Desta forma, tomaremos conceitos presentes nas reflexões sobre linguagem/literatura do círculo bakhtiniano, especialmente os conceitos de dialogismo e polifonia.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Ainda que, muitas vezes, os conceitos de dialogismo e polifonia confundem-se e sejam utilizados como unívocos, eles diferem entre si. Assim, apesar de todo enunciado/discurso/texto ser fundamentalmente dialógico, nem sempre é polifônico. Apreender estes conceitos bakhtinianos é fundamental para a compreensão da linguagem, dos discursos e das vozes que permeiam nossa sociedade.

1. 1 Dialogismo em Bakhtin

Bakhtin, em seus vários estudos, argumenta que a linguagem é fundamentalmente dialógica, ou seja, a interação eu-outro permeia a linguagem, os discursos. Conforme este autor, os enunciados não nascem do vazio, eles provêm de outros enunciados, que, por sua vez, proferirão outros, e assim infinitamente:

O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele. [...] Reiteramos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Conforme Fiorin (2009, p. 43-45), “o dialogismo é constitutivo do enunciado, ele não existe fora das relações dialógicas”. Este autor, a partir de Bakhtin (2011), diferencia enunciado de unidades da língua (palavras e orações). Em que o primeiro, se diferencia do segundo por sempre ter um autor, “posição de autoria”, “estabelecendo relações entre distintas posições”; e, igualmente possui um destinatário ativo/responsivo, isto é, o destinatário se posiciona/responde ao enunciado que lhe foi proferido, seja para concordar, discordar, ou acatar em partes etc. Além disso, o enunciado não é neutro, ou seja, é permeado de ideologia, de valores. Diferente das unidades da língua, o enunciado

possui sentido, não significação, e, é este “todo de sentido”, que caracteriza seu acabamento específico. “Como se vê, o conceito de enunciado em Bakhtin recobre o que chamamos habitualmente discurso” (FIORIN, 2009, p. 45).

Fiorin (2009, p. 46) argumenta, ainda, que para Bakhtin (2011), o sentido do texto é estabelecido pela significação (unidades da língua: palavras, orações - relações internas), e pelo sentido (relações dialógicas: outros discursos e textos - relações exteriores, isto é, extralinguísticas). Assim, a resposta, “atitude responsiva ativa” do leitor diante de um texto (de qualquer modalidade ou gênero):

[...] depende de sua consciência, que se constrói na comunicação social, ou seja, na sociedade, na história. [...] o sujeito vai constituindo-se, apreendendo as vozes sociais que dão a conhecer a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas (FIORIN, 2009, p. 45-56).

Fiorin (2009, p. 56) explica que por ser a realidade heterogênea, o sujeito não incorpora somente uma voz, mas várias, o que o constitui um ser dialógico (tanto quanto a linguagem o é), desta forma, estabelece em seu interior relações de concordância e discordância de vozes. Mas por ser a construção da consciência um processo que se realiza numa relação com o outro e o discurso do outro, vai-se alterando, nunca está acabada. Quanto à assimilação, as vozes podem dar-se de diferentes maneiras. A voz de autoridade dá-se de forma centrípeta, ou seja, não se adere a outras vozes, é resistente e impermeável. Já a “voz internamente persuasiva” dá-se de forma centrífuga, mais receptiva, permeável por outras vozes, por isso aberta a mudanças.

1. 2 A Polifonia em Bakhtin

A polifonia é definida por Bakhtin como uma multiplicidade de vozes presentes no discurso. O autor russo cunhou este conceito a partir de Dostoiévski. Os romances deste autor, conforme estudos de Bakhtin, são construídos a partir de várias vozes de personagens. Estas vozes apresentam e representam diferentes visões de mundo, vozes sociais, versões dos fatos e opiniões. Elas atravessam umas às outras, sem uma predominar sobre a outra, ou seja, todas elas têm seu valor. De acordo com Stam (1992, p. 37), Bakhtin observa que os romances de Dostoiévski:

[...] têm muitas vozes e abarcam diversos campos complementares de visão, nos quais o todo é formado pela interação de diversas consciências. A metáfora musical de “polifonia” [...] evoca uma situação de harmonia complexa, em que o todo se veria prejudicado pelo desaparecimento de uma voz que fosse.

Bakhtin ao estabelecer um “relacionamento ideológico” entre o autor e as personagens cria critérios que distinguem duas modalidades de romances: os monológicos e os polifônicos (LOPES, 2011, 74). No romance polifônico, o autor não impõe sua voz, mas estabelece com as personagens um diálogo que pode ser de confronto ou de complementação, sem que uma predomine sobre a outra, isto é, não há uma voz dominadora/autoritária, todas estão em pé de igualdade. Os romances seriam polifônicos, segundo Lopes (2011, p. 74), quando:

[...] cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; a polifonia ocorre quando *cada personagem fala a sua própria voz*,

expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo *n* personagens, existirão *n* posturas ideológicas [...] (grifos do autor).

No romance polifônico, a personagem não é fantoche, nem objeto do autor, ela torna-se um indivíduo com visão de mundo, com ideologia independente das do autor. Para Bakhtin, isso não significa que o autor não seja ativo, ao contrário, trata-se de um ativismo dialógico que considera com isonomia a consciência do outro:

O nosso ponto de vista não afirma, em hipótese alguma, uma certa passividade do autor, que apenas monta os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente ao seu ponto de vista, à sua verdade. A questão não está aí, de maneira nenhuma, mas na relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro (BAKHTIN, 2011, p. 339).

Por oposição ao romance polifônico, é apresentado o conceito de romance monofônico, que seria aquele em que as vozes ficam escondidas na voz ideológica do autor. Os romances monofônicos nos dizeres de Lopes (2011, p. 74, grifos do autor):

[...] possuem vários personagens, que são sempre veículos de posições ideológicas, para exprimir unicamente uma visão do mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra; assim, embora nesses romances muitos personagens falem, *todos eles exprimem a voz do autor* [...].

Conforme Lopes (2011), a diferença entre o romance monofônico e o polifônico é que o primeiro subordina o “mundo dos personagens” à lógica do autor, o que restringe ou ainda extingue as ambiguidades que fundem a riqueza dialógica da obra, que faz “perder sua complexidade a troco de uma coerência unificadora que distorce e falseia a realidade multifacetada da existência humana” (LOPES, 2011, p. 75). Já no segundo, as personagens têm visões de mundo diversas do autor e independentes entre eles mesmos, forma assim, uma variedade de vozes e ideologias, “resultando na construção de uma representação do mundo mais viva e mais fiel, relativamente à concreta existência humana” (LOPES, 2011, p. 75).

Barros (2011) ao fazer a distinção entre textos polifônicos e monofônicos esclarece que assim o são conforme “as estratégias discursivas acionadas”, isto é, no primeiro caso “as vozes se mostram”. No segundo, “elas se ocultam sob a aparência de uma única voz”. Como a autora esclarece que o diálogo é “condição da linguagem e do discurso”, a monofonia e polifonia em um discurso são efeitos de sentido:

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas faz-se ouvir (BARROS, 2011, p. 6).

Assim, de acordo com a autora, nos textos monofônicos predomina o discurso autoritário, em que as vozes são abafadas. As múltiplas posições, os conflitos, e a ambiguidade são apagadas e estabelece-se um discurso único de verdade incontestável. “Para reconstruir o diálogo desaparecido são, nesse caso, necessários outros textos que *externamente*, recuperem a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto, a luta” (BARROS, 2011, p. 6, grifo da autora). Já nos textos polifônicos prevalece o discurso poético, este não se refere somente a textos da esfera literária, mas qualquer

gênero discursivo que “instala *internamente*, graças a uma série de mecanismos, o diálogo intertextual, a complexidade e as contradições dos conflitos sociais” (BARROS, 2011, p. 6, grifo da autora).

2 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONTO E CHARGE

Para Bakhtin (2011) todo enunciado só pode existir “dentro” de um gênero discursivo. Para este autor, os gêneros discursivos relacionam-se a uma estrutura gramatical, entretanto, vão muito além disso, pois têm a ver, principalmente, com uma função social, finalidade comunicativa, ligadas a determinada atividade humana. Ou seja, Bakhtin toma o gênero discursivo como uma prática social, pois determinado gênero nasce e circula devido à demanda de determinada sociedade.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. 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. 261-262, grifos do autor).

Linguagem e vida, nos dizeres de Bakhtin, são elementos indissociáveis, pois a linguagem transpassa a vida e a vida transpassa a linguagem por meio de enunciados concretos que se realizam por meio dos gêneros discursivos, que, por sua vez, são criados, recriados, utilizados e deixados de lado devido às demandas da atividade humana.

2.1 Gênero conto

Narrativas orais existem desde que o ser humano utiliza a linguagem para se comunicar com seus pares. Portanto narrativas curtas, como o conto, acompanham o ser humano há longa data e, foram/são importantes para a transmissão da cultura, fonte de entretenimento e aquisição de conhecimentos.

Todavia, segundo Bellin (2011), é no século XIX, devido entre outros fatores, ao ritmo cada vez mais apressado do capitalismo emergente, que o conto ganha força, especialmente por se relacionar com a demanda de produção e publicação acelerada de literatura nos Estados Unidos, que, segundo muitos estudiosos, naquele momento sócio-histórico, almejava-se criar uma literatura independente da Inglaterra. Não por acaso, um dos grandes contistas, Edgar Allan Poe, seja também um dos primeiros teóricos da ficção curta. Assim,

[...] o objetivo do conto seria satisfazer o leitor individual, crítico e solitário, pois tal leitor, inserido em um contexto marcado pela rapidez na comunicação e pela

agilidade da vida moderna, não teria tempo hábil para ler um romance, preferindo a leitura de uma narrativa curta (O'CONNOR *apud* BELLIN, 2011, p. 48).

Conforme Porto (2015), o contista e crítico literário Julio Cortázar ao produzir contribuições aos estudos do conto no século XX, considera que o gênero é pouco explorado pelos teóricos da literatura. Para Porto (2015), o autor argentino, ao retomar os trabalhos de Poe sobre o conto, avalia que apesar de não haver regras fixas para a composição, são necessários certos elementos, como intensidade e tensão, que são essenciais para capturar o leitor. Para a autora, apesar de Cortázar não elucidar uma definição precisa do conto, ele estabelece uma analogia entre conto e fotografia:

[...] no sentido de que ambas as artes fazem um recorte da realidade, apontando limites que constituem um 'fragmento' capaz de indicar uma realidade muito mais ampla. O crítico ainda assinala que as duas manifestações artísticas servem-se do aproveitamento de uma imagem ou acontecimento significativo para construir um efeito de sentido à obra (PORTO, 2015, p. 114).

Portanto, devido à natureza breve do conto, este não pode se ater a sequências longas. Não poderá contar com muitos personagens, precisa ater-se igualmente na concisão de tempo, espaço, tema e situação. Ou seja, de acordo com Julio Cortázar (2006), o contista flagra um acontecimento fictício semelhante ao fotógrafo que capta com sua lente uma cena limitada, mas que o leitor deve ser capaz de perceber que se trata de um fragmento dentro de uma realidade aberta.

No conto "Cena em Sustenido" de Tereza Albués, escolhido para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica com alunos a partir de uma sequência básica, temos uma voz narrativa em primeira pessoa e a partir dela conhecemos a história e os personagens. Percebe-se que esta voz narrativa se deixa atravessar pela voz dos demais personagens, especialmente pelo personagem muçulmano, que possui uma visão diferente do narrador sobre o fato observado: a amamentação no metrô. Desta forma, podemos considerar o conto como polifônico, pois apesar da narrativa estar filtrada por um narrador-testemunha, este não impõe sua voz, ou seja, não "contamina" a história apenas com sua voz, mas "escuta" e transmite a voz dos demais personagens, mesmo que discorde delas, como fica explícito ou sugerido em alguns trechos. Assim, a polifonia não se compromete a nosso ver, pois mesmo que não temos acesso diretamente aos personagens, suas vozes são apresentadas, mesmo que atravessadas pela voz do narrador, em que ao mesmo tempo porta-se como narrador-testemunha, acumula a função de narrador-onisciente ao relatar-comentar ao leitor sobre o que passa pela "cabeça" dos demais personagens. Pois, este narrador "acompanha" tanto o personagem "mulçumano" quanto a personagem "lactante", quando estes deixam o metrô e encontram-se na rua e em suas respectivas casas. Desta forma, o que Bakhtin esclarece sobre a maneira de escrever de Dostoiévski, pode-se também, de certa forma, falar do narrador no conto de Albués, isto é:

O autor é profundamente *ativo*, mas o seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial. Uma coisa é o ativismo (*aktivnost*) em relação a um objeto morto, a um material mudo, que se pode modelar e formar ao bel-prazer; outra coisa é o ativismo em relação à *consciência viva e isônoma do outro*. Esse ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc., ou seja, esse ativismo dialógico não é menos ativo que o ativismo que conclui, coisifica, explica por via causal, torna inanimada e abafa a voz do outro com argumentos desprovidos de sentido. Dostoiévski interrompe constantemente mas nunca abafa a voz do outro, nunca a conclui "de

sua parte”, ou seja, da parte da outra consciência – a sua (BAKHTIN, 2011, p. 339, grifos do autor).

O arguto narrador de Albues percebe que o personagem mulçumano não compartilha da diversidade multicultural de Nova Iorque, que coincide com tantos outros lugares. Este, não concebe a mulher em sua liberdade de ir e vir, de vestir-se livremente e de amamentar um bebê no espaço em que a necessidade exigir. O narrador, sensível ao conflito do personagem mulçumano, mesmo tendo uma visão cultural diferente, dá-lhe a voz, não a nega, não a cala. Mantém com ela (e com outros personagens), um conflito de vozes antagônicas, mas não a abafa. Estabelecendo assim o que Bakhtin denomina de polifonia. Estas vozes, discursos antagônicos do conto/ficção representam com verossimilhança os discursos sociais da vida/realidade no que tange a diversidade cultural, pois há as vozes discursivas que negam, e há outras que apoiam a amamentação em espaços públicos. Como também se pode perceber nas charges selecionadas para esta proposta de didatização.

2. 2 Gênero charge

A charge é um gênero dialógico por excelência, pois nasce especificamente desta relação com outros discursos. Sem esta relação, não há charge.

Segundo Gonçalves (2016), a charge é um gênero discursivo veiculado à esfera jornalística. É frequente em jornais e revistas, mas aparece, também, em redes sociais e sites diversos na internet. A charge pode associar e utilizar-se do humor, da crítica e da caricatura. Geralmente, combina linguagem verbal e não verbal e tem a função social de criticar/satirizar personagens, situações e fatos de ordem social e política, portanto são textos situados no tempo e espaço relacionados a acontecimentos atuais. Assim, através do humor e da crítica difunde valores, crenças, ou seja, ideologias.

[...] na natureza da charge estão presentes discursos, os quais a originaram e com os quais ela dialoga tensamente por meio da crítica – no sentido de que a charge é sempre a apreciação/valoração de um tema por um locutor. Para que se compreendam os sentidos da charge, é necessário identificar as diferentes vozes que se entrecruzam no discurso chárstico e, a partir disso, entender quais os efeitos desse encontro de vozes (GONÇALVES, 2015, p. 46).

Assim, a charge é construída a partir de outros discursos, ou seja, mantém um diálogo humorístico-crítico com outros textos, sejam da esfera jornalística, como notícias, reportagens, sejam gêneros de outras esferas. As charges selecionadas para este trabalho recuperam discursos veiculados na sociedade por meio das mídias digitais (redes sociais na internet), notícias e reportagens que foram divulgadas no período, que, por sua vez, foram motivadas por acontecimentos sociais: a polêmica da amamentação em espaços públicos. Através da crítica, as charges (textos 3 e 4) difundem valores, crenças, ideologias relacionados à amamentação no espaço público brasileiro. Entretanto, somente ao recuperar os discursos de referência e precedência é possível apropriar-se adequadamente dos efeitos de sentido difundidos nas charges em questão.

Desta forma, com o intuito de promover o empoderamento inerente a formação leitora e mobilizar a produção do conhecimento crítico, ético e estético do aluno, bem como ampliar a compreensão das diversas vozes sociais (muitas vezes conflituosas e antagônicas), apresentamos, na sequência, uma proposta de didatização, destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do conto “Cena em Sustenido” da autora mato-grossense Tereza Albues e duas charges sobre

a amamentação em espaços públicos, baseada no princípio teórico-metodológico denominado sequência básica (SB) de Rildo Cosson (2014).

3 SUGESTÃO DE TRABALHO INTERVENTIVO PEDAGÓGICO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de sequência básica (SB) apresentada por Cosson (2014), e sugerida como procedimento metodológico para este trabalho, compreende as seguintes etapas: **a) Motivação** – atividade de preparação do leitor para a leitura do texto literário; **b) Introdução** – fase em que se apresenta o autor e a obra literária; **c) Leitura** – momento em que o aluno-leitor entrará em contato com o texto literário; **d) Interpretação** – consiste na compreensão global do texto e no aprofundamento e compartilhamento da leitura; **e) Registro** – consiste em externalizar a leitura por meio de uma ilustração, de uma resenha, uma dramatização etc. Nesta didatização foram propostas duas sugestões de registro: produção de uma resenha e realização de um debate; **f) Expansão** – extrapola a leitura do texto principal e busca um diálogo deste com outro(s) texto(s). Será utilizado para tanto, duas charges referentes ao tema: amamentação em espaço público, já mencionadas anteriormente.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA BÁSICA - CONTO “CENA EM SUTENIDO” DE TEREZA ALBUES E CHARGES

Total de aulas: 7 aulas

Módulo 1: Antes da leitura⁶³

Duração: 1 aula

Objetivo:

- Motivar/sensibilizar para leitura do conto e discutir uma de suas temáticas (diversidade cultural), a partir de uma charge.

Procedimentos metodológicos:

MOTIVAÇÃO

1ª atividade - Exibir aos alunos o Texto 1⁶⁴. Discutir sobre a diversidade cultural apresentada na charge. Como cada personagem se vê e vê o outro a partir de sua cultura.

Texto 1



Fonte: <<http://www.destinodubai.com.br/wp-content/uploads/2014/12/charge.jpg>>.

63 As denominações: “Antes da leitura”; “Durante a leitura”; “Depois da leitura”; são utilizadas por: SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

64 Disponível em: <<http://www.destinodubai.com.br/wp-content/uploads/2014/12/charge.jpg>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

INTRODUÇÃO

2ª atividade - Apresentar o livro onde o conto para leitura está publicado e discutir seu título: “Buquê de línguas”. Explicar que há um conto homônimo no livro, falar sobre ele, mas esclarecer que não é o que será lido no momento. Após apresentar breve biografia da escritora mato-grossense Tereza Albues⁶⁵. Em seguida, expor o nome do conto (Texto 2) a ser lido: “Cena em Sustenido”⁶⁶ (Anexo A) e instigar os alunos a levantar hipóteses sobre o que será narrado nele.

Módulo 2:

Durante e depois da leitura

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender e discutir como o narrador, o personagem muçulmano, e outros passageiros se posicionam frente à cena da amamentação no metrô.
- Analisar a posição dialógica-polifônica do narrador-testemunha-onisciente.

Procedimentos metodológicos:

LEITURA

3ª atividade - Entregar cópias do conto aos alunos para que realizem, individualmente, a leitura.

INTERPRETAÇÃO

4ª atividade – Após a leitura, realizar pequena discussão sobre o entendimento global do conto. Chamar a atenção para o espaço/ambiente onde ocorre a história: metrô em Nova Iorque (onde circulam pessoas de vários lugares do mundo – diversidade cultural intensa). Conversar sobre significados da palavra “sustenido”⁶⁷ e relacionar o conto ao título. Chamar a atenção sobre a posição do narrador-testemunha-onisciente. Observar junto com os alunos que é a partir deste narrador que temos acesso ao pensar e agir das demais personagens.

5ª atividade – Organizar os alunos em duplas e solicitar que observem e anotem (Apêndice A) sobre como o narrador, o personagem muçulmano, e outros passageiros se posicionam frente à cena da amamentação no metrô, ou seja, qual o ponto de vista de cada um, mesmo que perpassado pela visão do narrador.

6ª atividade – Socializar o que cada dupla observou/anotou sobre a questão da atividade 5. Discutir a questão deste narrador, mesmo tendo visão diferente, permitir/dar a voz ao personagem muçulmano (dialogismo; polifonia).

Módulo 3:

Atividade de expansão – diálogo do conto com as charges

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Analisar pontos de vista sobre a amamentação em público no gênero charge.
- Estabelecer um diálogo entre o conto e as charges referente ao tema: amamentação em espaço público.

65 Terezinha Belta de Albues Eisenstat nasceu em Várzea Grande-MT, em 24/08/1936 e faleceu em Nova Iorque-EUA, em 05/10/2005. Escritora mato-grossense, graduada em Direito, Letras e Jornalismo pela UFRJ. Recebeu Menção Honrosa no Concurso de Contos Guimarães Rosa, em Paris, 1999, pelo conto “Buquê de Línguas”. Residia desde 1983 nos Estados Unidos, onde faleceu. Foi casada com o arquiteto Robert Eisenstat, com quem teve dois filhos.

66 ALBUES, Tereza. Cena em sustenido. In: _____. Buquê de línguas: contos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008.

67 Sustenido: 1 - Sinal musical que indica que a nota colocada à direita dele deve subir meio-tom. 2 - Diz-se da nota assim alterada. 3 - O mesmo que bofetada. 4 - Elevado meio-tom (nota musical). Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/sustenido>>. Acesso em: 27 mar. 2017. Tomando a acepção 3, há no conto o trecho: “O muçulmano pensa estar delirando. O choque quase o nocauteia. Um golpe de adaga afiada a lhe decepar a memória” (ALBUES, 2008, p. 66). A cena da amamentação é o mesmo que uma bofetada para o personagem muçulmano. Entretanto pode haver outras possibilidades de interpretações.

Procedimentos metodológicos:

Atividade de expansão – diálogo do conto com as charges

7ª atividade – Exibir os textos 3⁶⁸ e 4⁶⁹. Solicitar que os alunos manifestem sua opinião sobre as charges e o conteúdo temático de ambas: amamentação em espaços públicos.

Texto 3:



Fonte: <<http://lh3.googleusercontent.com/-NZ7hj5e4zis/VqZKVkatQ3I/AAAAAAAAIbA/0oYtB85o-hc/s640/blogger-image-1969661885.jpg>>

Texto 4:



Fonte: <<http://www.fotofrases.com.br/mulher-amamentando-facebook/>>.

8ª atividade – Com o objetivo de contextualizar as charges, realizar uma leitura compartilhada do artigo de opinião: “Lei que proíbe mães de amamentar em público: mais uma vítima da Internet”⁷⁰ (Anexo B).

9ª atividade – Comparar como a amamentação em espaço público no conto é vista (polifonia de vozes em que o narrador “absorve” a voz do personagem muçulmano, e nos apresenta tal qual, mesmo que discorde dela, esta voz não é calada, abafada pelo narrador), e nas charges (polifonia de vozes antagônicas, presentes nas mãos – charge 3; e nos enunciados: “...isso é feio...” e “...isso é bonito!” – charge 4). Dentre outros aspectos.

68 Disponível em: <<http://lh3.googleusercontent.com/-NZ7hj5e4zis/VqZKVkatQ3I/AAAAAAAAIbA/0oYtB85o-hc/s640/blogger-image-1969661885.jpg>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

69 Disponível em: <<http://www.fotofrases.com.br/mulher-amamentando-facebook/>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

70 Jusbrasil. PACHECO, Thiago. Lei que proíbe mães de amamentar em público: mais uma vítima da internet. Disponível em: <<https://thiaagop.jusbrasil.com.br/artigos/304237775/lei-que-proibe-maes-de-amamentar-em-publico-mais-uma-vitima-da-internet>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

10ª atividade – Propor aos alunos que analisem as vozes antagônicas que aparecem nos textos 3 e 4 (charges) e o conto “Cena em sustenido”, com vistas a apontar (Apêndice B), o que marca estas posições (palavras, frases, traço da ilustração, etc).

