

# Tecendo os fios da educação em tempos de resistência

Metodologia de ensino,  
ciência e inclusão

Linduarte Pereira Rodrigues  
Tânia Maria Augusto Pereira  
(Organizadores)

COLEÇÃO ENSINO &  
APRENDIZAGEM

VOL. 6

 eduepb



**LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES**

**TÂNIA MARIA AUGUSTO PEREIRA**

*(Organizadores)*

# **TECENDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA**

Metodologias de ensino, Ciência e Inclusão

**Coleção Ensino & Aprendizagem**

**VOLUME 6**



**Campina Grande**

**2021**



**Universidade Estadual da Paraíba**

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



**Editora da Universidade Estadual da Paraíba**

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

**Conselho Editorial**

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)  
Alberto Soares de Melo (UEPB)  
Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)  
José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)  
José Luciano Albino Barbosa (UEPB)  
José Tavares de Sousa (UEPB)  
Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)  
Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

**Conselho Científico**

Afrânio Silva Jardim (UERJ)  
Anne Augusta Alencar Leite (UFPB)  
Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)  
Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)  
Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)  
Diego Duquelsky (UBA)  
Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)  
Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPB)  
Germano Ramalho (UEPB)  
Glauber Salomão Leite (UEPB)  
Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)  
Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPB)  
Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)  
Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)  
Flávio Romero Guimaraes (UEPB)  
Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)  
Maria Creusa de Araújo Borges (UFPB)  
Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)  
Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)  
Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)  
Rosmar Antonni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)  
Vincenzo Carbone (UNINT/IT)  
Vincenzo Miliittello (UNIPA/IT)

**Expediente EDUEPB**

*Design Gráfico e Editoração*

Erick Ferreira Cabral  
Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes  
Leonardo Ramos Araujo

*Revisão Linguística*

Antonio de Brito Freire  
Elizete Amaral de Medeiros

*Divulgação*

Danielle Correia Gomes  
Gilberto S. Gomes

*Comunicação*

Efigênio Moura

*Assessoria Técnica*

Walter Vasconcelos



**Editora indexada no SciELO desde 2012**



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

**Editora filiada a ABEU**

**EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500  
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: [eduepb@uepb.edu.br](mailto:eduepb@uepb.edu.br)



## Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lúgia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

## EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez | *Diretora Presidente*

William Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Rui Leitão | *Diretora de Rádio e TV*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

**T255**

**Tecendo os fios da educação em tempos de resistência: metodologias de ensino, ciência e inclusão. Volume:6 [Recurso Eletrônico]/**  
**Organizadores: Linduarte Pereira Rodrigues; Tânia Maria Augusto Pereira.**  
Campina Grande/PB: EDUEPB, 2021.  
3500Kb. - 502p.; il; color. - 15x21cm.

**ISBN - 978-85-7879-625-9** (Impresso)

**ISBN - 978-85-7879-624-2** (E-book)

Nota: Coleção Ensino & Aprendizagem

1. Educação. 2. Governo Bolsonaro. 3. Ensino público. 4. EJA.  
5. Ensino e aprendizagem na educação. 6. Concepções de ensino.  
7. Políticas educacionais.

I. Título. II. Rodrigues, LINDUARTE Pereira. III. PEREIRA, Tânia Maria Augusto.

**CDD 370.7**

**CDU 378**

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

## **Coleção Ensino & Aprendizagem**

### **Editores**

Fábio Marques de Souza

Linduarte Pereira Rodrigues

Simone Dália de Gusmão Aranha

### **Conselho Científico**

Afrânio Mendes Catani (USP)

Alexsandro da Silva (UFPE)

Carla Luciane Blum Vestena (UNICENTRO)

Cesar Aparecido Nunes (UNICAMP)

Eduardo Gomes Onofre (UEPB)

Iraíde Marques de Freitas Barreiro (UNESP)

José Francisco de Melo Neto (UFPB)

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (UFPE)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP)

María Isabel Pozzo (IRICE-Conicet- UNR, Argentina)

Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (UNESP)

Mona Mohamad Hawi (USP)

Rosa Ana Martín Vegas (USAL, Espanha)

Selma de Cássia Martinelli (UNICAMP)

Sinara de Oliveira Branco (UFCEG)

## **Apresentação da Coleção**

A **Coleção Ensino & Aprendizagem** visa à publicação e à divulgação de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – PPGFP/UEPB, assim como investigações de outros programas de pós-graduação do Brasil e do mundo. Os eixos norteadores estão ancorados em duas linhas de pesquisa, a saber: “Linguagens, Culturas e Formação Docente” e “Ciências, Tecnologias e Formação Docente”, que subsidiaram as discussões, o desenvolvimento e os resultados das pesquisas realizadas.