Módulo 4:

Registro

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Produzir resenha ou
- Produzir argumentos e realizar debate

Procedimentos metodológicos:

Registro

11ª atividade – (sugestão 1) - Após a discussão das atividades propostas na atividade 10, solicitar a produção de uma resenha do conto. Trazer para a escrita: as charges e o artigo de opinião, procurando comentar e se posicionar frente às várias vozes apresentadas.

12ª atividade – (sugestão 2) - Dividir a sala em dois grupos. Propor ao grupo 1, a criação de personagens com características histórico-sociais de posicionamento contrário à amamentação em espaços públicos. Ao grupo 2, a criação de personagens com características histórico-sociais de posicionamento a favor da amamentação em espaços públicos. Cada aluno, a partir das características de seu personagem inventado, deverá criar argumentos para defender seu ponto de vista no debate a ser realizado. Ao final do debate fazer uma avaliação dessa atividade, e dialogar se houver excessos e estereótipos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, muitas vezes, os conceitos de dialogismo e polifonia confundem-se e sejam utilizados como sinônimos, eles diferem entre si. Pois, apesar de todo enunciado/discurso/texto ser fundamentalmente dialógico, nem sempre é polifônico. Dialogismo refere-se ao princípio essencial da linguagem, já que ela só existe nesta relação de interação do discurso entre o eu e o outro. Já a polifonia alude às vozes sociais presentes nos vários gêneros discursivos, sejam eles literários ou não. Nestas vozes estão presentes os valores, ideologias, visões de mundo, por isso podem concordar, discordar, acatar em partes, ou ser totalmente antagônicas entre si. Estes conceitos bakhtinianos são muitos importantes para a compreensão da linguagem, dos discursos e das vozes que permeiam nossa sociedade e, conseqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola.

Esperamos que este artigo, que toma a linguagem como uma atividade humana de interação entre os sujeitos do discurso, contribua com os estudos da área de linguagem. Além disso, esperamos que a sugestão da proposta de didatização aqui compartilhada possa contribuir tanto ao processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, quanto aos professores do Ensino Fundamental, que ao utilizarem da sequência básica sugerida, possam auxiliar seus alunos a desenvolver: a formação leitora; o conhecimento crítico, ético e estético; bem como ampliar a compreensão sobre os diversos discursos e vozes sociais (muitas vezes conflituosos e antagônicos).

REFERÊNCIAS

- ALBUES, Tereza. Cena em suspenso. In: _____. **Buquê de línguas: contos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Reformulação do livro de Dostoiévski. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L. P. de; FIORIN, José L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BELLIN, Greicy P. Edgar Allan Poe e o surgimento do conto enquanto gênero de ficção. **Anuário de Literatura**, v. 16, n. 2, p. 41-53, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/issue/view/1634/showToc>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, J. Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZIBERMAN, Regina & RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- GONÇALVES, Tamiris M. Leitura de charges: questões metodológicas. **Letrônica - Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, v. 9, n. 2, p. 264-281, jul-dez 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- GONÇALVES, Tamiris M. **Vozes sociais em confronto: sentidos polêmicos construídos discursivamente na produção e recepção de charges**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7160/1/000466609-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.
- Jusbrasil**. PACHECO, Thiago. Lei que proíbe mães de amamentar em público: mais uma vítima da internet. Disponível em: <<https://thiaagop.jusbrasil.com.br/artigos/304237775/lei-que-proibe-maes-de-amamentar-em-publico-mais-uma-vitima-da-internet>>. Acesso em: 21 mar. 2017.
- LOPES, Edward. Discurso literário em Bakhtin. In: BARROS, Diana L. P. de.; FIORIN, José L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- PORTO, Luana T. O conto na visão de Julio Cortázar: atenção à criação literária, lugar de destaque para o leitor. **Revista Estação Literária**, v. 14, p. 111-120, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL14-Art9.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STAM, Roberto. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. Trad.: Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

Apêndice A – Atividade 5 da sequência básica

<p>Anotem como narrador, personagem muçulmano e demais passageiros se posicionam frente à cena da amamentação no metrô, ou seja, qual o ponto de vista de cada um. Mesmo que a posição de cada passageiro esteja perpassada pela visão do narrador.</p>	
<p>*****</p>	<p>Posicionamento: o que pensam? como se sentem? como agem?, frente à cena da amamentação no metrô.</p>
<p>Ponto de vista do narrador</p>	
<p>Ponto de vista do personagem muçulmano</p>	
<p>Ponto de vista da mãe que amamenta</p>	
<p>Ponto de vista do bebê</p>	
<p>Ponto de vista de outros personagens</p>	
<p>Se vocês fossem personagens do conto e estivessem no metrô, qual seria o ponto de vista de vocês?</p>	

Apêndice B – Atividade 10 da sequência básica

<p>Analise as várias posições/opiniões sobre a questão da “amamentação em espaço público” nos textos estudados. Anote sobre as vozes antagônicas que aparecem em cada texto apontando o que marca estas posições (palavras, frases, traço da ilustração, etc).</p>		
<p>*****</p>	<p>Marcas (palavras, frases, traço da ilustração, etc).</p>	<p>Análise/comentários</p>
<p>Conto “Cena em Sustenido” (texto 2)</p>		
<p>Charge (texto 3)</p>		
<p>Charge (texto 4)</p>		

Anexo A – Texto 2 Cena em Sustenido

Cena em Sustenido

Tereza Albues

Desinibida, a jovem loura desabotoa a blusa. O vagão do metrô, lotado. Seis horas da tarde, a hora do aperto. Ela desaperta o sutiã. O seio branco pula, livre. O bebê escancara a boca. Fecha a boca no bico rosado. A cara do bebê é rosada. O bico aprisionado se rende. A fome primeva não escolhe hora. Imprópria para alguns. Invisível para a maioria. A volta do trabalho. A fadiga diária, insegurança. O chefe insensível. A promoção que nunca chega. O colega invejoso. Os filhos estão em casa. A mulher não trabalha fora. Dá de mamar na mamadeira. Quer conservar os seios arrebitados. Nada de bebê chupando os mamilos. Ela os quer, anteriores à maternidade. Sensuais. E, de preferência, isentos do pecado original. Devaneios bestas que vou tecendo, tentando imaginar o que se passa na cabeça dos passageiros. Olhos indiferentes, quiçá complacentes. Que importa? Preâmbulo inútil. A cena que desejo descrever traz em si a urgência dos contrastes. Rio de leite e mel, escorrendo no deserto. Choque cultural, geográfico, metafísico? Que importa? A cena, em si, como num filme de Buñuel, dispensa qualquer enquadramento. A cena. Que se constata com antenas sensíveis de borboletas. Se humanos somos na forma e agilidade, desovamos. No instante da anunciação, o eco. E se percebe, e se cogita do infinito, mesmo no burburinho do metrô. O grito do inusitado nos

atinge. Com uma clava de prata e plumas. E se abre uma clareira, de impensável existência. O ato se deu, na tarde, para quem tinha olhos de ver e perceber o *close* do instante fugidio. Aconteceu.

No banco, em frente à jovem mãe desinibida, está um mulçumano. Estatelado. Não conseguiu mover nem as sobrancelhas. Nenhum músculo da cara morena ousa se mexer. O homem é um susto só. Pregado ao banco, deve estar implorando por Alá. – *Deus dos meus antepassados, por que permitis que eu testemunhe tamanha aberração?* O bebê suga as tetas. Alheio aos conflitos religiosos. Ou a qualquer outro conflito. Políticos, sociais, individuais. Ele ainda não distingue as diferenças. Pensa o mundo como uma necessidade imediata. Alcançou o estado de graça no leite materno. Doce, morno, escorrendo pela garganta faminta. O mulçumano pensa estar delirando. O choque quase o nocauteia. Um golpe de adaga afiada a lhe decepar a memória. O Afeganistão não está tão distante assim. Lá, as mulheres se cobrem por inteiro. Nem o tornozelo delas se vê. E se, por acaso, de esguelha, se vislumbra a carne proibida, zás, o castigo não vem a camelo. Exercita-se a repressão com uma presteza de tecnologia moderna. Embora os métodos empregados sejam claramente medievais. Nenhuma sutileza. A infeliz é trancafiada e, conforme o caso, surrada até a morte. Tudo em nome das leis divinas do Alcorão. Alá seja louvado! A imagem das mulheres de seu país desfila pelos olhos, dele, o homem. Que repudia, nas entranhas, o despudor da mulher loura. O bebê, empanturrado, arrota. O muçulmano abaixa a cabeça. Olhos fixos nos sapatos rotos. O mundo do lado de cá é uma perdição sem limites. Alá, meu Divino Alá, não me deixes cair em tentação. Os seios dela são tão belos... Ele se levanta, abre espaço na multidão, senta-se no chão e começa a orar em voz alta. A mulher pensa que é mais um louco no metrô. Ou não pensa. Ou nem percebeu, ocupada agora com a troca da fralda do pimpolho. Que, devidamente alimentado, descarregou o intestino inocente. Nu e sorrindo, o bebê é um menino Jesus entre fariseus nova-iorquinos. Sabe que pode ficar tranquilo. Na Big Apple, ninguém se importa nem com a nudez de adulto, que diria com a de um recém-nascido? Diariamente, renascem na cidade mil espécimes, mil atos e mil trejeitos. Espantar-se de que jeito? O mulçumano, em genuflexões ritmadas, murmura, bate no peito, contrito. Carrega os pecados do mundo. Tanto peso, tanta mortificação. A *jovencita* loura sorri. Parece feliz no papel de mãe. Ou deslumbrada. O primeiro livro. O bebê banguela mostra as gengivas rosadas, cúmplice. Os passageiros tendem a se enternecer. A cena, arremedo da *Pietà*, chega a suavizar o ambiente pesado do vagão lotado. Não sei se percebem o contraste de dois mundos; não sei se percebem o sofrimento do mulçumano; não sei se duvidam da espontaneidade da jovem; se a condenam ou a aplaudem, ou. Nem isso de julgamento. O pensamento dos passageiros pode estar além do vagão, do metrô, de New York, do Universo. Uma mulher amamentando em público só é uma aberração para o indivíduo em decúbito. Lamentando-se, sem ao menos procurar um muro para. E por que deveria? Não é judeu, para. O trem vai parando de estação em estação. A *jovencita* se levanta subitamente com o seu fardo leve, salta na Union Square. A união dos opostos, na antanha Nova York. Seu lugar é imediatamente ocupado por um negão com a cara de Michael Tyson, camisa aberta, correntes de ouro enoveladas no peito cabeludo, serpentes do Nilo, dormindo acordadas. Nem Cleópatra. O mulçumano, voltando das preces, dedo em riste, numa atitude condenatória, encara o negão, perplexo. Cadê a ímpia pecadora? Que que é, irmão? Tá me estranhando? A gargalhada ressoa no vagão. Esta cena não escapa do populacho. Ávido por qualquer migalha de catarse. Venha ela de onde vier. O mulçumano salta na primeira estação. Na Rua 42 – Times Square. Sem saber se delirou ou se viu em seio branco, pele acetinada, uma boquita vermelha, dando dentadas; um querubim sacana, olhando às avessas, para a multidão devassa. Alá, meu Divino Alá, mostre-me o caminho reto, por onde chegarei a Ti, sem o perigo das alucinações. Times Square e os anúncios luminosos. Cai no centro do

redemunho diabólico. Café – Cigarros – Bebidas – Crimes – Guerras – Mulheres Nusas – piscando na fita magnética, vermelha. De sangue e destruição. Ele é um vulto obsoleto, no coração tecnológico do mundo norte-americano. Repleto de apelos obscenos. Não agüenta mais a sanha do demônio. Implora por uma trégua. Alá, meu Divino Alá, onde estás que não amparas vosso humilde súdito? Súbito, no alto dum prédio, surge uma luz multicolor, ele se ajoelha, a resposta ao seu clamor? Uma imagem vai surgindo, não sabe exatamente o que é, algum símbolo, algum lenitivo ao seu tormento? Fé inabalável, espera a revelação da imagem que vai se formando no ritmo de dígitos fosforescentes. Ele nada entende de computadores. Mas tem de confiar. Alá pode usar canais insuspeitados pra enviar suas sagradas mensagens. Olhos e ouvidos alertas, o humilde servo espera. Ele agora é todo adoração. Postura de escolhido. A imagem se completa nas alturas. Ele cai por terra. O anúncio gigante incentiva as mulheres a amamentar os filhos. *O leite materno é o melhor dos alimentos.* Uma jovem metálica mostra os seios rijos, o bebê de boca vermelha, olhos satânicos, a sugar as tetas pontudas da mãe exibicionista. Times Square é um inferno eletrônico, repleto de gargalhadas estrangeiras, gritos, sussurros, espantos, a varar a noite. Mais de mil e uma noites. Sob o fascínio de Reis Leões, Gatos Eternos, Fantasmas da Ópera, Belas e Feras, Cabarés – Os miseráveis. O vulto minguido vagueia entre os personagens robotizados. Reluta em voltar para casa. A imagem do metrô continua pregada em sua imaginação. Tem medo de macular o lar com a lembrança torpe. A jovem loura está chegando em casa, deposita rapidamente o bebê rosado no colo da *baby-sitter* colombiana, corre para o chuveiro, está atrasada. Quase sete horas. Marcou um encontro, às oito, com o pai de seu filho, no East Village. Termina o banho, entra apressada no quarto, nua, mal enxugada, abre a gaveta do armário, nervosa. Por Alá, onde foi que enfiei minha calcinha preta? O apartamento é uma desordem, às claras. O mulçumano é um ponto escuro na luminosidade da praça. Esgueira-se pelas esquinas, anônimo e pensativo. Leveza de culpa sem sustentação objetiva. Times Square arde em chamas frias. A essência do pecado é um mistério insondável. Volta à casa, entra na sala, pálido, olhar vago, a mulher o espera. Por Alá, onde foi que você se enfiou?, pergunta, examinando-o, atenta. Por quê? Seu semblante traz um sombreado de véu negro, encobrendo intimidades. Ele não retruca. Segue direto á penumbra na biblioteca, retira da estante de mogno o gasto Alcorão esverdeado. E se retira do mundo.

*****))*((*****

Anexo B – Artigo de opinião Lei que proíbe mães de amamentar em público: mais uma vítima da internet

Lei que proíbe mães de amamentar em público: mais uma vítima da internet

A rápida difusão de informações e a falta de ânsia pela busca da verdade vem à tona, mais uma vez.

Publicado por Thiago Pacheco⁷¹ - 10/02/2016

Escrevo este artigo para falar de um fato demasiado antigo, mas como ainda vejo e ouço certo fervor por uma situação equivocada sinto que uma discussão faz-se necessária, para que surjam alguns esclarecimentos.

Passei a acompanhar com mais atenção o constante repúdio manifestado em posts e comentários nas redes sociais decorrente de uma aprovação de suposta (ratifico, suposta) lei que proi-

71 Estudante de Direito na Faculdade Católica do Tocantins - FACTO; ex-integrante do Centro Acadêmico de Direito da FACTO; e com desejo de fazer carreira na advocacia.

biria a amamentação em ambientes públicos.

Essa aprovação não existiu porque tal regulamento não existe! O que de fato aconteceu foi a sanção de uma lei pelo **prefeito de São Paulo**, Fernando Haddad (PT), que prevê multa de **R\$500,00** para estabelecimentos que proibam amamentação em público, após um episódio no Sesc Belenzinho, em 2013, onde um funcionário repreendia uma mãe que alimentava seu bebê.

Vale ressaltar mais uma vez que trata-se de uma lei municipal, válida no município de São Paulo. Existe norma semelhante no Rio, com uma multa mais salgada - R\$2.000,00.



(foto: Reprodução/Facebook)

A imagem acima fora utilizada nos posts que trazem de forma errônea essa suposta aprovação, mas ela é datada de **outubro de 2013**, tirada durante um evento organizado por uma Universidade de Medicina **rusa**, criado para incentivar a amamentação materna.

Para que tal matéria entrasse em vigor seria necessário passar por aprovação pelas duas casas legislativas (Câmara Legislativa e Senado Federal) em Brasília, além de ter a sanção da Presidente. Ora, não me parece possível que a Representante maior do nosso Estado - mãe que é - sancionaria uma lei como essa. Que fique claro, ao falar da Presidente o meu interesse não é levantar discussões políticas.

Por fim, reitero que as informações divulgadas são infundadas, não tendo o mínimo embaçamento legislativo.

A incoerência desse episódio torna-se ainda mais gritante quando sabe-se que os deputados cujo seriam responsáveis pela autoria da lei existem, de fato, porém são **mexicanos**. Isso mesmo, Oscar Garcia Barron e Rogério Castro Vazquez são **políticos do México**.

Além de informar, este artigo tem como função reduzir a reprodução de um conteúdo equivocado nas redes sociais. Atualmente, com a facilidade para escrever coisas infundadas e a facilidade de difusão de informações (sejam elas verdadeiras ou não), não se pode apenas “compartilhar” algo que está sendo falado, faz-se imprescindível checar a veracidade.

O mundo já tem muitos motivos para raiva e confusões, que tal espalharmos um pouco mais de amor, paz e harmonia?

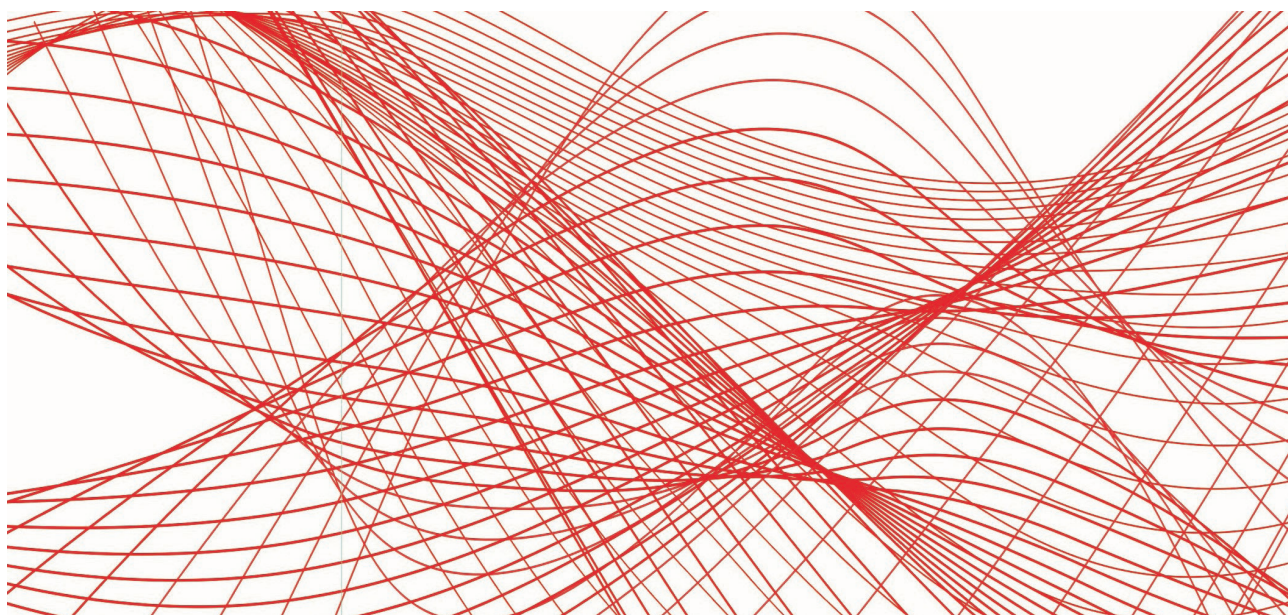
REFERÊNCIAS

E-FARSAS. **Lei proíbe mulheres de amamentar em público?** 2016. Disponível em: <[www.e-farsas.com/lei-proibe-mulheres-de-amamentar-em-público.html](http://www.e-farsas.com/lei-proibe-mulheres-de-amamentar-em-publico.html)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MARTINELLI, Andréa. **Prefeito Fernando Haddad aprova lei que multa quem impede amamentação em locais públicos.** 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/04/14/amamentacao-haddad_n_7062598.html>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Portal Brasil. **Câmara dos Deputados e Senado compõem o Poder Legislativo.** 2016. Disponível em: <[http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/câmara-dos-deputados-e-senado-compoem-o-poder-legislativo#](http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/camara-dos-deputados-e-senado-compoem-o-poder-legislativo#)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SÃO PAULO (Município). Diário Oficial da Cidade de São Paulo. **Lei nº 16.161, de 13 de abril de 2015.** Dispõe sobre o direito ao aleitamento materno no Município de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/diário%2520o...](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2015/diario%2520o...)>. Ano 60, n. 69, p. 1. Acesso em: 10 fev. 2016.



OS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA: uma proposta didática com o gênero conto e seu reconto

Giovani Fama de Freitas Morato

Marize Aparecida Amaral Mehret

Rozane M. C. de Moraes

INTRODUÇÃO

Durante o primeiro semestre de 2017, ao cursarmos a disciplina “Texto e Ensino”, ministrada pela Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, nos deparamos com diversas obras, tais como ANTUNES (2003), MASCUSCHI (2011), BAKHTIN (1992), GERALDI (2003) entre outros, que nos levaram a refletir sobre o ensino da língua portuguesa. Dentre os assuntos abordados nos encontros presenciais desta disciplina, o ensino da língua por meio dos gêneros discursivos foi um dos que mais nos chamou a atenção, visto que a partir das análises, discussões e reflexões desenvolvidas, pudemos compreender que quanto mais esse ensino for voltado para as práticas sociais dos discentes, melhor será a apropriação da linguagem, por cumprir seu papel fundamental, da interação e da sua função sócio comunicativa.

Deste modo, pensando no ensino de uma língua com enfoque voltado para as práticas sociais, nosso objetivo é apresentar, a partir das discussões e reflexões feitas ao longo do semestre, a importância deste ensino por meio do trabalho com gêneros discursivos e uma proposta didática que o contemple por meio do conto e do reconto. Assim, esperamos demonstrar que, quando ele se vale de um contexto significativo para os discentes, a aquisição da linguagem e a aprendizagem serão, assertivamente, mais contextualizadas e proveitosas, no que se refere a sua relevância para a interação sócio comunicativa. Para além disso, os gêneros discursivos conto e reconto foram pensados por acreditarmos que estes privilegiam o desenvolvimento da linguagem, por meio da leitura, da interpretação, da interação, da produção oral e escrita de textos.

A proposta didática do ensino da língua por meio dos gêneros discursivos conto e reconto,

foi pensada para alunos do 2º segmento da EJA, no entanto, consideramos que também pode ser aplicada para os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para sua produção, partimos de estudos sobre o ensino da língua, os gêneros discursivos para o ensino, o gênero conto (popular) e o seu reconto.

A motivação para a elaboração deste trabalho surgiu ao pensarmos que, o ensino da língua quando é pautado no formalismo, na normatização, com palavras ou frases soltas, descontextualizadas, ele pode acarretar em um ensino excludente, pouco significativo, que não alcança plenamente a aprendizagem, tão menos a aquisição da linguagem para a interação e utilização das práticas sociais. Portanto, envolver os estudantes em um ensino que parte de textos partícipes de suas vivências é essencial para que sejam capazes de participar das atividades sócio comunicativas presentes nos mais variados contextos sociais e culturais em que se envolvem.

Para o alcance de tal objetivo, apoiamo-nos em estudos sobre o ensino de língua (ANTUNES, 2003; FARACO e CASTRO, 1999; SANTOS, 2015; BRASIL, 1998; GERALDI, 2003), os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2008; MARCUSCHI, 2011), o gênero conto (FARIA, 2010) e o reconto (SÁ, 2014), entre outros.

Tendo em vista o objetivo apresentado, este trabalho está organizado em três partes. Na primeira, tecemos as considerações sobre os pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos para a produção da proposta; em seguida, apresentamos a proposta; e, por último, as considerações finais.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em atenção aos objetivos deste trabalho, os pressupostos teóricos que embasam a proposta didática apresentada estão organizados em três seções. Na primeira, discorreremos brevemente, com uma reflexão acerca do ensino da língua, em seguida, tratamos do panorama da língua e do seu ensino por meio dos gêneros e, na terceira, enfatizamos o gênero discursivo conto e reconto, utilizado na proposta.

1.1 Reflexões acerca do ensino da língua

Ao pensarmos como o ensino da língua acontece, desde o ensino fundamental, percebemos que as práticas pedagógicas ainda mantêm uma perspectiva pragmática do estudo da gramática, da palavra ou da frase, desvinculadas de um contexto. Dessa maneira, como afirma Antunes (2003, p. 19), “ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – a linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente”.

Sobre a função de interação, por meio da língua, Antunes (2003, p. 41) reforça que:

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Segundo Faraco e Castro (1999, p. 01), a crítica elementar dos linguistas acerca do ensino tradicional da língua recai “sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem

nas escolas brasileiras”. Essa crítica surge, ainda de acordo com Faraco e Castro (1999), porque muitos docentes, ao ensinar a língua, desconsideram sua realidade multifacetada, por isso apresentam as normas gramaticais como o centro do ensino, sobrepondo o ensino da gramática ao da língua.

Essa relevância do ensino da língua voltada para a realidade do aluno se dá porque, segundo Santos (2015, p. 18), “as práticas sociais de leitura e escrita oportunizam ao indivíduo sua integração na sociedade, alterando sua condição sociocultural, política, linguística e econômica”. Assim, por meio dessas práticas, esse mesmo indivíduo torna-se capaz de acessar informações, expor pontos de vista e compartilhar cultura, exercendo, dessa forma, a cidadania.

Faraco e Castro (1999) afirmam que para os linguistas, ao desvincular o ensino da língua dos aspectos meramente normativos, formalistas, o objeto de estudo do ensino de linguagem deve ser o texto, na medida em que ele de fato evidencie a manifestação viva da linguagem.

Consoante a isso, Marcuschi (2011, p. 13) considera que “todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual⁷²”, desta forma, relacionar o ensino da língua aos gêneros discursivos reforça ainda mais o consenso dos linguistas de que a linguagem como fenômeno vivo, meio de interação e mutável deve voltar-se para as práticas sociais dos discentes.

Ao partir da compreensão do ensino da linguagem como meio para desenvolver nos estudantes habilidades que vão além do formalismo e normatização da língua, como a interação e a participação em diversos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, vale, então, apresentar um panorama de como se consolidou o ensino da língua no Brasil ao longo dos anos e da abordagem dos gêneros discursivos para esse ensino.

1.2 Ensino da língua no Brasil: panorama, diretrizes e gêneros discursivos

Com a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71), aumentou significativamente o número de anos de escolaridade no ensino brasileiro (BRASIL, 1971), o que para Geraldi (2003) tinha como intenção mostrar uma educação que caminhava para a democratização, pois aumentava, ideologicamente, as oportunidades de igualdade, condições e acesso à Educação para todos. Em razão disso, a demanda de alunos e professores aumentou, o que ocasionou em uma necessidade de “formação de professores em cursos rápidos e sem embasamento teórico” (GERALDI, 2003, p. 124).

Em consequência disso, os espaços escolares também tiveram que ser ampliados, ainda que de forma precária e com poucos recursos, para atender a essa nova demanda. Por ser um ensino cujo objetivo era uma formação rápida, sistêmica e tecnicista, a relação entre professor e aluno era verticalizada, “o conhecimento era visto como algo exato e cumulativo, que visava tentar ordenar e disciplinar tanto a aprendizagem quanto o aluno” (GERALDI, 2003, p. 124-125).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos (BRASIL, 1998, p. 17).

⁷² Embora apareça a nomenclatura gêneros textuais este trabalho se valerá, como aporte teórico principal da definição bakhtiniana de gêneros discursivos, por acreditarmos e concordarmos como Bakhtin (1997) apresenta os gêneros por uma perspectiva discursiva e internacionalista.

Deste modo, a gramática nesse período era o ponto inicial e final para o ensino da língua, pois a educação estava preocupada, primordialmente, com a instrução rápida a fim de atender à demanda industrial que tomava conta da sociedade. No entanto, desde a sua elaboração, os PCN (BRASIL, 1998) defendem que o texto seja tomado como unidade de ensino e os gêneros devem ser referendados como objeto de ensino.

Apesar de inúmeras discussões surgirem a partir da década de 1980 – das quais muitas defendiam que o texto deveria ser a unidade de ensino – sobre a importância do ensino da língua, foi a partir da década de 1990 com a publicação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e com a criação dos PCN (BRASIL, 1998) que o texto passou a ser visto de fato como unidade de ensino nas aulas de língua portuguesa. O consenso de que o ensino da língua deve se dar por meio de gêneros é hoje uma visão de vários linguistas, como vimos anteriormente.

Em sua elaboração, os PCN já previam a necessidade de uma mudança no ensino de Língua, em razão das novas demandas sociais que surgiam por meio dos processos de industrialização e da urbanização crescentes, da ampliação da utilização da escrita, inclusive pelos meios de comunicação eletrônicos, tornando-se urgente a remodelação desse ensino, visto para a época como anacrônico.

Essa discussão, que se arrastava por anos, objetivava melhorar o ensino da leitura e da escrita (visto como o maior responsável pelos fracassos escolares) para que os alunos se apropriassem da norma padrão da língua escrita e conseguissem progredir na vida e no ensino. Porém, por muitos anos, o ensino da língua restringiu-se ao ensino dos aspectos gramaticais, descontextualizados da unidade textual, distante de sua utilização prática.

Ainda que a utilização dos textos como unidade de ensino estivesse assumindo papel de destaque no processo de ensino de língua portuguesa, a partir dessas novas diretrizes, essa unidade ainda não era desvinculada totalmente dos aspectos gramaticais, os quais eram voltados para selecionar recortes tipológicos isolados da construção textual, como afirma Marcuschi (2011).

A partir das orientações dos PCN, essa abordagem estagnada do gênero discursivo foi se modificando para o ensino da língua, pois como já previa esse documento “um projeto educativo, comprometido com a democratização social e cultural, atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Logo, esses saberes não devem estar vinculados a um ensino fragmentado, verticalizado, ao contrário disso, esses saberes devem contribuir para que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos nas mais variadas situações das quais participam.

Os PCN postulam, também, que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas situações de interlocuções” (BRASIL, 1998, p. 20).

Acerca da interação pela linguagem, Bakhtin (1997, p. 261) já previa em seus estudos sobre os gêneros discursivos que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, assim, a linguagem como uma atividade humana é um eixo central para que haja interação sociocomunicativa e discursiva.

Bakhtin (1997, p. 261-262) afirma, ainda, que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) con-

cretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo em questão, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso.

Dessa forma, a língua, o enunciado e os gêneros do discurso estão, segundo Bakhtin (1997), intimamente interligados e relacionados. Ainda para o autor, as vastas variedades de atividades do homem dão origem aos diversos gêneros do discurso, que segundo Bakhtin (1997, p. 282), resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de enunciados, determinadas sócio-historicamente.

Sobre o conceito de gênero do discurso, numa visão bakhtiniana, os PCN (BRASIL, 1997), compreendem que os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura e se caracterizam pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo.

Bakhtin (1997) já apontava em seus estudos que a comunicação se dá por meio dos gêneros do discurso, mesmo quando quem se vale da comunicação não suspeita da existência dos gêneros. Essas entidades, segundo Bakhtin (1997, p. 282), nos são dadas “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente, até começarmos o estudo da gramática”.

Para Marcuschi (2008), a competência discursiva⁷³ já é bastante desenvolvida quando o estudante chega à escola, não cabendo a essas instituições tolher-lhes, mas sim ensinar a língua, não de maneira isolada, tais como fonemas, morfemas, palavras soltas, mas sim em unidades maiores, no contexto da compreensão, produção e análise textual.

Partindo, então, do princípio de que o ensino da língua e da linguagem deve voltar-se para as práticas sociais e, conseqüentemente, perpassar os gêneros discursivos, este deve ser um ensino preocupado em desenvolver ainda mais a competência discursiva no âmbito de maior compreensão, produção e análise textual. Assim, é evidente que fazer uso dos gêneros do discurso no contexto da sala de aula, e para além dela, implicará uma aprendizagem mais significativa para os estudantes.

Pensando nisso, escolhemos os gêneros discursivos conto e reconto para desenvolvermos a proposta didática com os alunos do 2º segmento da EJA, por acreditarmos que o trabalho com este gênero poderá favorecer o desenvolvimento da linguagem, por meio da leitura, interpretação e produção oral e escrita de textos. Para tanto, a seguir detalhamos um pouco sobre os gêneros já supracitados.

1.3 O gênero conto e o reconto

Desde que o homem se percebeu como parte da natureza e da sociedade ele já contava histórias. Sem o conhecimento de que se tratava de um gênero discursivo, o homem falava, narrava,

⁷³ De acordo com Dias et al (2011, p. 153), competência discursiva deve ser “compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado”.

contava os acontecimentos do seu dia a dia. Assim, os contos fazem parte das tradições orais de povos antigos e sobrevivem ao longo dos tempos, sendo remodelados de acordo com a necessidade da sociedade.

Desta forma, o gênero conto foi pensado para a proposta didática apresentada neste trabalho, por fazer parte da vivência de todos os falantes de uma determinada língua, além de considerarmos que, por meio desse gênero, os estudantes serão capazes de se apropriar da língua, através da leitura, interpretação, discussão de ideias sobre a temática tratada nos textos apresentados, além de interagirem entre si e construir novos discursos. Para tanto, cabe traçarmos algumas referências teóricas sobre esses gêneros discursivos.

Segundo Faria (2010), conto é o nome dado às histórias e narrativas tradicionais existentes, originalmente, na oralidade e que era transmitido de geração a geração, tendo como principais representantes Perrault e os Irmãos Grimm.

Faria (2010) define, ainda, que as estruturas das narrativas de um conto (tradicionais ou modernas) são essencialmente temporais, por modificarem um estado inicial. Essas estruturas são sintetizadas como: situação inicial (apresentação da situação equilibrada da narrativa ou o problema da narrativa); desenvolvimento (surgimento do conflito da narrativa, busca pela solução do conflito); e desenlace (em que pode ocorrer ou não o equilíbrio).

Para Gotlib (1990, p. 87), conto

É o modo pelo qual se constrói esse seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. [...] porque são assim construídos, tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, favorecendo a simetria no uso do repertório de seus materiais de composição.

Entretanto, essa visão de contos relacionada à economia de meios narrativos tem mudado diante das novas propostas desse gênero na contemporaneidade. Como sugere a própria autora Gotlib (1990, p. 56):

Neste caso, o apogeu do romance, seguido da preponderância do conto, tende a ser seguido por outras formas narrativas. Haveria uma tendência à predominância de formas cada vez mais breves? Esta proposta estimula discussão sobre a relação entre o conto e outras formas breves de comunicação, veiculadas pela TV, por exemplo. Qual será o destino do conto na era da informática?

Esse questionamento feito pela autora evidencia que há uma necessidade de acompanhar as transformações do conto em razão da evolução do gênero numa era em que os meios de comunicação e os digitais estão cada vez mais desenvolvidos.

Portanto, independentemente da extensão do gênero conto, ele é compreendido como uma obra que surge do imaginário, do fantástico, em que se cria um universo de seres e acontecimentos. Assim, seja nos moldes tradicionais, seja nos contemporâneos, o gênero conto apresenta narrador, personagem(s), enredo, conflito, clímax e um desfecho que acontece em um tempo e espaço determinado.

Segundo Costa (2008), há alguns tipos de contos, dos quais se destacam os de humor, fantásticos, de mistério e terror, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos, religiosos, minimalistas, eruditos, populares e maravilhosos. Para a autora, o que os distingue é o efeito por ele produzido no

leitor (humor, mistério), pela atmosfera dominante na narrativa (fantástico, cômico, religioso) ou pelo tratamento dado às personagens (minimalista, erudito).

Seguindo os critérios de distinção dos contos, sob a ótica de Costa (2008), ao pensarmos nesse gênero oriundo das histórias populares narradas e transmitidas de geração a geração, temos os contos populares. Tais contos surgem na oralidade e chegam aos dias atuais em razão do espírito inventivo do povo, que cria e narra histórias para o povo. Histórias essas que encantam, divertem, fazem sonhar, pensar, refletir, aguçam a imaginação, trazem recordações, despertam a curiosidade e motivam a criação.

A proposta didática pensada para este trabalho perpassa o gênero discursivo conto, em especial os contos populares, e os possíveis recontos que vão surgir, a partir de análises e reflexões das histórias narradas.

A ideia de trabalhar com o reconto surgiu porque os alunos, ao recontarem as histórias de um conto lido, ou de contos populares narrados pelos seus antepassados iam crescendo automaticamente diferentes discursos. Portanto, o reconto surge como uma proposta de produção oral e reescrita de texto.

Sobre o reconto, vale lembrar que, de acordo com Sá (2014, p. 01):

Reconto é a reconstrução oral de um texto já existente. O principal procedimento é a imitação a partir de um texto modelo: um conto clássico, anúncio, texto expositivo, uma notícia, entre outros. Tal procedimento implica recontar parecido com o que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, ou como se fosse o autor. O propósito é a adesão ao texto selecionado, respeitando seu tipo de linguagem, as marcas do gênero, o tema e a sua estrutura.

Ainda segundo Sá (2014, p. 01), “na reconstrução do texto, o que se busca é a apropriação do texto modelo, com pouca flexibilidade para criações e modificações que se distanciem dele”.

2 PROPOSTA DE ENSINO DA LÍNGUA POR MEIO DO GÊNERO CONTO E DO SEU RECONTO

Esta proposta didática foi pensada para ser aplicada aos alunos da EJA, 2º segmento, embora entendamos que seja possível aplicá-la a demais turmas dos anos finais do ensino fundamental. A proposta recebeu o nome “Quem conta um conto aumenta um ponto”, por enfatizar o conto popular.

O gênero discursivo escolhido para fazer parte da proposta é o conto, por considerarmos, à luz do que afirma Junior (1972), que este gênero, sendo ele uma das expressões literárias de ficção mais antigas e própria da essência humana, é capaz de desenvolver a competência discursiva dos alunos.

O objetivo desta proposta é levar os estudantes a interagir com o gênero conto, com ênfase nos populares, por entendermos que esse gênero discursivo se aproxima mais das práticas sociais do público atendido, além de ser um caminho para desenvolver a linguagem, como meio de interação e produção de textos orais e escritos.

Com a aplicação desta proposta, esperamos demonstrar que quando o ensino da língua parte de um contexto que se volta para práticas sociais dos discentes, a aquisição da linguagem e a aprendizagem será mais significativa, no que se refere a sua relevância para a interação sócio comunicativa e para a produção de textos.

A proposta didática foi organizada para aproximadamente dez aulas de cinquenta minutos cada aula. No entanto, este tempo é apenas estimado, visto que as análises e reflexões serão conduzidas de acordo com a participação dos alunos, o que determinará em maior ou menor tempo de aplicação. A proposta está organizada em quatro oficinas, as quais estão descritas detalhadamente a seguir:

2.1 A proposta didática: “Quem conta um conto aumenta um ponto”



OFICINA 01 - O GÊNERO CONTO
2 (DUAS) HORAS/AULA

1º passo: O professor deve iniciar a aula provocando os estudantes a dizerem o que entendem de contos e quais os contos que conhecem, ou já ouviram falar. O docente deve estimulá-los a fazer associações com contos tradicionais, permitindo que falem abertamente sobre todos os tipos de contos que conhecem.

2º passo: Em seguida, o professor levará os alunos ao laboratório de informática e pedir que procurem em sites de busca o conto “O apelo” de Dalton Trevisan (em anexo).

3º passo: Após lerem o conto, é importante que o professor deixe os alunos levantar hipóteses sobre o conto lido, tais como do que se tratava o texto, onde acontece a história narrada, quais são os personagens.

4º passo: Para tratar do gênero conto, de suas especificidades, leve o aluno a refletir sobre as condições de produção, o conteúdo temático desse gênero e sobre seus propósitos, questionando-os, oralmente, sobre:

Quem escreveu esses contos?

Quem pode escrever um conto?

Para que serve?

Qual é o propósito desses textos?

Para quem esses textos são escritos?

Onde se escreve?

Quais temas podem ser tratados em um conto?

Observação: Seguindo os princípios dos PCN (BRASIL, 1998, p. 40), compreendemos que “a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve”.

5º passo: Depois de tratar das condições de produção do gênero, do conteúdo temático e dos propósitos, o professor poderá levantar questionamentos específicos do conto, assim como pode tratar de questões do estilo do gênero, e colocá-los na lousa, tais como:

Quem é “A senhora” tratada no conto?

Qual é o tema ou os temas tratados no conto?

O narrador participa da história ou apenas narra os fatos?

Onde acontecem os fatos do conto “Apelo” de Dalton Trevisan?

Os verbos apresentados estão em que modo e em que tempo verbal?

O discurso utilizado é direto ou indireto?

6º passo: Apresente no PowerPoint, o que é o gênero conto e suas especificidades, bem como os tipos de contos que existem, enfatizando o conto popular.

Para tratar do conto popular, o docente pode utilizar um texto retirado site <https://goo.gl/888icw>, que segue em anexo, ou valer-se de outro aporte teórico.

7º passo: Ao final da aula, o professor pedirá aos alunos que pesquisem em sites de busca outros contos, em especial os populares, e que levem para a próxima aula.

**OFICINA 02 – O CONTO POPULAR
4 (QUATRO) HORAS/AULA**

1º passo: No início da aula o docente deve recolher os contos populares que os alunos levarão, trocá-los entre os alunos, pedir que leiam em voz baixa e, em seguida, que compartilhem os contos que leram.

É importante que o professor também apresente alguns contos, neste caso, seguem alguns contos anexos.

Observação: Vários contos populares poderão surgir, inclusive os relacionados ao folclore brasileiro. Neste momento é importante que o professor realce os contos de origem folclórica, ou aqueles que surgem das lendas de origem africana, indígena, entre outras.

2º passo: Neste momento, é importante que o professor permita que os alunos falem sobre os contos lidos, explorando, como na aula anterior, oralmente, a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo dos contos lidos.

3º passo: Em seguida, na sala de aula, o professor apresentará aos alunos alguns vídeos de um contador popular de causos, o Geraldinho Nogueira. Disponíveis em: <https://goo.gl/X46M11> e <https://goo.gl/4aYYY1>.

4º passo: Após assistirem ao vídeo, é importante que o professor leve os alunos a refletir sobre as condições de produção dos contos, causos narrados por Geraldinho Nogueira, pois, além de servir como um momento de descontração, o professor pode mostrar que os contos populares surgem das rodas de conversas, dos recontos das histórias ouvidas e narradas de geração a geração.

5º passo: A partir dos comentários que surgirem sobre os causos do Geraldinho, acerca da espontaneidade e da linearidade em que o contador narrava suas histórias, o professor pedirá que os alunos pensem e contem na próxima aula contos populares que já ouviram de algum antepassado, de algum vizinho, por exemplo.

**OFICINA 03 – EXIBIÇÃO DO FILME “NARRADORES DE JAVÉ”
2 (DUAS) HORAS/AULA**

1º passo: Antes de partir para a produção dos recontos, o professor poderá exibir o filme “Narradores de Javé”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>, para enfatizar a ideia de que as histórias contadas de geração a geração são carregadas de impressões pessoais.

2º passo: É importante neste momento explorar oralmente, como e por que as histórias contadas pelo povo de Javé não eram as mesmas, bem como fazer uma abordagem interpretativa sobre as personagens, o enredo, onde ocorrem os fatos, quando, qual é o desfecho do filme.

OFICINA 03 – PRODUZINDO OS RECONTOS
2 (DUAS) HORAS/AULA

1º passo: Dos contos levados pelos alunos para a 2ª oficina, leia novamente alguns em sala, peça aos alunos que recontem oralmente alguns contos narrados por familiares, amigos ou vizinhos;

2º passo: Dos contos narrados em sala, o professor irá propor a produção de um reconto, lembrando aos alunos das especificidades do gênero conto (segue em apêndice, folha para a produção).

3º passo: Neste momento, é importante que o professor explique aos alunos que o reconto é um trabalho de reescrita, e como tal, os discentes podem recontar as histórias narradas com suas palavras, tentando sempre rememorar a essência do texto original.

4º passo: Depois que fizerem o reconto, o professor pedirá que troquem os textos reescritos entre si e que os alunos, com o auxílio, tentem identificar os possíveis desvios na escrita, para que o colega possa reescrevê-lo.

5º passo: De posse de seu texto, o aluno irá reescrevê-lo fazendo as devidas correções.

6º passo: Depois de reescreverem o reconto e do professor fazer as ponderações necessárias, os estudantes poderão ser encaminhados ao laboratório de informática, para digitarem seus recontos e divulgarem no blog da escola ou Facebook, se houver.

*Observação: Caso a escola não tenha o blog, outras plataformas digitais, como **Edmodo**, poderão ser utilizadas para que os trabalhos, pelos alunos produzidos, ganhem visibilidade.*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora o cenário educacional brasileiro tenha mudado em relação à utilização dos gêneros discursivos, há ainda uma tendência pedagógica tradicional que reverbera no ensino da língua e desconsidera a importância da condução dos saberes, por meio de práticas sociais, dos gêneros discursivos. Essa preponderância de um ensino tradicional e verticalizado tende a formar indivíduos passivos, alienados, influenciáveis e isso destoa das mais emergentes demandas sociais e culturais da sociedade deste século.

Dessa forma, desenvolver a linguagem por meio das práticas sociais, imbricadas nos gêneros discursivos, é o fundamento essencial para que os estudantes possam participar dos mais diversos contextos sociais e culturais, sejam capazes de ler, escrever, interagir, de se posicionar e serem autores em toda e qualquer produção oral ou escrita de textos.

Assim, cabe, também, aos educadores encontrar subsídios para lidar com essa demanda, visto que são esses estudantes que compõem a sociedade brasileira e que precisam de uma aprendizagem, no que se refere ao ensino da língua, que os transforme em cidadãos conscientes, participativos e atuantes.

Portanto, precisamos desenvolver estratégias para o ensino da língua, cada vez mais situadas com a realidade dos estudantes, para que sejam capazes de dominar as práticas sociais da leitura e da escrita, haja vista que essas práticas são os fundamentos essenciais para que o cidadão alcance plenamente os mais diversos letramentos e possam participar dos mais diferentes contextos sociais e culturais.

Diante dessa realidade, esperamos que a proposta didática apresentada possa contribuir para o ensino de língua, por meio dos gêneros discursivos nas escolas, ao apresentar a possibilidade de desenvolver e aprimorar a interação sócio comunicativa entre os envolvidos no processo de ensino, da leitura e da escrita. Além disso, permitir que as produções dos estudantes ganhem visibilidade e os tornem capazes de criar novos sentidos, tanto para os gêneros discursivos produzidos, quanto para si mesmos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental/Ministério da Educação e Cultura, 1998.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COSTA, M. M. **Teoria da literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.

DIAS et al. Gêneros textuais e (ou) Gêneros discursivos. Uma questão de nomenclatura? In: **Revista Interações**, Universidade de Lisboa, Portugal n. 19, pp. 142-155, 2011.

FARACO, C.A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educ. rev.** no.15 Curitiba jan./dez. 1999. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.200>. Acesso em maio de 2018.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOTLIB, N. 1988. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

JUNIOR, R. M. **A arte do conto**. Suas histórias. Seus gêneros. Sua técnica. Seus mestres. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1972.

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

MARCUSCHI, L. A. gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

SÁ, A. L. de. Reconto. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. (Org.). **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 1. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reconto>.

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

APÊNDICE

Modelo para produção “Quem conta um conto aumenta um ponto”

NOME:						
TURMA		ANO		Nº	DATA	/ /

Também conhecido como conto tradicional, o **conto popular** é um texto narrativo, geralmente curto. É criado e enriquecido pela imaginação de quem conta e procura entreter ou educar o ouvinte.

A sua origem perdeu-se no tempo, ninguém é dono e senhor do conto popular. Por isso, cada povo e cada geração, conta-nos a sua maneira, às vezes corrigindo, incrementando um ou outro pormenor no enredo.