Nesta Coleção, várias perspectivas de estudos direcionados a ações pedagógicas entram em cena. A partir dessa postura dialética, o PPGFP vislumbra promover reflexões teóricas e práticas a professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que estejam em atividade e em formação inicial e continuada, buscando aperfeiçoar a sua prática docente, por meio de discussões acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Busca, então, estimular professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a Educação e áreas afins, a fomentar um diálogo com a docência e suas práticas interculturais com vistas à produção do conhecimento científico.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A SETA E O ALVO: DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO</b> .....	<b>25</b>
<i>Alison Sullivan de Sousa Alves</i> <i>Francisco Vieira da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 2 - CAIXINHA DE SEGREDOS EM <i>BISA BIA</i>, <i>BISA BEL</i>: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE LEITURA E DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO</b> .....	<b>45</b>
<i>Amanda de Paula Barbosa</i> <i>Kalina Naro Guimarães</i>	
<b>CAPÍTULO 3 - A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA</b> .....	<b>65</b>
<i>André Luis de Freitas Oliveira</i> <i>João Batista Gonçalves Bueno</i>	
<b>CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO IMPOSTO PELA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”</b> .....	<b>93</b>
<i>Arilane Florentino Félix de Azevêdo</i> <i>Tânia Maria Augusto Pereira</i>	
<b>CAPÍTULO 5 - A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: PROPOSTA PARA O TRABALHO DE TEXTOS COM IMAGENS</b> .....	<b>113</b>
<i>Audria Albuquerque Leal</i>	

<b>CAPÍTULO 6 - PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>135</b>
--	------------

*Breno Trajano de Almeida*  
*Louize Gabriela Silva de Souza*

<b>CAPÍTULO 7 - OS DISCURSOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO .....</b>	<b>151</b>
--	------------

*Danielle Ribeiro Soares*  
*Tânia Maria Augusto Pereira*

<b>CAPÍTULO 8 - COMO A PSICOLOGIA TEM EXAMINADO O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO DE TEXTOS SOB PERSPECTIVAS DISTINTAS?.....</b>	<b>175</b>
--	------------

*Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

<b>CAPÍTULO 9 - EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PERMEANDO REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO MUSEU CASA MARGARIDA MARIA ALVES - ALAGOA GRANDE/PB .....</b>	<b>203</b>
---	------------

*Gercimária Sales da Silva*  
*João Batista Gonçalves Bueno*

<b>CAPÍTULO 10 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LINGUAGEM PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR.....</b>	<b>223</b>
--	------------

*Joel Guedes de Sousa*  
*Maria de Lourdes da Silva Leandro*

<b>CAPÍTULO 11 - LITERATURA E HOMOEROTISMO: LEITURA E RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>243</b>
--	------------

*Johne Paulino Barreto*  
*Marcelo Medeiros da Silva*

<b>CAPÍTULO 12 - LEITURA LITERÁRIA DE MEMÓRIAS:</b>	
HÁ UM PASSADO NO PRESENTE .....	261
<i>Jorge Diego Marques Fontenele</i>	
<i>Lucilene Costa Almeida de Sousa</i>	
<i>Stela Maria Viana Lima Brito</i>	
<b>CAPÍTULO 13 - “E SE EU NÃO ATENDER ÀS COMPETÊNCIAS?”: A COMPREENSÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM .....</b>	<b>281</b>
<i>Lúcia de Fátima Santos</i>	
<i>Juliana de Araújo de Melo</i>	
<b>CAPÍTULO 14 - A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS QUE TEMATIZAM GÊNEROS PROFISSIONAIS: O QUE PODEMOS APRENDER? .....</b>	<b>297</b>
<i>Manassés Morais Xavier</i>	
<i>Maria Lúcia Serafim</i>	
<b>CAPÍTULO 15 - SEMIÓTICA SOCIAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATOS DE UMA ABORDAGEM MULTIMODAL .....</b>	<b>313</b>
<i>Maria Gorette Andrade Silva</i>	
<i>Linduarte Pereira Rodrigues</i>	
<b>CAPÍTULO 16 - A LEITURA E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA NA ERA DIGITAL .....</b>	<b>333</b>
<i>Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja</i>	
<i>Simone Dália de Gusmão Aranha</i>	
<b>CAPÍTULO 17 -PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO PROEJA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE LETRAMENTO VERBO-VISUAL .....</b>	<b>355</b>
<i>Rosana de Oliveira Sá</i>	
<i>Linduarte Pereira Rodrigues</i>	