Lemos, interpretamos, refletimos sobre alguns contos populares em sala. Nesse sentido, lembre-se das especificidades desse gênero (das condições de produção, da construção composicional, da temática e do estilo do gênero), necessárias para sua construção e **RECONTE um conto**.

Reconto do conto “

”

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Anexos

Anexo 1 - Conto “Apelo” de Dalton Trevisan

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho. Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Disponível em http://www.releituras.com/dalontrevisan_apelo.asp

Texto 2 - A roupa nova do imperador (Hans Christian Andersen)

Um alfaiate pobre, de terras distantes, diz a um determinado rei que poderia fazer uma roupa muito bonita e cara, mas que apenas as pessoas mais inteligentes e astutas poderiam vê-la. O rei, muito vaidoso, gostou da proposta e pediu ao alfaiate que fizesse uma roupa dessas para ele.

O alfaiate recebeu vários baús cheios de riquezas, rolos de linha de ouro, seda e outros materiais raros e exóticos, exigidos por ele para a confecção das roupas. Ele guardou todos os tesouros e ficou em seu tear, fingindo tecer fios invisíveis, que todas as pessoas alegavam ver, para não parecerem estúpidas.

Até que um dia, o rei se cansou de esperar, e ele e seus ministros quiseram ver o progresso do alfaiate. Quando o falso tecelão mostrou a mesa de trabalho vazia, o rei exclamou: “Que lindas vestes! Você fez um trabalho magnífico!”, embora não visse nada além de uma simples mesa, pois dizer que nada via seria admitir na frente de seus súditos que não tinha a capacidade necessária para ser rei. Os nobres ao redor soltaram falsos suspiros de admiração pelo trabalho, nenhum deles querendo que achassem que era incompetente ou incapaz. O alfaiate garantiu que as roupas logo estariam completas, e o rei resolveu marcar uma grande parada na cidade para que ele exibisse as vestes especiais. A única pessoa a desmascarar a farsa foi uma criança, que gritou:

-O rei está nu!

O grito é absorvido por todos. O Imperador se encolhe, suspeitando a afirmação é verdadeira, mas se mantém-se orgulhosamente e continua a procissão.

Disponível em: <https://goo.gl/xtJ8Nt>

Disponível em http://www.releituras.com/dalontrevisan_apelo.asp

Texto 3 - O menino e o padre- Conto regional do Nordeste (autor desconhecido)

Um padre andava pelo sertão, e como estava com muita sede, aproximou-se duma cabana e chamou por alguém de dentro. Veio então lhe atender um menino muito mirrado.

- Bom dia meu filho, você não tem por aí uma aguinha aqui pro padre?

- Água tem não senhor, aqui só tem um pote cheio de garapa de açúcar! Se o senhor quiser... - disse o menino.

- Serve, vá buscar. - pediu-lhe o padre.

E o menino trouxe a garapa dentro de uma cabaça. O padre bebeu bastante e o menino ofereceu mais. Meio desconfiado, mas como estava com muita sede o padre aceitou. Depois de beber, o padre curioso perguntou ao menino:

- Me diga uma coisa, sua mãe não vai brigar com você por causa dessa garapa?

- Briga não senhor. Ela não quer mais essa garapa, porque tinha uma barata morta dentro do pote. Surpreso e revoltado, o padre atira a cabaça no chão e esta se quebra em mil pedaços. E furioso ele

exclama:

-Moleque danado, por que não me avisou antes?

O menino olhou desesperado para o padre, e então disse em tom de lamento:

- Agora sim eu vou levar uma surra das grandes; o senhor acaba de quebrar a cabacinha de vovó fazer xixi dentro!

Disponível em: <https://goo.gl/j8C7oP>

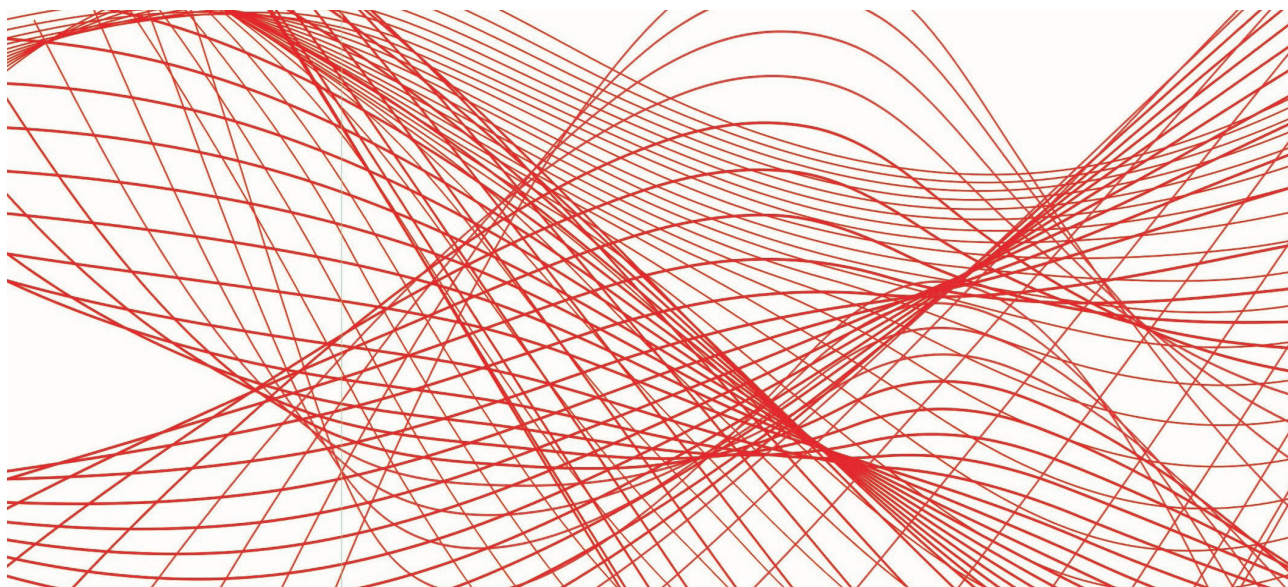
Anexo 3 - O QUE É MESMO CONTO POPULAR?

Os contos populares são anônimos, de origem longínqua e imemorial. Porém, nos nossos dias, os contos populares são, antes de qualquer coisa, textos fixados pela escrita nas revistas folclóricas, nas recolhas dos estudiosos, nos livros para crianças. São clássicos do Brasil e Portugal.

Na sua maioria de ensinamentos, sobrevivem e são divulgados de forma oral desde o tempo do descobrimento, ou antes, já que muitos foram ajustados de versões da Europa Medieval. Ao contrário das lendas, não se espera que os fatos relatados nos contos populares tenham, na verdade, acontecido e normalmente não envolvem heróis nacionais.

Embora o termo “conto popular” seja muitas vezes usado com a definição de “conto de fadas” e vice-versa, são duas formas literárias diferentes. No entanto, de um modo geral, os contos populares falam dos costumes, superstições e crenças de pessoas comuns, já os contos de fadas costumam estar habitados de duendes, fadas e outras criaturas fantásticas com poderes mágicos. A noite é a ocasião mais favorável para contar histórias às crianças, antes do seu sono, e aos mais adultos durante as suas reuniões tardias. O narrador concentra toda a sua sutileza e a sua expressão para contar as suas histórias, com intenção de transmitir, o melhor possível, as suas mensagens e a sua moralidade. O Conto infantil só estabeleceu legitimamente uma forma literária resolvida na ocasião em que os Irmãos Grimm, no início do século XIX, deram a uma coletânea de narrativas o título de *Kinder und Hausmärchen* (Histórias das Crianças e do Lar). Foi este trabalho dos Grimm que agrupou a variedade de textos infantis que até então existia num conceito padronizado que, como tal, passou a ser a base de todas as inúmeras coletâneas seguintes ao século XIX.

Disponível em: <https://goo.gl/888icw>, com adaptações, acessado em julho de 2017.



FABRICAÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER: ANÁLISE DISCURSIVA DO CONTO “A BRANCA DE NEVE” POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mariana Rodrigues Athayde Dornevil

INTRODUÇÃO

Utilizamos a linguagem em todos os momentos de nossa vida, falamos, escrevemos, lemos, decodificamos, entre outras práticas corriqueiras. Estamos constantemente cercados de informações e por meio delas reforçamos práticas, produzimos ideias, muitas vezes preconcebidas, preconceituosas, mas de acordo com cada campo, os enunciados tendem a ter uma forma própria, pois de acordo com Bakhtin (2015, p. 261) “a língua efetiva-se em forma de enunciados, concretos e únicos, explanados por pessoas em um determinado grupo sendo construídos composicionalmente de acordo com o interesse e estes refletem condições e finalidades específicas”.

Nesses enunciados se apresentam discursos concebidos durante nosso percurso de vida, todos os discursos que nos cercam vão moldando o nosso próprio, desta forma o nosso discurso “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2015, p. 294-295).

Diante disso, pode-se afirmar que os discursos escutados em sala de aula, proferidos pelos alunos de qualquer idade, são discursos plenos de palavras de outros, e é necessário levar em conta este dialogismo com a história e com os discursos que constantemente nos cercam para que haja um entendimento pleno destes discursos formados, pois de acordo com Bakhtin (2015, p. 298) toda “a nossa própria ideia – [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”.

Fairclough (2001) concebe o discurso como uma prática social que contribui para construir relações sociais entre as pessoas e entende sua importância para a instauração ou invalidação de

conceitos e de crenças, o vê não apenas como representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Para Bakhtin (2015, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Diante disso, ambos autores compreendem o discurso/enunciado em constante dialogia com o mundo que o cerca, ora em concordância, ora entrelaçado, mas nunca em dissociação.

Fairclough (2001, p. 95) enaltece, ainda, a articulação entre os textos e seus contextos sócio-históricos e posiciona os sujeitos nas organizações como “sujeitos sociais”, que “vivenciam processos de interação e constroem sentido por meio da linguagem” (2001, p. 95).

Diante disso, vê-se que o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos contribuem para entender a sociedade que nos cerca, pois muitas mudanças podem ser observadas e muitos conceitos que sofreram transformações no decorrer dos tempos podem ter seu entendimento mais claro diante da análise discursiva de gêneros.

O conto caracteriza-se um desses gêneros, uma obra de ficção que ao criar um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação, carrega seus personagens e seu enredo dos conflitos da sociedade, pode-se perceber nitidamente que os conceitos que regem a sociedade está presente nesta narrativa linear e curta, com uma linguagem simples e direta, desta forma todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho, envolvendo poucas personagens. Por meio deste gênero e suas releituras na sociedade contemporânea, no caso nas teles cinematográficas, observa-se que muitos conceitos sofreram transformações, e a imagem da mulher foi um deles. Isso pode ser avaliado ao contrapormos o clássico infantil dos Irmãos Grimm “A Branca de Neve”, criado originalmente entre 1812 e 1822 e o filme “A Branca de Neve e o Caçador”, dirigido por Rupert Sanders, estreado nos cinemas em 2012.

Essa percepção foi verificada ao examinarmos esses dois elementos com uma diferença de duzentos anos entre eles, desta forma, pode-se destacar as semelhanças e diferenças no que se refere à imagem da mulher no decorrer dos tempos, porém estas representações “não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI *apud* CRUSOÉ, 2004, p. 106).

Assim, observamos que mediante essa análise, os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual “Marechal Candido Rondon”, situada em Nobres-MT, podem compreender as mudanças que ocorreram no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade, com vistas a mudanças de concepção identitária da mulher, tendo em vista que os alunos estão inseridos em um meio arraigado de concepções machistas, pois destacam visões e discursos proferidos no dia a dia, como “lugar de mulher é na cozinha”, “sexo frágil”, “lugar de mulher é em casa, lavar, passar, cozinhar”, alguns não encaram comum a mulher desempenhar funções de trabalho em locais, anteriormente preenchidos por homens.

Comumente observa-se em sala de aula expressões depreciativas como “mulherzinha”, “sexo frágil”, entre outras que desmerecem a capacidade física e intelectual da mulher. Sabendo que “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 294-295), verifica-se que estas expressões são (re)produzidas, pois são discursos de outros.

Diante dessa situação, a abordagem da transformação da mulher em sala de aula, des-

mistificará este assunto, gerando uma reafirmação identitária entre as alunas e um aumento do respeito para com elas, pois “o modo como essas imagens estereotipadas produzem efeitos nas subjetividades infantis, tendo em vista que a cultura é uma construção social e psíquica dos sujeitos, a educação não está restrita às escolas, às universidades, à igreja ou à família, mas a todas as formas de propagação da cultura” (GIROUX *apud* CECHIN, 2014). Desta maneira, observa-se que os alunos interagem com informação das mais variadas formas e, através disto, constroem seus discursos. Cechin (2014) explica que “somente com a problematização e a reflexão sobre essas imagens é possível ajudar as crianças a desenvolverem um senso crítico sobre os preconceitos de corpo, raça, etnia, geração e comportamento. Encontra-se aí a importância da educação para que se possa pensar modos de produzir uma maior conscientização ética”.

Ante esta situação indagamos “Como os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental compreendem/analisa a figura feminina “Branca de Neve” no clássico infantil de 1812?” “Que sentidos atribuem/produzem a figura da mesma personagem no filme de 2012 “A Branca de Neve e o Caçador?” “Por meio da escrita do gênero comentário, proposto a ser publicado no Facebook, indaga-se ainda: como o comparativo entre ambas as posições das personagens, será evidenciado no papel da mulher hoje?”

Com o objetivo de analisar criticamente o conto infantil “A Branca de Neve” e o filme “A Branca de Neve e o Caçador”, a fim de evidenciar a identidade e o papel da mulher em diferentes épocas e desta maneira, compreender a identidade da mulher sendo fabricada de acordo com o período sócio-histórico em que vive. Levar os alunos a refletir sobre o preconceito velado nos discursos (re)produzidos socialmente, observando-se os discursos (re)produzidos por eles.

Para tanto, o texto estrutura-se em três partes. Na primeira parte discute-se a mudança de identidade da representação da mulher através dos tempos, analisa-se de maneira dialógica com a época produzida o conto “A Branca de Neve e os Sete Anões” escrito em 1812 pelos Irmãos Grimm, e o filme “A Branca de Neve e o Caçador” dirigido por Rupert Sanders e estreado em 2012, trabalha-se o conceito de representação de Moscovici (2003).

Na segunda parte apresenta-se a metodologia de pesquisa e o trabalho com protótipos didáticos na perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012).

A terceira parte compõem-se pelas análises sob o viés da análise do discurso das produções dos alunos durante a aplicação dos protótipos didáticos. Considera-se os alunos como “sujeitos sociais” e, portanto, vivenciam e constroem-se sentidos por meio da linguagem e de acordo com a interação social (FAIRCLOUGH, 2001; BAKHTIN, 2015) e, por último, as considerações finais com alguns apontamentos do trabalho desenvolvido.

1 A MUDANÇA DE IDENTIDADE E DISCURSOS DA REPRESENTAÇÃO DA MULHER ATRAVÉS DOS TEMPOS

Ao contrapormos os dois elementos (Clássico Infantil dos Irmãos Grimm e o Filme A Branca de Neve e o Caçador) há diferenças conflitantes entre as personagens que, aliás, não parece tratar-se de uma mesma personagem. Mas como afirma, Freire (*apud* BREDER, 2013, p. 27)

Um estudo efetivo sobre a representação das minorias na mídia não deve restringir-se ao mero levantamento estático de representações estereotipadas, sem maior embasamento histórico e teórico; é fundamental se interrogar sobre a origem des-

tas imagens social e ideologicamente motivadas, por que elas perduram e são produzidas, e, por fim, como vêm sendo (ou devem ser) questionadas e rechaçadas.

Desta maneira é necessário que as análises sejam elaboradas tendo em vista a sociedade histórica da época em que foram reproduzidas, pois é de acordo com a história que as concepções ideológicas são geradas.

Pois, “as qualidades que um determinado período considera belas nas mulheres são apenas símbolos do comportamento feminino que aquele período julga ser desejável” (WOLF *apud* AGUIAR, 2015, p. 4).

Sendo assim, destacaremos a representação feminina em diferentes épocas (1812/1822 e 2012) através da imagem “Branca de Neve”.

1.1 A mulher Branca de Neve em 1812/1822

O clássico dos Irmãos Grimm nasceu num período que antecede a Segunda Guerra Mundial, o que evidencia sua representatividade como a mulher ideal para a sociedade patriarcal da época. Além dos atributos imbuídos, que eram muitos, pois era de uma beleza tal, que o caçador não foi capaz de matá-la, mesmo estando a ordens de sua madrasta. “Era tão linda e meiga que o caçador, que não era mau homem, apiedou-se dela [...]” (GRIMM, 1812, p. 6).

Ao prosseguir com a trama, ressaltam em um trecho que como forma de agradecimento pela comida e moradia, Branca de Neve responsabilizar-se-ia pelos afazeres domésticos como forma de gratidão,

Os anões perguntaram-lhe:

- Queres ficar conosco? Aqui não te faltará nada, só tens que cuidar da casa, fazer nossa comida, lavar e passar nossa roupa, coser, tecer nossas meias e manter tudo muito limpo e em ordem; mas; quando tiveres acabado o teu trabalho, serás a nossa rainha. (GRIMM, 1812, p. 10)

Assim, Branca de Neve representa a mulher idealizada nos anos 30: dona de casa, mãe, sem qualquer desejo e/ou perspectiva diferente, mas que tem o seu prazer em afazeres domésticos. Nessa época, não tinha visão, nem capacidade para lutar pelos seus direitos e enfrentar os conflitos surgidos, espera trancada na casa dos sete anões

E ficou morando com eles, procurando manter tudo sempre em ordem. Pela manhã, eles partiam para as cavernas em busca de ouro e minérios e, à noite, quando voltavam, todos jantavam juntos muito alegres. Como a menina ficava só durante o dia, os anões advertiram-na que se acautelasse:

- Toma cuidado com a tua madrasta; não tardará a saber onde estás, por isso, durante nossa ausência, não deixes entrar ninguém aqui. (GRIMM, 1812, p. 11)

Em seguida, todas as vezes em que alguma ameaça surgia, dependia do socorro masculino para resolvê-lo, destacando-se aí a imagem masculina como o resolutor de conflitos, aquele do qual a mulher depende para solucionar seus problemas.

Felizmente, os anões, nesse dia, tendo terminado o trabalho mais cedo que de costume, voltaram logo para casa.

E qual não foi seu susto ao verem a querida Branca de Neve estendida no chão, rígida como se estivesse morta! Ergueram-na e viram que o cinto apertava demais sua cinturinha. Logo o desabotoaram e ela começou a respirar levemente e, pouco a pouco, voltou a si e pôde contar o que sucedera. (GRIMM, 1812, p. 13)

E assim foi durante todo o conto até os anões não conseguirem mais resolver tal dificuldade, e desta forma, a princesa espera o seu príncipe encantado, um homem que representasse o papel predefinido à época de provedor do lar e protetor da família.

O príncipe, radiante de alegria, disse-lhe:
- Estás comigo. Agora acabaram todos os teus tormentos, bela garota; a mais preciosa que tudo quanto há no mundo; vamos ao castelo de meu pai, que é um grande e poderoso rei, e serás a minha esposa bem amada. (GRIMM, 1812, p. 21)

Segundo Aguiar (2015, p. 8) “o pensamento de uma época influencia o processo de formação da identidade, que pode ser verificado nas narrativas e, portanto, nas representações. [...] seus personagens e a história são fruto do imaginário de um dado momento histórico”.

Diante de todos esses destaques da obra, vê-se que a mulher retratada dependia exclusivamente da figura masculina, sendo essa o centro de suas atenções e quem direcionava a tomada de decisões. A mulher, nesta época, é um ser reprimido incapaz de pensar por si só.

1.2 A mulher Branca de Neve em 2012

Lançado em meio a uma sociedade moderna que busca incessantemente o padrão de beleza ideal, mas ao mesmo tempo concebe a imagem da mulher forte, que luta e busca alcançar seus ideais, sem depender de ninguém para que isto ocorra, o diretor Rupert Sanders, em meio a uma fase “revival” dos contos dos Irmãos Grimm, reelabora este conto fantástico.

Em contraponto a história original e desta forma fica evidente a concepção da mulher nos dias atuais, no início do filme a mãe de Branca de Neve ao espetar o dedo em uma Rosa, em meio a neve, deseja ter uma filha com “a força desta rosa”, não mais a beleza apenas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 01: Filme “A Branca de Neve e o Caçador” – 01’36”

Aos 25’ 30” Branca de Neve já crescida deixa o irmão da rainha má aproximar-se e deferindo-lhe um golpe com um prego, o coloca ao chão e foge. Demonstrando desta forma que ela mesma irá resolver seus conflitos, pois não fica mais na torre trancafiada à espera de um príncipe encantado.

Aos 27’30” lança-se ao mar turbulento, demonstrando a coragem e vivacidade da mulher nos dias atuais.

Após o ocorrido da fuga de Branca de Neve (32’44”) a rainha má (Rainha de Gelo) indaga:

- Como é que uma jovem inocente consegue ludibriar o meu irmão? Armada apenas com um prego. Se ela tivesse uma espada, teria tomado o meu reino [...] Você

jurou que me protegeria, você jurou.

Diante disso, observamos, portanto, que a figura masculina não tem mais controle total da situação e não é capaz da proteção necessária.

Nos 42'22" de filme Branca de Neve, em meio a Floresta Negra, sendo caçada pelos guardas da rainha e também pelo caçador, ao deparar-se com ele o enfrenta com um punhal, deixando de vez para trás a identidade de donzela frágil, dependente da figura masculina, e passa, de vez a ser a resolutora dos seus próprios conflitos.

No decorrer da trama (1:29'38") Willian (amigo de infância e filho do Duque) afirma que "o povo insurgirá em seu nome" e Branca de Neve declara que "é preciso mais que um nome", o diálogo prossegue e Branca pergunta: "Como vou inspirá-los? Como vou guiar os homens?" William, responde: "- Da mesma forma que me guiava quando criança. Seguiu você para todo lugar. Corria quando chamava. Faria qualquer coisa por você.". Neste diálogo, vê-se ressaltado a liderança instituída pela mulher. Agora Branca de Neve conduz a trama e além de protagonista é também a salvadora.

Envenenada e em um sono profundo, o beijo do amor verdadeiro é a solução para acordá-la (1: 39'34"), contrariando a versão original em que a mesma não é beijada, porém em desacordo com o clássico quem a beija e a acorda é o caçador, não mais o príncipe instituído (Duque Willian).

Após acordar Branca de Neve (1:41'37"), vai ao encontro dos soldados do Duque, dos anões, e deparando-se com ele, o Duque explana: "- A morte a poupou", Branca firmemente replica "A morte não poupa ninguém, devemos cavalgar como ondas sob o estandarte esfarrapado de meu pai", ele alerta que a mesma deve descansar.



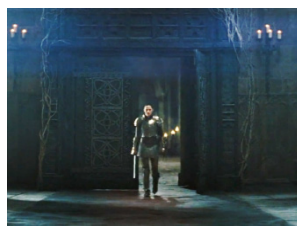
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 02: Filme "A Branca de Neve e o Caçador" – 1:42'45"

A partir daí ela profere o discurso de encorajamento e guerra:

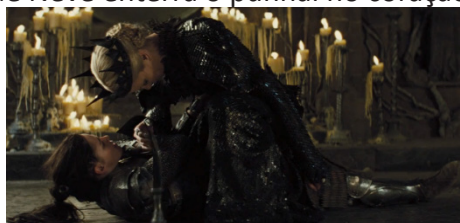
- Já descansamos bastante. Do gelo ao fogo, do fogo ao gelo, o ferro derreterá, mas se contorcerá em si mesmo. Todos esses anos só conheci a escuridão, mas vi a mais brilhante luz agora que abri os meus olhos. E sei que esta luz arde em todos vocês! Essas brasas, devem virar chamas. O ferro, virar espadas. Eu me tornarei a sua arma! Forjada pelo fogo impetuoso que sei haver em seus corações! Eu vi o que ela vê. Eu sei o que ela sabe. Posso matá-la. E prefiro morrer hoje do que viver mais um dia desta morte! Cavalgão comigo? Serão meus irmãos?

Termina seu discurso convidando os soldados a guerra e todos gritam "sim!". Diante desta imagem, vemos a identidade da mulher condutora, corajosa, guerreira, que fará o que for necessário para alcançar o seu ideal.



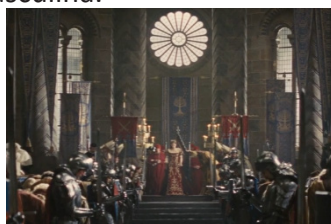
Fonte: Arquivo da pesquisadora
Figura 03: Filme “A Branca de Neve e o Caçador” – 01’53’53”

Cavalgam para a guerra contra a rainha de Gelo e a entrada pela porta do castelo vestida de armadura de cavaleiro, acaba por desconstruir a imagem da princesa dos contos de fadas (1:53’47”) e a luta final dá-se pela Branca de Neve e a Rainha de Gelo, focando apenas a imagem da mulher neste momento e, por fim, Branca de Neve enterra o punhal no coração da rainha (1:57’36”).



Fonte: Arquivo da pesquisadora
Figura 04: Filme “A Branca de Neve e o Caçador” – 01’57’54”

O filme, então, tem seu desfecho com a figura imponente em pé da Branca de Neve coroada, sozinha no altar de rainha (2:01’25”), mais uma vez exaltando a figura feminina e a colocando em local de destaque sem a presença masculina.



Fonte: Arquivo da pesquisadora
Figura 05: Filme “A Branca de Neve e o Caçador” – 2:01’25”

A partir desta imagem instituída pode-se perceber a mudança radical na fabricação da figura feminina através dos tempos, pois a imagem frágil de donzela desaparece e nasce uma imagem imponente, forte e corajosa, mas será que os discursos proferidos pela sociedade mudou da mesma maneira que as representações?

2 METODOLOGIA DA PESQUISA E O TRABALHO COM PROTÓTIPOS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Utilizando-se do suporte teórico-metodológico da pesquisa-ação sendo essa uma “linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 2011, p. 13), tendo o papel da metodologia o de conduzir a pesquisa de acordo com as exigências científicas.

Nesta perspectiva, num sentido dialógico da linguagem, sabendo que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

A partir da concepção dialógica do discurso, discutiremos a fabricação identitária da mu-

lher através dos tempos com os alunos do oitavo ano, por meio do procedimento metodológico dos protótipos didáticos (PD), “ou seja, estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p. 8).

Para efetividade dos PD, esses compreendem quatro etapas caracterizadas, a seguir:

A *Etapa 1*, intitulada “O que dizem sobre as mulheres?!”, teve como objetivos específicos

a) colher informação a respeito do posicionamento dos alunos com relação a mulher; b) compreender o que pensam a respeito do papel da mulher hoje; c) verificar quais são os dizeres escutados e proferidos por eles no dia a dia sobre a mulher e o que pensam a respeito. Para isso foi aplicado um questionário com as seguintes perguntas:

a) Para você, qual o papel da mulher? b) O que acha das mulheres que trabalham em profissões anteriormente, exclusivamente masculinas, como policial, pedreiro, entre outras? c) Cite algumas expressões relacionadas a figura feminina que escutam no dia a dia.

No decorrer, aplica-se a *Etapa 2*, intitulada “A Mulher Branca de Neve em 1812”, com objetivos específicos de: a) ler em sala de aula coletivamente e individual o conto “A Branca de Neve e os 7 anões” dos Irmãos Grimm. b) Analisar juntamente com os alunos o papel da personagem neste dado contexto. Através das seguintes atividades de leitura e análise:

1. Leia o conto e responda as questões que seguem: a) Que tipo de texto é este? Quem é o autor do texto? b). Você já havia ouvido esta história? c). Em que gênero este texto foi escrito? Ressalte alguns elementos do texto que o levam a classificá-lo em tal gênero. d). Descreva a situação do conto que lhe chamou mais atenção. e). Releia a cena em que os anões permitem Branca de Neve morar com eles sob determinadas condições. O que acha disto? f). Todas as vezes que os anões saíam de casa pediam a Branca de Neve para que ficasse trancada. Descreva sua opinião a respeito de tal fato. g). Todas as situações por quais Branca de Neve passou nunca foram solucionadas por ela. Por que você acha que isto aconteceu? h) Diante de todas as respostas e a leitura feita, responda: Qual a temática do conto “A Branca de Neve e os sete anões”?

2. Escolha uma das imagens sobre o conto, produzidas pela Disney e através dela produza um comentário para ser postado no Facebook, sobre o papel da mulher “Branca de Neve” neste conto.

Em seguida passa-se a *Etapa 3*, intitulada “A mulher em 2012!”, com os objetivos específicos a) Assistir ao filme “A Branca de Neve e o Caçador”; b) Analisar juntamente com os alunos o papel da personagem no filme. Para alcançar os objetivos propostos foram aplicadas as seguintes atividades:

3. Após assistir ao filme responda as questões que seguem: a) Como é retratada a Branca de Neve neste filme? b) O que achou do fato da personagem não usar um vestido de princesa e sim uma armadura de soldado? c) Ao final do filme Branca de Neve mata a rainha de Gelo, o que acha de tal atitude? d) Qual a relação estabelecida entre o conto da aula passada e este filme? e) Ressalte os aspectos semelhantes. f) Ressalte os pontos contraditórios. g) Deixe sua opinião a respeito destas semelhanças e diferenças.

4. Produza um comentário a ser postado no Facebook sobre a Branca de Neve do filme ressaltando o papel ocupado por ela na história.

Por fim, como análise final e buscando o posicionamento sobre as análises feitas apresenta-se a *Etapa 4*, intitulada “Afinal, qual o papel da mulher?”, com os objetivos específicos de a) Conversar a respeito do papel da mulher na sociedade levando em consideração os dois elementos lidos, assistidos e analisados. b) Posicionar-se criticamente a respeito do tema discutido. Para alcançar os

objetivos, aplica-se as atividades:

4. Vemos como foi retratada a mulher no conto escrito entre 1812 e 1822. Assistimos ao filme e analisamos a figura da mulher em 2012. Apontem elementos de ambas as situações que demonstram a mudança no papel da mulher na sociedade.

5. Produza um comentário a ser postado em rede social na internet (Facebook) destacando o papel social da mulher hoje e o que precisa ser evidenciado e mudado nos discursos estabelecidos.

3 A MULHER NO CLÁSSICO INFANTIL “A BRANCA DE NEVE” À PERSPECTIVA DO FILME “A BRANCA DE NEVE E O CAÇADOR” POR ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa foi realizada na escola de zona rural Escola Estadual “Marechal Candido Rondon”, localizada no distrito de Coqueiral em Nobres, com 37 alunos das turmas dos 8º anos A e B, sendo 21 meninos e 15 meninas.

O corpus será integrado por exemplos representativos dos discursos produzidos pelos alunos das turmas anteriormente mencionadas. Escolhe-se exemplos representacionais dos discursos em diferentes posições com relação a temática, denominando-os de A1, A2, ..., A36, A37, para preservar a identidade dos mesmos.

Inicia-se as análises com a apreciação das respostas a um questionário com relação ao papel da mulher, ao fato de mulheres trabalharem em serviços anteriormente masculinos e o que comumente ouvem a respeito da mulher, aplicado antes de iniciar a leitura do conto, pois através deste posicionamento ficaria mais evidente a compreensão da maneira como encaram a figura Branca de Neve do conto e também no filme.

Com relação a pergunta inicial “Para você qual o papel da mulher?”, 50% dos alunos responderam que o papel da mulher é ficar em casa, cuidar dos filhos, cuidar dos afazeres etc., e 50% responderam que ela merece coisas boas e o papel dela é onde ela quiser, como nas respostas evidenciadas a seguir:

A1: *Não fazer nada, só ficar em casa cuidando do filho.*

A5: *Cuida da casa como cozinhar, lavar, passar, etc. E se tiver, cuidar de seus filhos.*

A2: *O papel da mulher na minha opinião é ensinar, mandar, porque ela merece coisas boas como amor e carinho.*

A13: *Eu acho que o papel da mulher é limpar a casa, fazer a comida, lavar a louça, cuidar dos filhos, fazer compra, entre outros, mas também eu acho que nós mulheres podemos fazer o que quisermos, trabalhar onde quisermos sem sermos desrespeitadas.*

A21: *Lugar da mulher é onde ela quiser.*

Ao analisar a pergunta 2 “O que acha das mulheres que trabalham em profissões anteriormente, exclusivamente masculinas, como policial, pedreiro, entre outros.” dum total de 37 alunos, apenas sete consideraram que não era adequado à mulher estas profissões, a maioria responde como uma profissão normal, que cada mulher sabe aquilo que é melhor, entre outras respostas.

A11: *Elas não deveriam trabalhar nisso.*

A15: *Eu acho esses trabalhos muito pesado para as mulheres.*

A10: *Acho guerreiras, porque lutam contra o preconceito que o homem tem.*

A7: *Normal, porque se os homens fazem, as mulheres também pode fazer.*

Ao pedir “Cite algumas expressões relacionadas a figura feminina que escutam no dia a dia”, infelizmente 31 alunos elencaram apenas frases depreciativas, dizeres populares enraizados, cheio de preconceitos e apenas 6 alunos colocaram elogios.

A3: *Lugar de mulher é na cozinha. Mulher no volante, perigo constante. Mulher não pode jogar bola, porque é coisa de homem.*

A7: *Sexo frágil, que o lugar dela é em casa, arrumando, passando, etc.*

A4: *Sensível, trabalhadora, tímida, alegre, as vezes forte, elegante.*

A21: *As mulheres conseguem fazer até dez coisas ao mesmo tempo. As mulheres podem o que quiserem, e eles fazem o que quer, afinal elas podem o que querem.*

Conforme Alves-Mazzotti (*apud* CRUSOÉ, 2004, p. 106),

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Desta forma, pode-se afirmar que ao responder estas questões, não apenas reproduziram passivamente uma determinada resposta, mas reconstruíram conforme apreensão da forma como evidenciam a figura da mulher na sociedade de acordo com a maneira que construíram esta identidade em seu processo de formação.

No decorrer da aula, passa-se a leitura do Conto dos Irmãos Grimm”, “Branca de Neve e os sete anões” para prosseguir com as atividades. Ao perguntar sobre o tipo de texto lido, grande parte dos alunos o reconheceram como conto pelo fato de conhecerem o gênero como “Conto de Fadas”, alguns apontaram elementos textuais como presença de fala dos personagens e o fato de o texto ser escrito em prosa. Todos já conheciam a história e em algum momento já haviam escutado ou feito a leitura, mas evidenciaram que a versão era diferente, pois a Branca de Neve acordava com um beijo do príncipe e eles viviam ‘felizes para sempre’, remetendo-se aos Clássicos Disney, de grande abrangência.

Ao focar o aspecto que mais lhe chamou atenção houve grande variedade de escolhas, desde a fala da mãe desejando ter a filha alva como a neve, a fala da madrasta com raiva e o final onde colocam sapatos de chumbo na rainha má (madrasta) e a fazem dançar até morrer.

Passando-se as perguntas de análise da figura da personagem Branca de Neve, a fim de evidenciar a fabricação que os alunos possuem e construíram com relação a esta, verifica-se ao perguntar “Releia a cena em que os anões permitem Branca de Neve morar com eles sob determinadas condições. O que acha disto?”, referindo-se ao texto:

Os anões perguntaram-lhe:

- Queres ficar conosco? Aqui não te faltará nada, só tens que cuidar da casa, fazer nossa comida, lavar e passar nossa roupa, coser, tecer nossas meias e manter tudo muito limpo e em ordem; mas; quando tiveres acabado o teu trabalho, serás a nossa rainha. (GRIMM, 1812, p. 10)

As respostas não variaram, sempre que era ‘bom’, ‘certo, pois ela moraria lá sem pagar’, ‘bom, porque em troca ela seria a rainha’, ou seja não houve compreensão diferente, já que vivemos em uma sociedade que prega comumente ser papel da mulher os serviços domésticos e não compreenderam que o termo rainha, referia-se a ‘rainha do lar’, responsável direta por todos os afazeres da casa. Como bem evidenciam as respostas das alunas.

A12: *bom porque em troca eles fazia ela como Rainha e daria tudo que ela desejava.*

A10: *Eu achei um pouco exigente mas é a condição que eles deram a ela se tornar rainha deles é legal.*

Como afirma Foucault (2001, p. 91), “o discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’, para construir as relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença”. Sendo assim, fica evidente a posição de sujeitos arraigados pelos valores da sociedade nas respostas dos alunos, não se contrapondo a oferta dos anões para Branca de Neve.

Ao indagá-los sobre o fato de Branca de Neve sempre ficar trancada em casa, muitos registraram a ingenuidade da personagem como fato para que ela ficasse trancada, e viram, também, como medida protetiva.

A4: *Bom também. Pois eles sabiam que ela corria perigo. Então queriam que ela ficasse em casa e não saísse porque só assim ninguém a faria mal algum.*

A22: *Ela pensava que a pessoa que ia na casa dos anões fossem boas.*

Nestes recortes, que infelizmente representam a ideia comum da maioria, demonstra um ‘senso comum’ uma ideologia que a mulher precisa sim de uma medida protetiva contra os males da sociedade, que ela não tem condições de enfrentar os perigos e que precisa ficar trancada para que nada de mal ocorra-lhe. Sabendo que:

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117)

Apenas uma das alunas contrapõe esse posicionamento com a seguinte resposta:

A8: *Eu não gostei dessa condição, ela fica em casa se ela quiser.*

Em contraposição a ideia de toda a classe, observa-se a necessidade de reafirmação identitária da mulher nos dias de hoje para que realmente ocorra a transcendência da sociedade e a

mudança ideológica de cada pessoa.

Ao perguntar sobre o fato da personagem Branca de Neve não resolver os conflitos surgidos durante a trama, grande parte respondeu que ela não seria capaz de resolver, devido ao estado em que se encontrava e por ser a vítima da história.

A2: *Por ela ser vítima.*

A7: *Por ela ter sido a vítima e as pessoas que cuidavam dela que decidia tudo por isso nunca foram solucionadas as situações que passou.*

Esses discursos reafirmam a ideologia contida na sociedade com relação ao papel da mulher naquele momento e que por vezes, em alguns pontos, perduram até o dia de hoje.

As respostas com relação à temática do conto variaram desde romance, príncipes e princesas, dentre outros. Alguns ressaltaram a temática como uma lição que apresenta aspectos de fábula. Mesmo sem estudar profundamente os contos dos Irmãos Grimm, ressalta-se que até aos dias de hoje servem ao propósito criado, alertar dos perigos e ensinar as crianças/jovens a serem obedientes. Pois alguns alunos responderam como temática:

A4: *É aconselhar principalmente os jovens e crianças a respeitar seus pais quando eles pedem para ficar em casa e não abrir a porta para estranhos.*

Após estas perguntas, a proposição foi que postassem um comentário na rede social da internet (Facebook) da unidade escolar, a respeito da temática e a posição deles com relação a isto, mas nenhum dos alunos realizou a atividade apresentando várias desculpas, creio que por vergonha de expor seus pensamentos reais na rede social ou por não terem o hábito de expor suas opiniões, já que anteriormente os textos que produziram ficaram sob a “guarda” dos professores.

Posteriormente, depois de assistir ao filme estreado em 2012 “A Branca de Neve e o Caçador”, responderam perguntas a respeito da figura Branca de Neve do filme e como já haviam analisado o conto foi inevitável a comparação entre ambas personagens, mesmo a pergunta não orientando para isto.

A9: *No conto a branca de neve era sempre a vítima e nunca resolvia seus problemas. E no filme a Branca de Neve era corajosa e conseguia resolver seus problemas.*

O aluno evidencia a mudança de postura da personagem ao destacar que no conto ela era vítima e já no filme ela era corajosa e consegue resolver seus problemas, os demais alunos conduziram as respostas na mesma perspectiva.

Ao perguntar sobre o fato da princesa vestir uma armadura ao invés de um vestido, uma parte se surpreendeu, pois já faz parte do imaginário criado que uma mulher, princesa deveria vestir um vestido glamoroso, cheio de brilhos.

A6: *Achei inusitado.*

Em continuidade a análise através das perguntas, indaguei sobre o fato da princesa “Branca de Neve” matar a Rainha de Gelo ao final, e grande maioria dos alunos acha impressionante e que

reforça a característica de corajosa da personagem.

A15: *Foi muito legal impressionante e muito mais corajosa.*

Desde a primeira resposta à pergunta da terceira análise verificou-se a comparação entre ambas as histórias e ao perguntar: “Qual a relação estabelecida entre o conto da aula passada e este filme? Ressalte os aspectos semelhantes. Ressalte os pontos contraditórios.” Todos os alunos ressaltaram aspectos relevantes ao posicionamento da personagem Branca de Neve. Evidenciaram diferenças relacionadas ao beijo final que a acorda no filme e no conto é um tropicão dos servos do príncipe, dentre outros elementos.

Ao pedir: “Deixe sua opinião a respeito destas semelhanças e diferenças”, respondem:

A4: *Legal e diferente, pois em um a mulher é vítima e em outro ela é valente e luta pelo os seus sonhos.*

Destaca-se o fato de os alunos terem gostado deste novo posicionamento da personagem, diria que gostaram mais da forma como a figura feminina encara de frente seus problemas e busca resolver seus conflitos sem depender da figura masculina. Talvez, por depararem-se constantemente pela luta feminina de reafirmação da identidade, em que buscam constantemente um espaço de valor e reconhecimento na sociedade.

Como na análise anterior não fizeram a atividade de postar em ambiente virtual, propus que resolvessem no caderno como se fossem postar a atividade, para que desta maneira conseguisse a produção pedida. Levei várias imagens referentes ao filme encontradas na internet, com vários aspectos e através de uma delas pedi para que expusessem um comentário.

Através desta imagem a aluna escreveu:



Fonte: Disponível em: <http://www.oblogdamari.com/2012/07/branca-de-neve-e-o-cacador-2012.html>

Figura 06: Imagem filme “Branca de Neve e o Caçador”

A3: *Branca de Neve ela é uma menina bela, guerreira, ela não depende dos homens para resolver seus problemas, ela usa armadura, ela é dependente de si mesma.*

Um outro aluno ao escolher a imagem seguinte, declara.



Fonte: Disponível em: <http://www.porraman.com/2012/06/branca-de-neve-e-o-cacador-snow-white-and-the-huntsman/>

Figura 07: Imagem do filme “Branca de Neve e o Caçador”

A8: *Eu achei valente, uma mulher que luta pela vida e pelos seus direitos, uma guerreira por sobreviver tanto tempo em miséria e não morrer de tristeza e dor.*

Esse posicionamento reafirma o papel de força da mulher contido no filme de 2012, contrapondo-se de fato a representação de 1812. Os alunos puderam perceber esta força preestabelecida no discurso construído no filme e ao contrapormos com a sociedade atual, observa-se que esta é a ideologia a ser constituída e reafirmada.

Após verificação da produção do gênero com relação ao papel da figura da Branca de Neve nos dois contextos. Passa-se a análise do texto final, verificando, assim, a mudança ou não da postura com relação ao tema.

A13: *Antes a mulher o seu dever era só cuidar da casa e de seus deveres, mas de um tempo pra cá isso mudou a mulher tem mais liberdade para ser e fazer o que quiser e só lutar por si.*

Com relação ao comentário

A13: *A mulher hoje tem mais direitos do que antes mas muitas coisas precisam ser mudadas antes na política e depois em casa.*

A22: *Em 1802 ela era uma vítima que não podia sair de casa e fazer todos os serviços e em 2012 e foi uma mulher corajosa que não dependia de ninguém.*

A22: *Eu acho que hoje o papel da mulher é o que ela escolher.*

Esses discursos evidenciam que muitas coisas precisam ser mudadas, pois há muitos discursos arraigados na sociedade de hoje e que pertencem a séculos passados, os alunos puderam perceber nitidamente isto e em respostas de diferentes alunos afirmam que o “papel da mulher hoje é o que ela escolher”, o que demonstra que as concepções machistas a respeito da mulher estão mudando. Mesmo que ainda cause desconforto ao deparar-se com uma mulher de armadura de ferro, as posições que as mulheres ocupam estão sendo alteradas de acordo com a mudança na sociedade. É um processo lento, mas os discursos acompanham as mudanças sociais, como afirma Fairclough (2001, p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade [...] como é, mas também contribui para transformá-la”, desta maneira reafirma-se que estes discursos ao mesmo tempo que reproduzem, modificam a sociedade, à medida que o tempo passa, tudo se transforma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as análises realizadas percebe-se ainda que os discursos estão arraigados na sociedade e que a transformação deles são lentos e difíceis, ideias concebidas no decorrer do tempo são difíceis de mudar e a prática escolar não está imune a estes discursos. Assim, entende-se que os discursos dos sujeitos são determinados pelas situações em que estes estão inseridos e que as mudanças ocorridas na sociedade agem transformando-os.

Compreende-se que os alunos ao analisar a figura feminina Branca de Neve do conto, encararam como algo natural a atitude frágil da personagem e o fato dela não resolver problema algum, apenas esperar, trancada em casa, um príncipe encantado. Vê-se que alguns espantam-se ao ver

uma princesa de armadura de ferro e lutando por seus ideais. Não se sentem à vontade em expor seus pensamentos a respeito da temática nas redes sociais, por isso recusaram a cumprir a atividade de postagem, havendo a necessidade de mudança de condução. Creio que o fato de comumente escreverem somente para o professor ser um hábito constante não os deixam à vontade para expor suas produções a outro público, pois mesmo tendo-se o costume de usar as redes sociais diariamente não foi possível a execução da atividade como havia sido planejada, porém vejo a necessidade de incentivá-los constantemente a expor suas produções a outras pessoas, seja através de murais na classe, na escola, na comunidade e, também, nas redes sociais.

Igualmente vê-se ainda que há em nossa sociedade um preconceito, ora velado, no que diz respeito a liberdade feminina em trabalhar e conduzir sua vida, ainda há discursos machistas e patriarcais que são proferidos e escutados por nossos jovens e, sendo assim, (re)produzidos em outros discursos e atitudes.

Apesar dos alcances desse artigo, almeja-se que ele possa colaborar para maiores reflexões, por parte dos leitores, a respeito da importância da observação dos discursos velados em textos, filmes e na sociedade em modo geral, discursos estes que são constantemente (re)produzidos pelos mais jovens.

Dessa forma, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa, sob o viés crítico de Fairclough (2011) permite ao sujeito considerar o uso da linguagem como uma forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou um reflexo de variáveis situacionais. Considerando o discurso como linguagem passa-se a observá-lo como um modo de ação e representação do mundo, como uma forma de agir sobre o mundo e sobre as outras pessoas e, desta maneira leva o aluno a interpretar a realidade e as representações a sua volta, facilita a comunicação, orienta as ações e posicionamentos. Sendo assim, a prática escolar não pode eximir-se desta responsabilidade de contribuir para transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eveline Lima de Castro. BARROS, Marina Kataoka. **A representação feminina nos contos de fadas das animações de walt disney**: a resignificação do papel social da mulher. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015

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

BRANCA de Neve e o Caçador. Direção: Rupert Sanders, Roteiro: Evan Daugherty, John Lee Hancock, Hossein Amini. Estados Unidos (EUA): Universal Pictures, 2012, 1 DVD.