<b>CAPÍTULO 18 - O ECOAR DA POESIA NA VOZ DO LEITOR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA SUBJETIVA DO POEMA AY KAKYRI TAMA NA SALA DE AULA .....</b>	<b>377</b>
<i>Rosiane Maria Soares da Silva Xypas</i> <i>Miguel Antonio d'Amorim Junior</i>	
<b>CAPÍTULO 19 - UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE (RE)ESCRITA DE TEXTO PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>393</b>
<i>Silvania Rodrigues Martins</i> <i>Valéria Severina Gomes</i>	
<b>CAPÍTULO 20 - DISCUTINDO FAKE NEWS NA ESCOLA: LETRAMENTOS CRÍTICO E MIDIÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>413</b>
<i>Stella Sâmia Fernandes de Oliveira</i> <i>Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares</i>	
<b>CAPÍTULO 21 - ALUNOS COM NECESSIDADES INTELECTUAIS ESPECÍFICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA INCLUSÃO .....</b>	<b>435</b>
<i>Sueli Salles Fidalgo</i> <i>Márcia Pereira de Carvalho</i>	
<b>CAPÍTULO 22 - SABERES SOBRE A ESCRITA EM VIDEOAULAS - COMO ASSIM? .....</b>	<b>457</b>
<i>Williany Miranda da Silva</i> <i>Katianny Késia Mendes Negromonte Targino</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES .....</b>	<b>485</b>

## APRESENTAÇÃO

Dentro de um cenário sociopolítico e científico em que tantos desafios estão postos no campo da educação, seja no âmbito das ações governamentais ou da busca de um ensino público, gratuito e de qualidade, cada vez mais assinala-se a importância das pesquisas científicas e a necessidade de divulgação e socialização do conhecimento produzido pela academia.

Neste contexto, reunimos docentes e pesquisadores brasileiros e internacionais para refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, com o propósito de publicar mais um volume da “Coleção Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Nosso objetivo foi divulgar os resultados de pesquisas concluídas e em andamento que apresentassem instigantes contribuições para a área da Educação, a partir de concepções e abordagens diferentes e que enriquecessem o debate no âmbito educacional.

Este livro, através de seus vinte e dois capítulos, organizados por ordem alfabética de autoria, é o resultado de ampla reflexão e discussão sobre a formação inicial e continuada de

professores, as concepções de ensino, metodologias e materiais pedagógicos, educação especial e políticas educacionais, isto é, aspectos da área da Educação que evidenciam a preocupação de professores pesquisadores comprometidos com uma escola plural e de qualidade.

Abrindo este volume de nossa coletânea, temos o capítulo *A seta e o alvo: discursos sobre a educação no governo Bolsonaro*, de Alison Sullivan de Sousa Alves e Francisco Vieira da Silva. Os autores analisaram o discurso e a prática política do governo Bolsonaro sobre a educação. Para tanto, examinaram materialidades enunciativas veiculadas em matérias de jornais, com o intuito de identificar e analisar as regularidades e a ligação do discurso com a prática política do Executivo Federal sobre a educação. A pesquisa mostrou a existência de uma retórica anticomunista, em combate a uma suposta ideologia de esquerda, implantada nas escolas para doutrinar educadores e estudantes, que produz, no governo Bolsonaro, uma “guerra” contra o “marxismo cultural”, constituindo uma prática política de loteamento ideológico do Ministério da Educação (MEC) e do sucateamento do ensino brasileiro, por meio de uma redução sistemática de recursos federais, suscitando resistências na sociedade.

No capítulo seguinte, *Caixinha de segredos em bisa bia, bisa bel: relato de experiência da aplicação de uma sequência de leitura e discussões sobre gênero*, das autoras Amanda de Paula Barbosa e Kalina Naro Guimarães, temos um retrato da cena escolar obtido pela aplicação de uma sequência de leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado (1981), em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública paraibana. No percurso metodológico, as autoras observaram como os alunos compreendem, discutem e ampliam sua percepção sobre a representação de gênero. Constataram que a pesquisa fomentou uma perspectiva mais crítica sobre as relações de gênero, embora a desconstrução dos estereótipos

sobre homens e mulheres seja uma tarefa contínua no ensino pautado no compromisso ético e político rumo à cidadania.