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Monografia de Comunicação Social/ Jornalismo. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney?. **Revista Zero O-a-seis**. v. 1, n. 29 p.131-147 | jan-jul 2014.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação **Aprender** - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

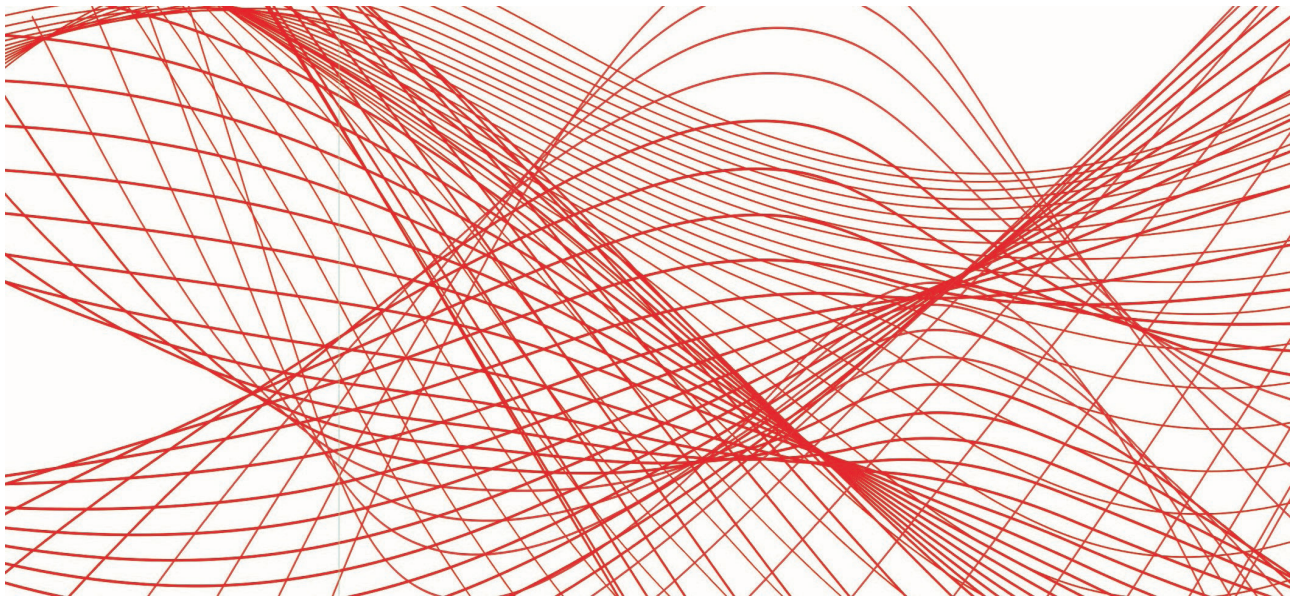
GRIMM, Irmãos. **A Branca de Neve e os sete anões**. Copyright © 2000, virtualbooks.com.br

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



**PARTE VI - MULTIMODALIDADE
EM SALA DE AULA**



TEXTOS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS ALÉM DAS PALAVRAS

Maria Gorete Côgo da Silva

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a leitura crítica de textos multimodais se faz imprescindível para a formação de um leitor capaz de atuar na sua realidade social e para assegurar sua participação. Os alunos mantêm contato cada dia mais intenso com textos multimodais, já que suas práticas sociais estão inteiramente ligadas a gêneros discursivos desta natureza. Essa constatação, feita a cada dia também em nossas salas de aulas, tem exigido um esforço para lhes oferecer múltiplos letramentos. Na escola, principal agência de letramento, para que se cumpra o compromisso de possibilitar aos alunos a produção de sentidos para os textos que leem, compostos por signos verbais ou não, é inevitável que sejam utilizadas estratégias de leitura sob leitura uma perspectiva crítica, para que a partir dessa leitura os alunos sejam capazes de identificar e de se proteger das ideologias impostas pelos meios de comunicação de massa.

Como exigência da disciplina Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Câmpus Universitário de Sinop-MT, construiu-se uma proposta de intervenção com atividades leitoras com o objetivo de desenvolver a criticidade dos alunos, por meio da análise de textos multimodais (propagandas publicitárias, fotografias, letra e videoclipe de canção), que foram trabalhados com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Aripuanã-MT.

A pesquisa deu-se mediante o desenvolvimento de uma ação interventiva em sala de aula, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação. Foram realizadas atividades de forma sistemática, orientadas pelos preceitos da Análise Crítica do Discurso – ACD - (FAIRCLOUGH, 2016). A análise dos textos produzidos aponta que não são constantes atividades de análise crítica de gêneros multimodais nesta sala de aula, mas mesmo sem essa prática houve um considerável avanço no que

diz respeito ao desenvolvimento de posturas críticas por parte dos alunos ao longo das atividades. A visão além das palavras foi ampliada e as produções finais mostram que a partir da mediação do professor os alunos são capazes de realizar análise crítica de discursos implícitos em textos escritos ou imagens. O contato com os alunos no âmbito da pesquisa, assim como as produções elucidam a importância de se implementar metodologias que privilegiem práticas com base nos preceitos teórico-metodológicos da ACD no ambiente da sala de aula, com vistas a instituir novos posicionamentos críticos diante das práticas de leitura e escrita na escola.

A sociedade letrada, onde os textos multimodais (escritos, orais, visuais, em movimento) veiculam informações com uma rapidez gigantesca exige dos sujeitos capacidade de ler e interpretar com criticidade, motivo pelo qual tornou-se emergente promover, em sala de aula, práticas leitoras que privilegiassem o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica desse gênero discursivo. Já não se pode ler como se lia há anos atrás.

Segundo Coscarelli (2010), a leitura é agora um processo complexo que vai desde a percepção dos sinais gráficos até a geração de inferências e percepção detalhada de imagens, sons, movimentos. Deve-se considerar, portanto, a prática da leitura multimodal não como mero hábito de decodificação de símbolos, cores, gestos, pinturas ou expressões fisionômicas, mas como uma atividade que traz sempre uma ideologia. Para a autora é através desse universo da leitura que o ser humano comunica-se com o mundo ao seu redor influenciando ou sendo influenciado. Por esse motivo trata o texto como algo complexo, no sentido de apresentar a leitura como um sistema dinâmico, aberto, auto organizado e, por isso, complexo, nem sempre capaz de gerar certezas, mas sim surpresas, já que uma pequena inferência pode mudar todo o um significado.

Objetiva-se neste texto compartilhar uma prática interventiva promovida aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município de Aripuanã-MT. Tal proposta fundamentou-se na perspectiva da análise crítica do discurso (ACD) de gêneros discursivos multimodais. Espera-se com as análises desses textos potencializar o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos aprendizes, preparando-os para o exercício crítico da cidadania nos meios que convivem.

Fairclough (2016), argumenta que a linguagem é uma forma de dominação e força social, tendo como foco, fortalecer as relações de poder existentes nos meios institucionais. Nessa perspectiva, os sujeitos são atores ativos, pois como falantes e produtores de discursos têm liberdade de escolher elementos linguísticos para construir identidades e estabelecer suas ideologias.

Segundo o autor, a ACD é uma área de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos. O foco de suas pesquisas é sempre o lugar da linguagem nas relações sociais e como fator importante nos processos de mudança social. A ACD investiga o discurso e o toma como elemento chave de transformações. Esta também é a busca desta pesquisa, fazer com que os alunos investiguem o discurso veiculado em certos textos multimodais como propagandas publicitárias, músicas, etc., a fim de mobilizar neles a capacidade de lê-los criticamente, podendo, assim, concordar ou discordar com o que está sendo vinculado.

Com a experiência de professora de Língua Portuguesa em escolas públicas é possível dizer que há carência de práticas de leitura crítica e multimodal na sala de aula. Estas não costumam privilegiar todas as formas de linguagem e não levam em conta os discursos e ideologias veiculados nos textos que oferecem aos alunos. Isso pode se dar por vários fatores que vão desde o fato de o professor não ter tido uma formação que privilegiasse os multiletramentos, a multimodalidade dos textos e a análise crítica de discurso, passando pela possibilidade de que essas questões não são abordadas

no livro didático, até a hipótese de que o trabalho com a leitura crítica exija do professor mais tempo do que ele disponibiliza para o planejamento, já que mal remunerado, tenha horas-aula excessivas.

Assim, os alunos costumam ver nas salas de aula textos que utilizam as imagens de forma inocente, levando em conta apenas a intuição, sem uma percepção crítica, sem relacioná-las ao texto verbal e sem contextualização, encarando-as apenas como peças ilustrativas que não dizem nada além do que as palavras já disseram.

Deste modo, para os professores de Língua Portuguesa e demais áreas, realmente preocupados com o desenvolvimento da leitura crítica, faz-se necessário conhecimento e aprofundamento nos estudos relevantes deste campo de pesquisa, haja vista que em nossas aulas constantemente formulamos questões que necessitam de respostas ou reflexões que orientem nosso trabalho com a análise dos discursos. Assim, nesta pesquisa buscamos as respostas em teóricos como Bakhtin (2002), Fairclough (2016), Kleiman (2000), Rojo (2012), Silva (2009), entre outros.

Com base nos preceitos desses autores, investigou-se como os alunos participantes desta pesquisa perceberam, durante a leitura, os diversos elementos que compõem um texto multimodal, investigando se os reconheceram como responsáveis pela produção de discursos que levam à construção de ideologias. Desta maneira, esta pesquisa levantou algumas questões: Como são percebidos, pelos sujeitos da pesquisa, os recursos semióticos sejam linguísticos, musicais, imagéticos ou de qualquer outra natureza para a manutenção ou para discordância dos discursos propostos nos textos? Os sujeitos da pesquisa são capazes de reconhecer nos usos das diversas semioses mecanismos importantes para a constituição de discursos, gêneros e estilos de escrita, contribuindo, assim, para o seu processo de empoderamento? Eles conseguem identificar nos textos que leem marcas de opressão, de discriminação, de negação de poder de uma classe em relação a outras, observando desigualdade de oportunidades e de direitos?

Com o objetivo de maior compreensão do que se propõe este artigo, sua estrutura encontra-se organizada em quatro partes. Na primeira parte em Considerações Teóricas abordamos temas como a Linguagem e a ACD. Assim foi possível perceber a ligação que existe entre o conceito que adotamos de linguagem e a prática da análise crítica do discurso em textos multimodais na sala de aula, levando em conta os preceitos de Fairclough (2016). Na segunda parte, apresentamos os métodos, a metodologia de pesquisa e os alunos participantes da pesquisa; na terceira parte, apresentamos a análise dos textos produzidos pelos alunos e, na quarta e última parte, as considerações finais, levando em conta o contato com os alunos durante as atividades e as produções realizadas por eles. Com as atividades realizadas e a observação dos preceitos teóricos aqui discutidos acredita-se ter oferecido aos alunos uma possibilidade de responder adequadamente aos propósitos de gêneros textuais que envolvam múltiplas semioses, além de ter contribuído para o desenvolvimento de competências de leitura crítica, tornando útil a leitura também fora da sala de aula.

1 LINGUAGEM E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Segundo Neder (1993), há diferentes concepções de linguagem agrupadas em três grandes linhas. A autora descreve a primeira maneira de conceber a linguagem como uma tendência que busca explicar a linguagem a partir da condição psíquica individual do sujeito falante. A segunda maneira de encarar a linguagem seria aquela onde “o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema linguístico, a saber: o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua”, já a terceira concepção de língua seria aquela que vê a linguagem como um “fenômeno social

da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”.

Neder (1993) assevera, ainda, que o modo como se concebe língua e linguagem determina alterações em como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino, por isso a concepção de linguagem que se tem é tão importante na realização das práticas de leitura em sala de aula.

Segundo Neder (1993), quando se toma a linguagem como expressão do pensamento busca-se sempre explicar a linguagem a partir das condições psíquicas do sujeito falante. Apresenta-se como ato puramente individual, isto é, a enunciação se forma no psiquismo do indivíduo, exteriorizando-se, objetivamente, para outro com a ajuda de algum código de signos exteriores. Dessa forma, a língua é vista como produto acabado, sistema estável (léxico, gramática, fonética), algo que não muda. Dessa maneira é possível dizer que de acordo com essa concepção as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Em consonância com a terceira concepção de linguagem trazida por Neder (1993), acredita-se importante a concepção de linguagem como um lugar onde se possa construir novos significados além daquele imposto pelo texto, pelo gênero ou pelo emissor, sendo a linguagem encarada como mecanismo de interação para assim se propor aos alunos uma postura crítica frente aos diversos gêneros discursivos, compostos por diversas semioses.

O entendimento da Linguagem como processo de Interação indica que ela não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. Nessa tendência, a língua constitui um processo em evolução ininterrupta, que se realiza através da interação verbal social dos locutores (NEDER-1993).

A enunciação como tal só se efetiva entre falantes. Logo, a linguagem como forma de interação é vista como um lugar de interação humana. Implica numa postura diferenciada de educar, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

É com essa última concepção de linguagem que se trabalhou as análises dos textos multimodais, dando a possibilidade de o aluno interagir com o texto, e com quem o escreveu, de maneira a concordar ou discordar do discurso presente em cada texto.

Sabe-se que os textos multimodais são aqueles que utilizam na sua construção mais de uma semiose, mais do que um código, como por exemplo, o código visual e o verbal. Hoje, estamos em constante contato com textos não só compostos por linguagem escrita ou imagética, mas também em movimento. Rojo (2012) apregoa a grande necessidade de oferecermos aos alunos os multiletramentos que se deriva do que chama de fenômeno da multimodalidade dos textos contemporâneos, os quais exigem dos alunos habilidades diferenciadas para compreender cada uma das semioses que compõem textos multimodais.

Não basta mais decodificar as letras e palavras. Também não basta mais o letramento para se interpretar somente os signos verbais. É preciso ir além. Com o turbilhão de imagens que nos rodeiam diariamente e permeiam praticamente todos os textos, é preciso que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para ler, analisar e compreender esses tipos de textos, pois sabemos que para ser leitor proficiente são necessárias habilidades que há anos atrás não seriam tão necessárias.

Segundo Santaella (2004), há quatro tipos de leitores: o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo e o leitor ubíquo. Segundo a autora, o leitor contemplativo é aquele que a

autora caracteriza como leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos. É o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. O terceiro tipo de leitor, o imersivo, é aquele que surgiu nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação.

A autora argumenta que o leitor imersivo inaugurou um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto somente impresso. Navega em telas e programas de leituras, num universo de inúmeros signos eternamente disponíveis. Cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se seguindo roteiros multilineares que ele próprio ajuda a construir ao interagir com textos, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.

A autora descreve, ainda, um quarto tipo de leitor: o leitor ubíquo, aquele capaz de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, enfim esse leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se ao nomadismo próprio da aceleração e burburinho do mundo no qual circula. Nesse tipo, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo.

Com a chegada dos dispositivos móveis intensificou-se ainda mais o aparecimento desse tipo de leitor, pois graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora e lugar. Por permitir que se aprenda em qualquer lugar, em qualquer circunstância, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo: a aprendizagem ubíqua. Com isso o aluno passa a perceber a aprendizagem como uma ação que não tem hora e local para acontecer.

O contato com muitos textos ao mesmo tempo e no mesmo espaço faz com que a aprendizagem se desenvolva de modo muito distinto daqueles em que foram formadas as gerações anteriores, pois são desenvolvidas novas expectativas de liberdade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática, uma necessidade de instantaneidade que se opõe às práticas culturais tradicionais.

Porém, segundo Santaella (2004), o aparecimento destas novas formas de aprender não elimina as formas anteriores. Para ela nenhuma nova formação cultural até hoje conseguiu levar as formações culturais anteriores ao desaparecimento.

Santaella (2004) salienta que o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro.

Ora, cada tipo de leitor implica formas de aprendizagem específicas com potenciais e limites que lhes são próprios. Por isso mesmo a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico. Por isso mesmo, a aprendizagem ubíqua hoje desafia a educação formal a buscar estratégias de integração que possam tirar proveito das potencialidades da ubiquidade para o ensino.

Nos dias atuais, portanto, tornou-se indispensável que a escola crie condições para desenvolver não apenas habilidades para a decodificação dos signos verbais, mas, sobretudo, promova atividades leitoras que mobilizem o aluno a compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, identificando os não ditos do texto, as ideologias implícitas e o motivo real de certas

escolhas lexicais, de imagens, de movimentos, de cores, compreendendo que essas escolhas contribuem para a manipulação de opiniões.

Assim, o melhor a fazer é buscar na complementaridade destas aprendizagens uma forma que esteja em sintonia com nossos alunos e com os textos que os rodeiam diariamente, com vistas a possibilitar sempre uma leitura crítica, pois conforme Silva (2009, p. 28)

A leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas [...], elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 30) preconizam que “Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente”.

A exigência dos dias atuais poderá ser satisfeita se o exercício da leitura crítica acontecer onde o sujeito está. E ele está também nas salas de aula. Para se desenvolver habilidade de leitura crítica é preciso ações de mediação.

A Escola tem grande parcela de responsabilidade na tarefa de criar condições para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de fazer inferências, da capacidade de reflexão sobre o texto, no desenvolvimento de estratégias para que o aluno consiga perceber quem é e de onde fala o emissor e de questionar as ideias naquele texto vinculadas, o que possibilita a construção de sentidos, que poderão ser diferentes dos pretendidos pela mídia ou por outras formas manipuladoras.

É importante que a escola se veja como responsável por esta mediação e abra-se cada vez mais para os estudos da Análise Crítica do Discurso, que embora seja um campo relativamente novo de pesquisa, aparecendo de fato somente a partir da década de 1990, trata-se de estudos que vêm crescendo consideravelmente e que hoje consiste em um importante ramo dos estudos discursivos.

Por tudo isso dito é que o desenvolvimento desta a pesquisa teve seu foco nos conceitos teóricos da Análise Crítica do Discurso, cujo expoente principal é Fairclough. A ACD é um método analítico de pesquisa que surgiu em 1990, aliando teorias linguísticas, sociológicas e políticas, com objetivo de observar e analisar criticamente a linguagem, não apenas o ato linguístico, mas, sobretudo, questões inerentes às práticas de linguagem no meio social, cujas manifestações incluem maneiras de representar a realidade, de manifestar identidades e relações de poder na sociedade moderna (FAIRCLOUGH, 2016).

Fairclough é notadamente o maior pesquisador a tratar da ACD. Para ele, toda ação humana acontece a partir do discurso e por meio dele. Segundo Fairclough (2016, p. 37)

O discurso é um fenômeno que vai além da realização linguística, é o uso da linguagem como forma de prática social, que se realiza por meio de gêneros textuais específicos em contextos específicos. Nesse caso, contexto corresponde a situações, instituições, circunstâncias sociais e culturais que envolvem os falantes no ato da produção do discurso.

Sob essa perspectiva, esse estudo partiu da análise de textos que fazem parte das práticas discursivas das quais os alunos participam diariamente, sendo neste contexto além de falantes e ouvintes, pessoas que realizam ações sociais através da linguagem, podendo usá-la para influenciar

ou se deixar influenciar por ela. Em sintonia com os preceitos da ACD, os textos a serem utilizados fazem parte não apenas do cotidiano dos alunos, mas também dos problemas sociais enfrentados por eles, como defende Fairclough (2016, p. 185)

A Análise Crítica do Discurso é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas.

Os fundamentos teóricos da ACD relacionam questões de linguagem, poder e dominação e são de extrema importância para o que se deseja nesta pesquisa, já que estes são ingredientes fundamentais para atividades onde se pretende uma leitura crítica feita por sujeitos desprivilegiados não só socioeconomicamente, mas também da capacidade plena de se posicionar frente a discursos que podem estar impregnados de intenções de dominação e alienação.

Para Foucault (1981), todo discurso é fonte e manifestação de poder e, assim, a prática da linguagem na sociedade é um importante instrumento disponível às pessoas para dominar e serem dominadas. Neste sentido, a ACD recebeu contribuições foucaultianas que vão desde a relação de poder com a linguagem à concepção da natureza constitutiva do discurso, a qual define a construção de realidades pelos sujeitos (MEURER, 2012).

Para a construção dos estudos da ACD, tem-se também importante contribuição de Bakhtin (2002), ao ser o primeiro a relacionar linguagem e ideologia. Para Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95). Se considerarmos que cada palavra pode propor inúmeros significados dependendo do texto ou contexto que está inserida, todo ato linguístico traz consigo uma forte carga ideológica.

Outra contribuição dos estudos realizados por Bakhtin (2002), à ACD foi a noção de dialogismo. Para este autor um texto nunca se realiza sozinho, revelando a existência do diálogo com vários textos em seu interior, em uma constante comunicação entre eles, de forma que as várias vozes em ação lutam para serem ouvidas. O filósofo pondera que “a enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva” (BAKHTIN, 2002, p. 103).

Outra grande contribuição para a constituição da ACD foi o Marxismo Ocidental e o preceito de que “as relações existentes na sociedade para dominação são estabelecidas e mantidas cultural e socialmente (FAIRCLOUGH, 2016). O autor propõe um conceito de ideologia que atinge uma dimensão de coletividade, sendo um fenômeno recorrente na vida social. É fato que as ideologias são reproduzidas e perpetuadas por instituições como a escola, a família, a igreja e os meios de comunicação de massa, as quais influenciam os indivíduos quando impõem discursos como verdades absolutas.

Para Meurer (2012), a influência exercida por essas instituições ocorre devido à criação de realidades pelos sujeitos e pela naturalização dessas realidades criadas discursivamente. Em consequência disso, essas realidades passam a ser percebidas como “algo natural, imutável, parte da sua própria natureza”, tornando-se legítima e sem contestação. Pode-se dizer que há o assujeitamento, que acontece quando o indivíduo se torna recebedor dessas práticas naturalizadas e acaba se acostumando com elas, sem questionamentos.

Pode-se dizer que o papel da ACD é analisar, também, os elementos explícitos do texto, mas

sobretudo oferecer meios para que se perceba o implícito, o não dito presente nos textos, sejam verbais ou não verbais, a fim de explicar as relações entre a linguagem e os contextos sociais e propondo mudanças sociais cabíveis. Nessa perspectiva, é de extrema relevância que os alunos sejam sensibilizados de que têm condições de serem sujeitos ativos, com liberdade para escolher elementos linguísticos, a fim de estabelecerem ideologias e construir identidades.

Fairclough (2016) enfatiza que, para se fazer a análise textual, é imprescindível que se considere os aspectos veiculados juntamente com o texto verbal. Dessa maneira, chama a atenção para a importância das imagens na sociedade contemporânea. Essa importância fica evidente ao pensarmos em textos multimodais, cujas imagens precisam ser analisadas juntamente com o texto verbal para que se perceba os traços ideológicos.

Com a finalidade de analisar as relações instituídas nos eventos discursivos, Fairclough (2016) apresenta-nos uma metodologia de análise por meio de um modelo tridimensional do discurso, o qual compreende a análise do texto, da prática discursiva e da prática social.

Segundo ele a análise do texto como atividade discursiva relaciona-se à descrição de aspectos como as escolhas lexicais, a coesão e a estrutura textual. Já com o termo discurso propõe considerar a linguagem como “forma de prática social e não como atividade individual ou reflexo de variáveis situações [...] Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Por fim, propõe a análise da prática social onde se busca a explicação de como o texto se reveste de aspectos sociais relacionados a formações ideológicas e formas de hegemonia. Assim, para analisar criticamente o discurso, deve-se considerar a prática social do enunciador, como seus costumes, seus valores, suas crenças e a sua prática discursiva, já que essa envolve as condições de produção, distribuição e consumo do texto.

A ACD baseia-se na ideia de que situações de opressão podem mudar ou ser mudadas, porque são criações sociais, e, como tais, são possíveis de serem modificadas. Isso possibilita acreditar que a inserção do aluno na prática da leitura crítica e no uso dos multiletramentos fará com que esse tenha condições de lutar contra as classes hegemônicas e promover a transformação no seu meio social e na sua própria realidade.

Nesse sentido, a escola deve ser local para se promover a conscientização de que o discurso e as estruturas sociais têm ligação estreita. É na escola que o aluno deve aprender a reconhecer os discursos das instituições estabelecidas na sociedade. Ao assumir a responsabilidade por desenvolver essa capacidade no aluno, a escola coopera para a emancipação de grupos menos privilegiados, conforme preconiza Meurer (2012). Essa formação emancipatória, por meio da linguagem, propiciará aos sujeitos o empoderamento para lutar contra as forças dominadoras da sociedade e, assim, assumirem posturas críticas com vistas a promover mudanças sociais e transformar sua própria realidade.

2 MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

A atividade de intervenção foi desenvolvida na cidade de Aripuanã-MT, na Escola Estadual São Francisco de Assis, localizada na zona urbana do município, que atende desde alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos finais do Ensino Médio, incluindo turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O espaço físico é excelente, com grande área verde, salas amplas e climatizadas. A atividade foi realizada no nono ano “A”, do período matutino, composta por 28 alunos, os quais têm

idade entre treze e quinze anos. A turma é participativa, alegre, falante. Pode-se dizer que com uma necessidade incrível de falar e expor suas opiniões. Dentre os alunos não há nenhum com necessidades especiais ou dificuldade de aprendizagem, segundo os professores que lá atuam. Porém, há alunos que ainda tem algum desafio no que se refere a decodificação dos signos verbais. Mesmo assim, estes não deixam de participar oralmente das atividades.

As atividades intervencionistas foram realizadas por meio de metodologia que objetiva possibilitar aos alunos interpretar criticamente os textos multimodais veiculados na sociedade, contribuindo para a sua formação crítico-cidadã.

Quanto à natureza, essa pesquisa tomou como referência as orientações do método de pesquisa qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, os dados são utilizados e analisados mediante interpretação e explicação, não sendo determinante quantificá-los. Segundo Gerhardt (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Gerhardt (2009) assevera, ainda, que os pesquisadores que optam por utilizar o método qualitativo buscam explicar o porquê das coisas, razão pela qual exprime exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o conhecimento do pesquisador é parcial limitado e não é o mais importante. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Optou-se pelos princípios da pesquisa-ação já que esta tem como finalidade central a transformação da realidade social dos alunos sujeitos da pesquisa. Segundo Thiollent (2011, p. 10)

O método de pesquisa ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores ou parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, ou pelo menos no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e ou políticas.

Nessa pesquisa ao focarmos o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, através do desenvolvimento de habilidades para prática da leitura crítica de textos multimodais, teve-se a intenção de formular respostas para o problema que ora se apresenta, proporcionando, quem sabe, condições para uma desejada mudança social.

Devido à preocupação em relacionar a prática de leitura em sala de aula à mesma prática em sociedade, considera-se que esta pesquisa pode ser caracterizada como um Projeto de Letramento, que para Kleiman (2000, p. 238) consiste em

Uma prática social em que a escrita e a leitura são utilizadas para atingirem algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ler para aprender a ler em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Desta maneira, buscou-se trazer para a sala de aula, o problema enfrentado no cotidiano, materializado nos textos escolhidos. Como o caráter das práticas de linguagem é inerente às práti-

cas sociais, documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), ressaltam que “Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, p. 108-109).

Entende-se que as aulas de Língua Portuguesa devem sempre ser contextualizadas ao seu uso efetivo na sociedade, atendendo às necessidades vivenciais dos alunos. É com base nessa concepção de aprendizagem que realizamos esta pesquisa, posto que buscamos que a relação professor-aluno passasse a ser uma experiência colaborativa, reflexiva e coletiva, em que ambos se tornam sujeitos “situados social e historicamente” (OLIVEIRA, et.al., 2014, p.45).

Acredita-se ser de extrema importância que o professor reconheça que o conhecimento não está disponível somente na escola, mas em todos os lugares, em todos os contextos e que, “todos, alunos e professores, detêm conhecimentos, isto é, são sujeitos de saberes” (OLIVEIRA et.al., 2014, p. 55), portanto, o aluno, juntamente com o professor, é visto como um sujeito possuidor de competências e conhecimentos produzidos também fora dos muros da escola.

Para a realização da atividade interventiva propôs-se uma sequência de atividades organizada em forma de Sequência Didática⁷⁴, que segundo Dolz, Noverraz e Sschneuwly (2004) é um conjunto de atividades sistemática e pedagogicamente organizadas sempre com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens e ajudá-los a dominar os gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para fazerem uso da língua nas mais variadas situações sociais, com vistas à melhoria de suas capacidades de ler e escrever.

As atividades foram organizadas na estrutura base de uma Sequência Didática que é constituída pelos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades sequenciais e produção final (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Assim, todas as atividades obedeceram a uma sistemática que permitiu aos alunos terem acesso a textos multimodais (situação inicial) e a mecanismos que permitiram a análise detalhada de todas semioses que compõem os textos (módulos). Os alunos tiveram a oportunidade de construir oralmente ou por escrito sua visão inicial e sua visão final sobre os textos, expondo seu pensamento sobre a intenção real do emissor, sobre o poder que os textos exercem sobre eles, sobre o papel de cada semiose, dentre outros aspectos (produção inicial e final).

O corpus de análise da pesquisa é composto pelas produções iniciais e finais dos alunos, as quais foram produzidas durante as aulas e analisadas à luz dos preceitos da ACD, com o objetivo de refletir sobre as questões que orientaram essa pesquisa, acrescentando a estas, outra: as produções finais apresentaram mudanças com relação às produções iniciais no que diz respeito à criticidade para com os textos?

3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS DOS ALUNOS

Como dito anteriormente, pretende-se aqui investigar como os alunos participantes desta pesquisa perceberam durante a leitura, os diversos elementos que compõem um texto multimodal.

Por meio das produções iniciais e finais, poderemos perceber o posicionamento dos alunos quando diante de textos multimodais e o que realmente os chama a atenção, sendo uma tentativa de observar o que são capazes de ver além das palavras. As produções mostrarão se eles foram capazes,

⁷⁴ A Sequência Didática foi utilizada como procedimento didático nesta pesquisa intervencionista, a qual se encontra no apêndice 1 deste trabalho.

por exemplo, de identificar nos textos marcas de poder de uma classe em relação a outras e a reais intenções de quem emite a mensagem.

Percebe-se também se as produções finais apresentaram mudanças com relação às produções iniciais no que diz respeito à criticidade para com os textos.

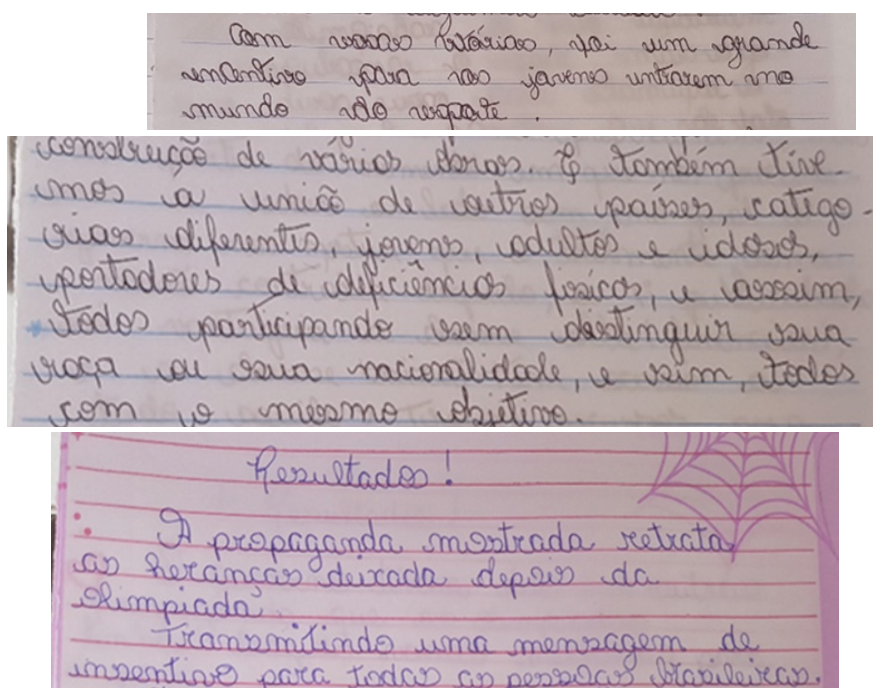
Salientamos que destacamos como exemplo alguns trechos das produções iniciais e finais dos alunos, sempre tomando o cuidado para não identificá-los.

Os alunos foram orientados a observar atentamente o primeiro texto que se tratava de uma propaganda publicitária, veiculada pela Revista Veja, na ocasião das olimpíadas Rio2016 (anexo 1). Pelas produções iniciais, que deveriam ser feitas após a primeira observação desta reportagem, sem grande intervenção do professor, é possível perceber que a grande maioria não se atentou a todos os detalhes das imagens.

Considera-se que o tempo que levaram para a observação foi muito pequeno para que todas as semioses presentes no texto pudessem ser exploradas. Havia na propaganda inúmeros detalhes a serem observados. Imagens grandes e pequenas, slogans, símbolos, letras de tamanhos e cores variadas. Com alguns minutos diziam já ter observado toda a propaganda, incluindo parte verbal e não verbal.

A proposta era que observassem atentamente as ligações entre o que estava escrito e as imagens. Que se perguntassem por que aquelas imagens, por que aquelas cores, aquele cenário, etc. Pedi que se atentassem para a intenção da revista e de quem era o emissor daquela propaganda, para quem se destinava.

As conversas que se seguiram, o que foi comprovado com a produção inicial, mostraram que a intenção do governo, emissor da mensagem, não foi questionada em nenhum momento. Poucos alunos questionaram por exemplo, a escolha das pessoas que apareciam na propaganda, pelo contrário, a escolha foi vista como um incentivo para que todos pudessem participar da prática de esportes, o que pode ser percebido em diversos fragmentos das produções iniciais dos alunos.



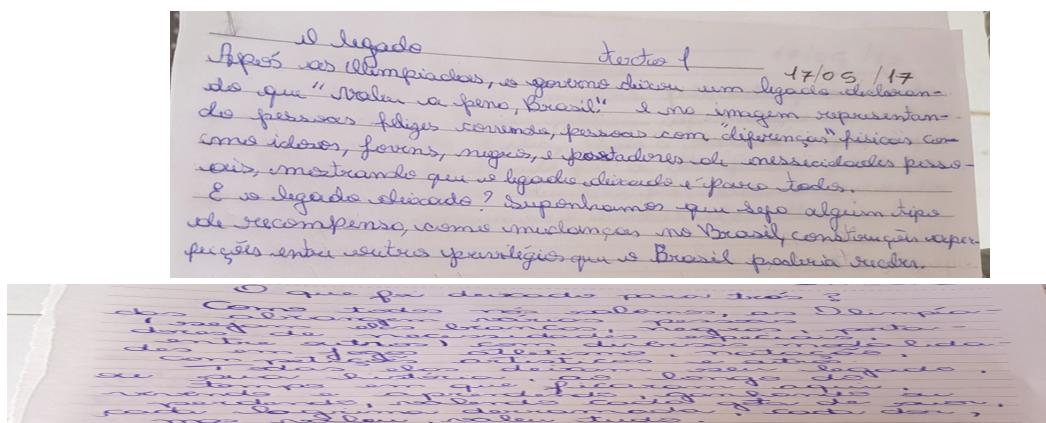
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 1: Fragmento 1- Produções de alunos da Escola Estadual São Francisco de Assis, Aripuanã-MT.

É possível dizer que mesmo tendo contato constante com textos multimodais em seu dia a dia os alunos não se mostram aptos a enxergar “sozinhos” as intenções implícitas desse tipo de texto, demonstrando, assim, que a escola não pratica análises desse tipo na sala de aula.

Chamou-me a atenção, durante a aula a constante indagação: “Precisa copiar?” Pareceu-me que estão tão habituados a serem orientados para a cópia, que mesmo em aulas onde nada foi dito a esse respeito, sentem-se obrigados a produzir o escrito, ou a cópia e que este exercício é o mais importante, a finalidade de toda atividade.

Também é possível perceber que os alunos procuram construir seus comentários a partir do texto verbal exposto na reportagem. Alguns deles até reproduzem palavras da parte verbal da propaganda para construir seu texto inicial. É fácil notar que nas produções iniciais, em que a mediação do professor não foi constante, não houve uma construção dos sentidos que levassem em consideração as duas semioses presentes no texto: é como se estivessem ali somente com a obrigação de compreender o que está visível, o que está sendo dito claramente ou superficialmente. Percebe-se que há muitos trechos onde se identificam o uso das mesmas palavras usadas pela propaganda, como o fragmento abaixo evidencia:



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 2: Fragmento 2 - Produção de alunos da Escola Estadual São Francisco de Assis, Aripuanã-MT.

Nos textos iniciais é possível perceber que eles não vão além do previsível, não enriquecem o texto com outras interpretações. Quando observam as imagens, a maioria deixa evidente que se atêm a descrevê-las, simplesmente; não parecem observar as fotografias como textos que trazem um conteúdo de significação e um tema, nem fazem comentários que revelem terem visto a real intenção. É como se não percebessem que a compreensão do conteúdo total do texto pode estar no conjunto das imagens e do texto verbal. Percebe-se que tem segurança, conseguida através do hábito, em ler o que está escrito com palavras, sem considerar as imagens também como texto.

Vê-se claramente que a concepção de linguagem da qual os alunos se valem para a produção dos textos iniciais é a que encara a linguagem como algo imutável, pertencente somente àquele que escreve o texto. Essa concepção de linguagem, coloca, como já dito, o centro organizador de todos os fatos da língua no sistema linguístico, na fonética, na gramática e no léxico, tornando a língua um sistema estável de formas linguísticas submetidas à norma fornecida por aquele que escreve o texto. Assim, eles demonstram o entendimento de que o pensamento do leitor é aquele que está fora do texto escrito, por isso deve ser excluído.

É possível perceber que, sua leitura, nesse primeiro momento da atividade não passou de mera reprodução e da aceitação acrítica do que estava escrito. Não houve grandes questionamentos

quanto à mensagem, ao emissor, à revista, ao público.

Nas atividades que se seguiram os alunos foram convidados a observar uma fotográfica divulgada pela ONG “Rio de Paz” (anexo 2), na mesa ocasião da realização das Olimpíadas Rio 2016 e a ouvir uma música composta por Gabriel “O pensador”, chamada Mentiras do Brasil (anexo 3).

Com a observação da imagem da fotografia, as percepções começaram a se ampliar. Através das conversas foi possível perceber que os alunos revisam seus conceitos e até se arrependem do que fora escrito na produção inicial. Nessa atividade é possível ver os alunos apreendendo o tema, respondendo ativamente a ele, lançando mão da capacidade de refletir sobre a própria escrita.

Observa-se, que a partir da análise da fotografia, onde quase não havia texto escrito, eles foram levados a construir verbalmente os sentidos dos textos a partir quase que exclusivamente das imagens.

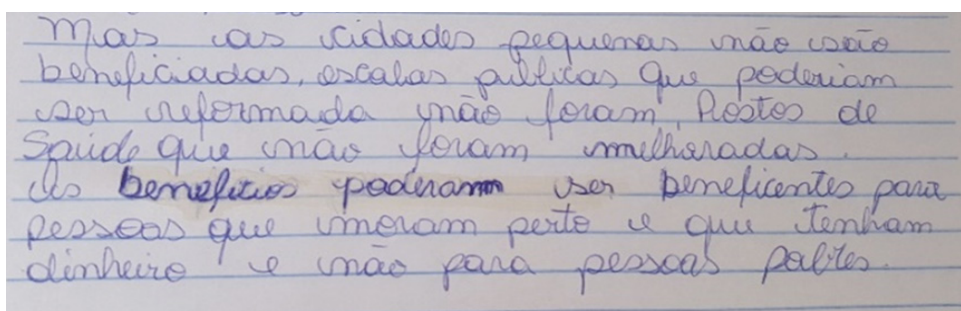
Foi o começo da percepção de que os gêneros vistos até aqui compõem-se de semioses diferentes e igualmente importantes que dialogam entre si e que esse diálogo entre as semioses produz novos significados. Nessa atividade também foi possível perceber que a capacidade de fazer inferências é muito importante para a construção do sentido. Essa capacidade mostrou-se ainda dependente da mediação do professor. Com a intervenção, os alunos começaram a fazer ligações entre as imagens e que já conheciam, já sabiam ou já tinham ouvido falar.

Com a leitura da letra e apresentação do vídeo-clip da canção “Mentiras do Brasil”, a construção de sentido para os três textos, vai ficando mais clara. Alertados pela letra da música, que revela as maiores mentiras já contadas no Brasil, eles constroem novos sentidos para os textos anteriores, sendo capazes de perceber o não-dito no primeiro texto.

Agora já um pouco mais habituados a textos onde a linguagem verbal não é a única fonte de informação, os olhares e percepção dos alunos se direcionam não somente ao conteúdo escrito, mas também procuraram estabelecer relações entre as informações contidas nas letras, imagens e movimentos, recorrendo a outras estratégias de compreensão que não somente a leitura do signo verbal.

Depois da análise do último texto, os alunos produziram um novo texto, com as considerações a respeito de tudo que havíamos lido, observado, escutado, conversado. É possível notar nas produções finais uma mudança significativa quanto à criticidade com relação ao texto.

Pode-se notar que muito diferente do que aconteceu com o texto inicial, em que os alunos se concentravam na reprodução do que já estava escrito ou na superficialidade das imagens, na produção final, eles começam a construir sentidos não somente naquilo que está explícito e que podem descrever, mas também relacionando isto ao que não se pode ser visto imediatamente. Isso demonstra que eles passaram a buscar informações não no lugar comum – a escrita – mas nas outras semioses, sendo uma estratégia que adotaram para construir os sentidos.

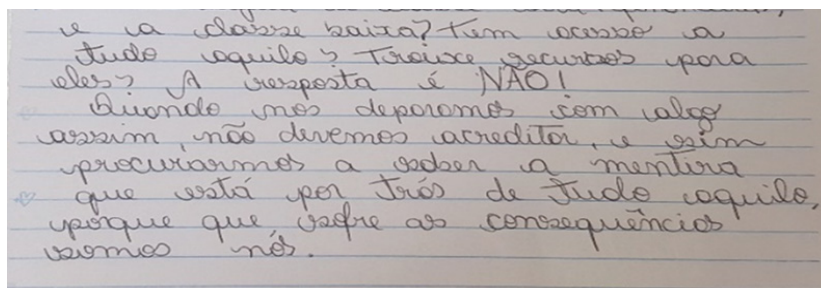


Mas as cidades pequenas não são beneficiadas, escolas públicas que poderiam ser reformada não foram, Postos de Saúde que não foram melhoradas. Os benefícios poderiam ser benéficos para pessoas que temiam parte e que tenham dinheiro e não para pessoas pobres.

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 3: Fragmento 3 - Produção de alunos da Escola Estadual São Francisco de Assis, Aripuanã-MT

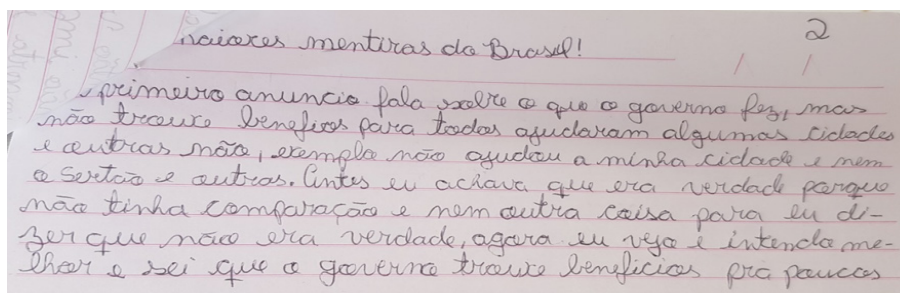
Foi como se tivessem atingido mais uma etapa para o alcance da leitura crítica e responsável. O uso das imagens e movimentos serviu como uma espécie de degrau para que eles conseguissem compreender realmente o que leram.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 4: Fragmento 4 - Produção de alunos da Escola Estadual São Francisco de Assis, Aripuanã-MT.

Assim, viu-se que na primeira leitura expressa através da produção inicial os alunos conseguiram somente localizar as informações que achavam necessárias na parte escrita do texto e na superficialidade das imagens, o que se tornou diferente com as duas leituras subsequentes, expressas através da produção final em que os alunos localizaram as informações verbal e não verbal como base para uma reflexão crítica, que os fez inter-relacionar os três textos.



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 5: Fragmento 5 - Produção de alunos da Escola Estadual São Francisco de Assis, Aripuanã-MT.

Para Fairclough (2001), os sujeitos podem se contrapor aos discursos e, de forma progressiva, reestruturar a dominação exercida por estes, isto é, os sujeitos sociais são moldados pelas práticas discursivas, mas também são capazes de remodelar e reestruturar essas práticas.

Assim, pode-se dizer que a linguagem se transforma em ferramenta de poder dependendo do uso que fazemos dela. É o que propõe a ACD ao nos incitar a não apenas concentrar nos elementos explícitos do texto para chegar ao discurso verdadeiro que ultrapassa esses elementos.

Levando em conta essa concepção de Análise Crítica do Discurso e, de acordo com a participação dos alunos, foi possível perceber que o estudo dos três textos multimodais proporcionou gradativamente uma maior clareza no processo de desenvolvimento da leitura, fazendo com que os alunos saíssem da passividade diante do texto para a criticidade, por isso houve avanços na análise crítica dos discursos vinculados.

Observa-se que os alunos, nas produções iniciais, depois da leitura do primeiro texto, detiveram-se em comentá-lo superficialmente. A rapidez com que afirmaram já terem observado todos os aspectos demonstrou que não eram ainda leitores críticos habituais, todavia a leitura dos três textos multimodais os mobilizou a avaliar melhor o que estava sendo oferecido e as ideologias vinculadas nos textos.

A interação com o professor e os colegas possibilitou situações e comentários que resul-

taram em aprendizagens que facilitaram a compreensão. Eles perceberam que a aquisição do conhecimento também se dá por meio do ato do falar e do escutar. Daí a importância dos andaimes fornecidos pelo professor e pelos colegas.

Segundo Almeida Filho (1997), é preciso que o professor ofereça suportes, andaimes, até que o aluno consiga de forma autônoma, articular discurso como prática social aos conteúdos linguísticos.

Percebe-se que a ACD foi um difícil desafio de mudança para os alunos, mas, a seu modo, demonstraram satisfação em aprender a ler de maneira crítica e reflexiva, conseguindo sair da esfera da ingenuidade ou passividade, passando para a da criticidade.

Observou-se ainda que os alunos antes apáticos e passivos sentiram-se motivados a participar com mais efetividade com a apresentação de um material diferenciado e o incentivo da professora. Percebeu-se que a maioria apreciou o trabalho, considerando-o interessante, diferente e atrativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para o entendimento sobre as possíveis estratégias de desenvolvimento da competência leitora crítica, dando aos alunos oportunidade de ler e interpretar criticamente textos multimodais veiculados na sociedade, a fim de que percebessem neles, posicionamentos políticos, ideológicos e culturais ligados à imagem e às demais semioses que compõem um texto multimodal.

Foi um dos objetivos, com as atividades realizadas nas aulas, mudar a relação dos alunos com textos desta natureza. Para Fairclough (2016), os sujeitos, nesse caso, os alunos, têm poder de se opor e restabelecer a hegemonia e as formações mediante a prática, isto é, se por um lado os sujeitos sociais são construídos pelas práticas discursivas, por outro, são capazes de modificá-las.

Depois dessa experiência com a prática de ensino pautada nos princípios da pesquisa-ação, acreditamos que, por meio do ensino da leitura crítica de gêneros multimodais, é possível fazer com que os alunos enxerguem de maneira diferente e não vejam mais como natural a dominação exercida pela mídia através da linguagem. Assim, é possível desconstruir verdades através da abordagem crítica dos temas expostos nos textos a serem analisados e essa formação crítica dos alunos propiciará o seu empoderamento para lutar, promover mudanças e transformar a própria realidade.

Com essa perspectiva de mudanças, é possível perceber, por meio dos discursos dos professores, que a escola vem se conscientizando da presença da multimodalidade na vida cotidiana de seus alunos, o que não se percebe nas ações cotidianas de prática de leitura em sala de aula. Faz-se necessário que essa conscientização se transforme em novas práticas leitoras, já que o se percebeu durante as atividades é que a presença da multimodalidade na sala de aula ainda não é uma constante nas aulas de leitura. Desse modo, fica a pergunta: até que ponto os professores se encontram receptivos e preparados para colocar em prática essa tarefa?

Certamente, o uso da multimodalidade é um desafio para escolas, professores e alunos. A tarefa da escola é fazer com que os alunos percebam que as imagens e as demais semioses presentes em um único texto ali estão com um objetivo - o da persuasão - e que dependendo da leitura que fazem dessas imagens serão empoderados ou darão poder. Eis uma tarefa difícil, todavia possível.

Quisemos mostrar, neste artigo, que a leitura não pode mais ser vista como uma atividade

realizada apenas com elementos verbais e nem como uma atividade cujo resultado é sempre único e previsível. Precisamos entender a leitura como uma atividade que envolve o trabalho com outros sistemas de signos além do verbal, e que por isso faz surgir novos textos que exigem novas formas de ler e leitores mais críticos.

Com base nas atividades realizadas é possível perceber que os alunos podem facilmente evoluir em sua maneira de encarar as semioses presentes nos textos. É possível dizer que da produção inicial à final passaram a compreender melhor os fenômenos envolvidos na leitura de textos multimodais, considerando os diversos fatores que agem concomitantemente nesse processo de construção de significados. Percebe-se que deram um primeiro passo para entender a leitura como um processo de construção de significados que não tinha por obrigação ser linear e previsível e por isso não precisava ser igual ao do colega ou ao do professor.

Foi possível notar, também, que a mediação do professor para esse trabalho de leitura crítica com o objetivo de construir significados além das palavras e do explícito, é extremamente importante e necessária, principalmente para alunos que ainda não estão acostumados com essa prática de leitura. Percebe-se, que essa sistematização no exercício da leitura propiciada pelo espaço escolar, ainda é necessária e requer o envolvimento de todos, pois esse gênero de texto ainda é uma atividade difícil para a maioria.

A presença do professor é fundamental nesse momento de familiarização com esse tipo de estratégia. Todavia, o fundamental é que ela deixe de ser essencial para que o aluno faça uma leitura crítica de maneira autônoma e para isso, acredita-se que a prática desse tipo de leitura leve à perfeição da leitura além das palavras.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação, 2006.

COSCARELLI, C. V.; NOVAES A. E. **Leitura: um processo cada vez mais complexo** Revista 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, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. 2ed., Editora Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução: M. T. C. Albuquerque. 6ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

GERHARDT, E.T., SILVEIRA, T. D. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação da escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?**

In: SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**. In: BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, D. (org.). Gêneros – teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEDER, M. L. C. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Revista Polifonia, UFMT, PPGEL – Mestrado e Doutorado, Instituto de Linguagens, v. 0, n. 00, p. 71-89,1993

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal – EdUFRN, 2014.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ALMEIDA, E. M. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**. O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009 – (Coleção Leitura e Formação).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Apêndice 1: Sequência Didática - O Discurso para Além das Palavras

O modelo de sequência didática a ser adotado neste trabalho divide-se em quatro etapas, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). São elas: apresentação da situação, primeira produção, construção dos módulos e produção final. A sequência didática está prevista para ser realizada em 08 horas aula.

Primeira Etapa: Apresentação da Situação Inicial (01 horas aula)

Os alunos serão expostos ao objetivo da atividade, que é reconhecer e analisar os discursos que estão implícitos em textos compostos como múltiplas semioses. Serão informados que trabalharemos com três gêneros discursivos, quais são eles, de quantas e quais etapas será composta a atividade e quantas aulas teremos disponíveis para isso. Nesta etapa é importante que os alunos saibam com quais gêneros vão trabalhar e saibam da importância de cada um.

Segunda Etapa: Primeira Produção. (2 horas aula)

Os alunos terão contato com o primeiro gênero discursivo “Propaganda Publicitária”. A referida propaganda foi veiculada pela Revista Veja, edição 2516, ano 50, número 06 de 08 de fevereiro de 2017. Trata-se de uma propaganda publicitária do Governo Federal, na qual é exposto sobre o legado que o País recebeu por conta da Realização das Olimpíadas Realizadas no Rio de Janeiro em 2016.

Inicialmente, os alunos os alunos relatarão oralmente quais são seus conhecimentos sobre esse gênero. Se já tiveram contato com esse gênero, através de que meio, com que propósito, como reconhecem que um texto pode ser classificado como propaganda publicitária.

Neste momento será feita a verificação das capacidades reais dos alunos quando em contato com esse tipo de gênero discursivo.

Eles observarão atentamente a propaganda exibida em apresentação com suporte do projetor multimídia. Terão a oportunidade de observar o texto verbal presente na propaganda e as imagens que ela contém.

Os alunos serão motivados a olharem com cuidado cada detalhe da propaganda, sendo motivados a anotar suas considerações. Com a intervenção do professor serão levados a refletir sobre em que época foi criada a propaganda, por quem, com que intenção, em que meio foi vinculada, etc.

O professor solicitará que um dos alunos leia em voz alta o texto da propaganda.

Será aberto um espaço para a discussão oral dos alunos, sem a intervenção do professor, que somente mediará esta discussão. Cada aluno poderá anotar as considerações dos colegas, concordando ou discordando da mesma.

Neste momento da sequência didática se dará a avaliação formativa pelo professor e assim se definirá os pontos em que o professor precisa intervir melhor. De acordo com as conversas sobre a propaganda o professor será capaz de adaptar os módulos de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos, determinando o percurso que o aluno tem ainda a percorrer.

Será solicitado aos alunos que produzam um pequeno texto sobre “o legado olímpico”. O texto deverá ser escrito em sala de aula. Nesta atividade, os alunos serão orientados a escreverem o que puderam perceber na propaganda publicitária apresentada. Suas considerações acerca das imagens, se concordam ou discordam. Se há verdades ou mentiras. Quais os objetivos daqueles gêneros, a quem se destina, etc.

Terceira Etapa: Módulos (03 horas aula)

1º Módulo: Os alunos serão apresentados a um texto não verbal: Fotografia

A referida fotografia foi vinculada pela organização não governamental Rio da Paz na ocasião das Olimpíadas do Rio de Janeiro.

A fotografia será exibida através do projetor multimídia.

Os alunos deverão observar os detalhes da fotografia. Serão incentivados pelo professor a observar o texto escrito, os símbolos que contém a faixa exposta na fotografia. O cenário atrás da fotografia. Quem são as pessoas que aparecem na fotografia. Deverão atentar também para quem é o produtor da fotografia. Que intenções tem. Que trabalho realiza, para quem, porquê. Onde é vinculada. Qual foi o contexto de produção deste texto.

Nesta etapa, os alunos necessitarão realizar pesquisas sobre a ONG para conhecer quem são, seus propósitos, onde atuam. Para tanto, poderão utilizar o laboratório de informática ou o próprio aparelho celular se a escola disponibilizar internet móvel.

2º Módulo: Os alunos conhecerão a Música “Verdades do Brasil” de Gabriel o Pensador.

Será apresentado o clipe da música, e os alunos receberão a letra escrita da música.

Eles poderão assistir ao videoclipe primeiramente e depois acompanhar a letra da música, percebendo todos os seus detalhes. Os alunos serão convidados a cantar a música.

O espaço estará aberto para a discussão oral onde todos poderão falar livremente sem a intervenção do professor.

Com a mediação do professor, os alunos serão motivados a perceber a intertextualidade presente na música e no clipe, fazendo a ligação com o conto João e Maria, por exemplo, presente na música. No clipe o mesmo conto reaparece no Filme “João e Maria- Caçadores de Bruxas”.

Muitos outros símbolos são representados no videoclipe e na letra da música e os alunos serão convidados a perceber essas citações.

3º Módulo: Os alunos retomarão os três textos já estudados: Propaganda Publicitária. Fotografia e Canção. E farão ligações e comparações entre os três.

Os três textos serão expostos novamente no projetor multimídia para que os alunos relembrem. Através de uma sequência de questionamentos os alunos poderão manifestar suas opiniões e a professora construirá, escrevendo na lousa um quadro comparativo entre os três textos já estudados.

A cada questionamento a professora anotarà no quadro as respostas mais recorrentes e depois proporá uma discussão acertada de todas as considerações. Serão levantadas as seguintes questões:

Quais as semelhanças e diferenças entre os gêneros?

Qual o provável público alvo a que se destinam. Qual é o perfil destes públicos? Esse dado é relevante na composição do texto Porquê?

Você se vê representado nos textos?

Quem são os emissores dos textos?

Com quais objetivos foram criados?

Onde são veiculados?

Quem tem acesso a esses meios?

Que recursos utilizam para chamar a atenção do leitor?

Como as imagens chamam a atenção nos textos? O que tem de mais importante? Há mensagens contidas somente nas imagens?

Além das imagens que outros recursos são utilizados?

Que recursos visuais e verbais foram utilizados na composição do anúncio e com que finalidade?

Como se dá a relação entre enunciados verbais e imagens?

Como foi feita a distribuição dos espaços no anúncio (em relação às imagens e aos enunciados verbais) e que efeitos de sentido podem ser construído da forma como

Que argumentos são utilizados para influenciar/persuadir/convencer o público-alvo?

A força argumentativa do anúncio está focada mais nas imagens ou nos enunciados verbais ou nas imagens?

A argumentação (em seu conjunto) apela mais para o racional ou mais para o emotivo do leitor?

Que ideias (valores, princípios, concepções de mundo) são mostrados nos textos e como elas são apresentadas (de modo explícito ou implícito)?

Quarta Etapa: Produção Final (02 horas-aula)

Nesta etapa, os alunos produzirão em sala de aula, um artigo de opinião acerca dos assuntos discutidos.

Houve realmente um legado olímpico para toda a população brasileira? O que é verdade e o que é mentira por traz dos discursos apresentados nos textos.

Após a escrita do artigo de opinião haverá um novo debate, para que os alunos exponham como veem os textos que produziram na primeira aula e o artigo de opinião que produziram no final. Houve mudanças no posicionamento? O que levou a esta mudança? A observação mais atenta de todos os elementos do texto, verbais e não verbais, foram importantes na construção deste novo sentido? É possível dizer que os a intenção atrás dos textos encontra-se implícita

Anexo 1: Propaganda Publicitária - Ministérios dos Esportes



Fonte: Revista Veja, edição 2516, ano 50, nº 06 de 08 de fevereiro de 2017.

Anexo 2: Fotografia: Organização Não Governamental “Rio Da Paz”



Fonte: <http://www.expositorcristao.com.br/2016/08/ong-rio-de-paz-e-impedida-de-protestar-na-rio-2016/>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Anexo 3: Letra Musical: Mentiras do Brasil – Gabriel O Pensador

Era uma vez duas criancinhas
Um mundo do faz de conta era onde eles viviam
Seus nomes eram José e Maria
E verde e amarelo era a bandeira que vestiam
Queriam viver com felicidade, mas para isso era preciso saber sempre a verdade
Os adultos hipócritas provocavam sua ira
Pois quem é puro não gosta de conviver com a mentira
Mas Zezinho e Maria eram puros, porém, sabidos
Deixavam tapados um dos lados de seus ouvidos
Para não entrar por aqui e sair por ali

O que escutavam e achavam importante refletir
E na TV as histórias que os adultos contavam
Eles gostavam de ver
Mas nem sempre acreditavam
Se revoltavam vendo coisas que até cego já viu
E resolveram fazer uma lista com.

As maiores mentiras do Brasil
Vocês e suas mentiras vão pra... (primeiro de abril!)
As maiores mentiras do Brasil
Vocês e suas mentiras vão pra... (primeiro de abril!)

E uma mentira absurda encabeçava o rol:
Deus é brasileiro... (Só se for no futebol!)
Certas frases conhecidas são mentiras e ninguém nega
(Por exemplo?) “A justiça é cega!”
Quem prega isso é canalha (psh! Não espalha)
Porque aqui a justiça tarda... E falha!
E o Zezinho gargalha com outra mentira boçal
(qual?) “O brasileiro é cordial” aha!
Mas que gracinha, imagina se não fosse!
Se o brasileiro é amável, Adolf Hitler é um doce
Porque a lei de Gérson é o nosso evangelho
Todos querem se dar bem e não se respeita nem os velhos
Dizem também que o pobre é malandro
Mas o povão tá só ralando e quem tá armando são os grandes empresários e empreiteiros
Mas até hoje só prenderam o PC e os bicheiros
No país da impunidade tudo é contraditório
Deixam o resto em liberdade em troca de um simples bode expiatório
Que situação patética
É real ou ilusório o processo de restauração da ética?
Será que é boato? Zezinho e Maria perguntavam
E enquanto isso anotavam...

Refrão

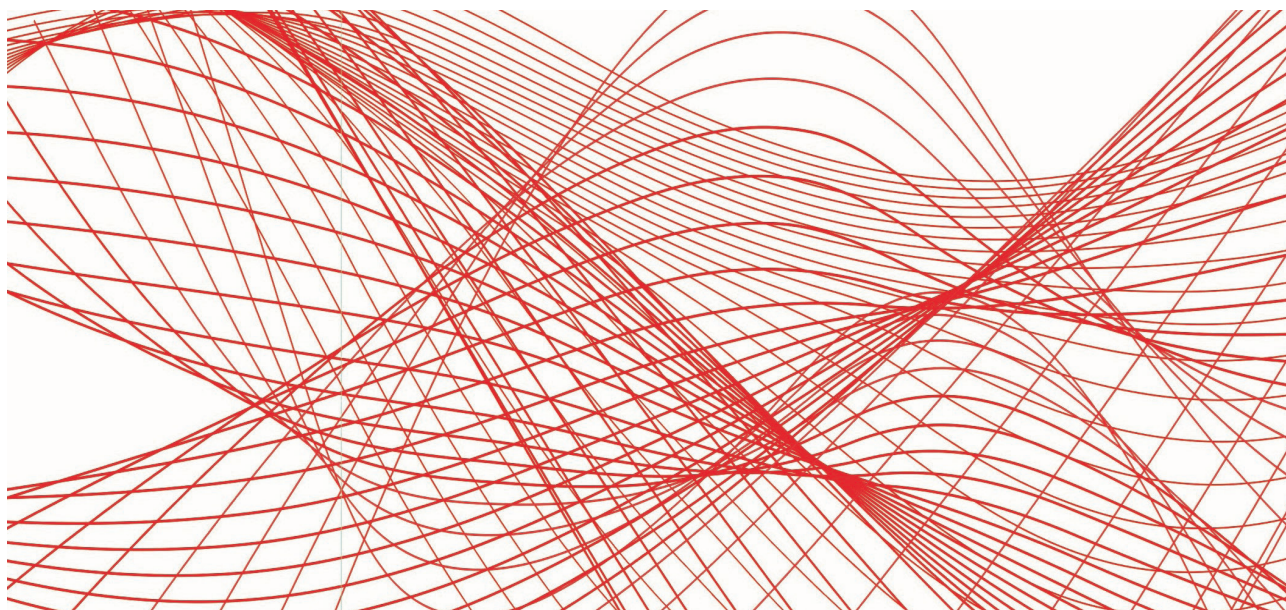
Mentira tem perna curta e se desmente facilmente
Zezinho estava em frente a uma loura linda e inteligente
E tem gente que diz que toda mulher bonita é burra
Quem acredita merece uma surra
Dizem que o bebê vem da cegonha
E que cresce pelo na mão se bater uma bronha
Mas o pequeno Zé não acreditava
E se crescesse ele raspava
A lista de mentiras aumentava:
Comunista come criancinha, Aids é doença de gay
“Mentira!” (seu comunista, bota camisinha!)
Mariazinha ficou mocinha e descobriu que era caô
Que só existia sexo com amor
Aprendeu a falar inglês e viu que não é só filme brasileiro que tem muito palavrão
Pois foi no cinema e ouviu tudo o que eles cortam na legenda e na dublagem da televisão
Queriam as verdades sem cortes
Queria liberdade
Queriam independência ou morte

Perguntaram ao fantasma de Cabral a história real entre Brasil e Portugal:
“Não foi sem querer que descobrimos vosso país
Nós portugueses não somos burros como se diz!”
Outra piada que não era nada séria era que a seca do Nordeste era a culpada da miséria
Desculpa esfarrapada puro blá, blá, blá...
Pois se os políticos quisessem eles faziam o sertão virar mar!
Tem também a lenda eterna da falta de verbas
As moscas mudam, mas é sempre a mesma merda...
E a lista continua sem parar
Com mentiras que o Pinóquio teria vergonha de contar

Refrão

Diziam que o Brasil é o país do futuro
Mas eles viram que o melhor era viver o presente
Zezinho e Maria decidiram mostrar pra todo mundo que é mentira que o Brasil não vai pra frente!
Eram crianças
Tinham muita esperança
Mas não queriam esperar pois quem espera nunca alcança
Acharam nojento todo aquele fingimento
E começaram a ficar violentos
(O brasileiro tá cansado de ser enganado
Daqui pra frente os mentirosos serão enforcados)
E começaram assim uma revolução
Controlaram todos os meios de comunicação
E revelaram sua lista com as milhões de mentiras
Que atrasavam a ordem e o progresso da nação
Só tinham uma saída pro país
Acabar com as mentiras pela raiz
E como toda revolução deixa cicatriz
O sangue jorrou feito um chafariz
Foi uma vitória do povo e no final da conquista
Zezinho e Maria puseram fogo na lista das...

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hKhTSxMd1jA>. Acesso em: 10 abr. 2017.



SOBRE OS AUTORES

Albina Pereira de Pinho Silva é mestra e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-doutora em Letras pelo Programa *stricto sensu* Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Campo Grande. Possui experiências nas áreas de Didática, Educação 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 GE-PLIAS/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 Rede (PROFLETRAS), na UNEMAT. É membro do Conselho Consultivo da Revista Educação, Cultura e Sociedade e da Revista de Educação do Vale do Arinos.

Cleidiana Cardoso Nazareno Ferreira é docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), em Brasília, Distrito Federal. Licenciada em Letras/ Língua Portuguesa pela Faculdade Jesus Maria José (FAJESU/ Distrito Federal), especialista em Educação Surda – perspectiva bilingue pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF/ Brasília), obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ Minas Gerais). Sua experiência profissional abrange os ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas e particulares. Atua nas áreas de Língua Portuguesa Brasileira e Literaturas.

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi é docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Licenciada em Letras, pela Universidade Estadual de Goiás, e, em Pedagogia, pelo Instituto de Ensino Superior de Goiás. Especialista em Terapia Familiar pela Universidade Cândido Mendes. Obteve seu título de mestre em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, é doutoranda em Estudos linguísticos, pela Universidade Federal de Uberlândia e orientada pela professora Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni. Desenvolve uma pesquisa pautada na Análise de Discurso Crítica sobre o ingresso de jovens oriundos de escola pública de periferia na universidade, por meio do sistema de cotas sociais e raciais. Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental, médio e superior. Atua tanto na área de Língua Portuguesa quanto de Língua Inglesa. Suas pesquisas atuais estão voltadas para o estudo da Análise de Discurso Crítica, Linguística Sistêmico-Funcional, os letramentos, multiletramentos, gêneros discursivos e ensino de língua portuguesa. É membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico

Funcional, da UFU, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e bolsista Capes.

Gilda das Graças e Silva é docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em Brasília, DF. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patrocínio (1998), obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia MG (2018). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio, escolas particulares e públicas. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura.

Giovani Fama de Freitas Morato é docente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Licenciado em Letras pela Universidade Católica de Brasília (2010), especialista em Gestão e Orientação Educacional (pela União Educacional de Brasília). É mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras (Universidade Federal de Uberlândia - UFU). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa, e Prática de Ensino de leitura e escrita de textos orais e escritos, bem como em avaliação de redações de larga escala.

Maria Aparecida Resende Ottoni é professora associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde atua como docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, mestrado e doutorado, e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual coordenou de 2013 a 2016. É também docente dos cursos de graduação em Letras e em Jornalismo, líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional e membro do Centro de Pesquisas em Ensino de Língua Portuguesa. É graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia, mestra em Linguística pela mesma universidade e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Escola de Educação Básica da UFU, na rede estadual de ensino, em Uberlândia, e em faculdade particular em Caldas Novas. Seu trabalho é voltado para o ensino de Língua Portuguesa e para a análise dos gêneros, dos discursos e das identidades vinculados a diferentes práticas sociais, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

Maria Gorete Côgo da Silva é docente na Escola Estadual São Francisco de Assis –ESFA, na cidade de Aripuanã, Mato Grosso. Licenciada em Letras pela Faculdade de Educação de Cacoal – FEC. Pós-graduada em Educação Interdisciplinar e Metodologia do Ensino Fundamental pela AJES –ISE Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso. É acadêmica do Curso de Direito pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: goretecogo@hotmail.com. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas e particulares. Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura.

Izabel Jacinta Magni Hinrichs é professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari – Tapurah/MT. Licenciada em Letras (Fecilcam) e especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar (ICE), obteve seu título de mestre em Letras pelo PROFLETRAS (UNEMAT-Sinop). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atuou nas áreas de Língua Inglesa e atualmente atua na área de Língua Portuguesa.

Jefferson Dias Duarte é docente de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), atua no Ensino Fundamental da Escola Estadual Parecis em Campo Novo do Parecis – Mato Grosso. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Campus Sinop, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Karina Egias do Nascimento é docente de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), atua no Ensino Fundamental da Escola Estadual Cleufa Hübner em Sinop – Mato Grosso. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Campus Sinop, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Klauber Franco de Souza é professor de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Possui graduação em Letras Português pela Universidade de Brasília (2009), graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade Ciências Sociais e Tecnológicas (2008) e graduação em Letras Espanhol pela Universidade de Brasília (2014). Obteve o seu título de mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (2018). Sua experiência profissional abrange o ensino fundamental e o médio. Atua nas áreas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa.

Lucila Tereza Rockenbach Manfroi é mestra em Linguagens e Letramento pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS (2016-2018) – da Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop. Professora da educação básica de Língua Portuguesa/Literatura da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, lotada na Escola Estadual “Nova Canaã”; Nova Canaã do Norte-MT.

Mariana Rodrigues Athayde Dormevil é docente na Escola Estadual “Marechal Cândido Rondon”, distrito de Coqueiral, em Nobres, Mato Grosso (MT). Licenciada em Letras e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa.

Marize Aparecida Amaral Mehret é docente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Licenciada em Letras Português/Espanhol/Respectivas Literaturas pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), (2002). É especialista em Linguística Aplicada à Língua e à Literatura (pela Faculdade do Noroeste de Minas). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras (Universidade Federal de Uberlândia - UFU). Sua experiência profissional abrange a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA., com experiência em Língua Portuguesa e Literatura, avaliação em larga escala, formação continuada de professores e revisão de texto.

Patrícia Rodrigues é professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual e Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari – Tapurah/MT. Licenciada em Letras (UNIR – Universidade Federal de Rondônia) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FUNPAC), obteve seu título de mestre em Letras pelo PROFLETRAS (UNEMAT-Sinop). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atualmente atua na área de Língua Portuguesa.

Raquel Longuinho Lopes de Almeida é docente da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC-BRASIL). Obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio da dissertação intitulada Seminário em sala de aula: teoria, análise e intervenção, que trouxe alguns resultados para este artigo. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio e ensino superior; atuando nas áreas de Língua Portuguesa.

Regina Aparecida Ferreira Melo, mestranda da 4ª turma do Profletras, é docente desde 1990 na Rede Municipal de Educação em Uberlândia, Minas Gerais. Licenciada em Letras e especialista em Linguística Aplicada: o texto e seu funcionamento, pela Universidade Federal de Uberlândia, e especialista em Tecnologia Digital Aplicada à Educação, pela Faculdade Uniminas (atual Faculdade Pitágoras de Uberlândia). Sua experiência profissional abrange a educação infantil, o ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É professora no Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Eurico Silva, EMPES, em Uberlândia, Minas Gerais, desde 1992. Atualmente, é professora

de Informática Educativa e atua também nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura nas salas digitais (Laboratório de Informática Educativa) do Ensino Fundamental I e II.

Rozane M. C. de Moraes é docente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e pelo CEAR da Universidade Estadual de Goiás (UEG–GO). É Licenciada em Letras Português/Respectivas Literaturas pela Faculdade Jesus Maria José (2007), especialista em Orientação Educacional (pela Faculdade de Tecnologia de Palmas). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras (Universidade Federal de Uberlândia - UFU). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e EJA, em escolas públicas do DF, e ensino Superior. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, avaliação de larga escala e formação continuada de professores.