No terceiro capítulo, intitulado *A cultura corporal indígena: pedagogia decolonial como possibilidade pedagógica*, André Luis de Freitas Oliveira e João Batista Gonçalves Bueno abordam o currículo da Educação Física na educação indígena. Os autores realizaram uma pesquisa com o objetivo de oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena no cotidiano escolar da Educação Física. Para tanto, elaboraram uma sequência didática interativa como metodologia possível para o trabalho pedagógico com a cultural corporal. A partir de uma abordagem etnográfica, o estudo buscou compreender o pensamento dos Potiguara acerca de sua cultura e tradição e como esta relação se insere nas aulas de Educação Física, além de refletir sobre o corpo como instrumento de sensibilidade e produtor de história.

No capítulo *Educação e sexualidade: a proposta pedagógica como instrumento de resistência ao silenciamento imposto pela "ideologia de gênero"*, Arilane Florentino Félix de Azevêdo e Tânia Maria Augusto Pereira debatem sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. O capítulo está dividido em três partes. A primeira, aborda a discussão sobre gênero e sexualidade, e como esta ocorre na sociedade. A segunda, traz o debate em torno da "ideologia de gênero" e como é construído o processo de silenciamento nos currículos escolares. A terceira, apresenta uma proposta pedagógica, aplicada em um Centro de Referência em Educação Infantil, como instrumento de resistência a esse silenciamento. O estudo revelou que há uma tentativa de silenciar o debate em torno de gênero e sexualidade no ambiente escolar através da chamada "ideologia de gênero". Entretanto, observa-se que a resistência dos educadores vem crescendo e alternativas estão sendo construídas para debater a sexualidade nas escolas.

O quinto capítulo, *A multimodalidade em sala de aula: proposta para o trabalho de textos com imagens*, de Audria Albuquerque Leal, apresenta uma proposta para o ensino da leitura de textos multimodais, nomeadamente o ensino do gênero charge/cartoon. O estudo destaca o avanço das novas tecnologias, que cada vez mais utilizam-se de textos que trazem mais de um modo semiótico, e enfatiza que este fato traz novos desafios para a escola, no ensino de leitura a partir de gêneros. Para tanto, a autora procura mostrar não só a importância do ensino aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais, como também fornecer ferramentas para auxiliar o professor nessa metodologia.

O estudo de Breno Trajano de Almeida e Louize Gabriela Silva de Souza, materializado no capítulo *Programa de Residência Pedagógica: espaço de formação inicial e de desenvolvimento profissional*, busca compreender como o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem contribuído para a formação inicial dos estudantes da Licenciatura em Informática, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Ipangaçu. Nele, os autores destacam que os residentes percebem a contribuição do PRP para uma formação inicial mais sólida, capaz de promover uma aproximação com o cotidiano escolar. Os resultados também revelam os desafios encontrados na execução do Programa, sendo o maior deles a inviabilidade de vivenciar o “chão” da escola em função do ensino remoto.

O sétimo capítulo, *Os discursos e a construção da autoria através do gênero artigo de opinião*, apresenta uma pesquisa que elege o texto como unidade de análise para investigar a constituição da autoria, na perspectiva teórica da Análise do Discurso pecheuxtiana. As autoras, Danielle Ribeiro Soares e Tânia Maria Augusto Pereira, refletem acerca da prática da escrita e da autoria na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola estadual da cidade de Serra Branca-PB. Com esse objetivo, empregaram um tratamento descritivo-analítico

interpretativista, que evidenciou ser possível desenvolver uma abordagem discursiva de trabalho com o texto, na qual os alunos conseguem se assumir enquanto sujeitos do dizer, subjetivando-se através de seus discursos.

Dando continuidade ao volume, no oitavo capítulo, Fabíola Mônica da Silva Gonçalves questiona o modo *Como a psicologia tem examinado o processo inferencial na compreensão de textos sob perspectivas distintas?* Para responder esse questionamento, a autora buscou verificar como dois estudos empíricos em psicologia examinam a inferência de predição na compreensão de textos utilizando a metodologia *on line*, ancorada em duas abordagens teóricas diferentes. O estudo foi construído com ênfase no debate desenvolvido por estudiosos da área de psicologia e linguística sobre o conceito de inferência; em considerações sobre a abordagem cognitivista e a abordagem sociointeracionista de linguagem, de língua, de leitor e de texto; e na apresentação de dois estudos que se aportam, cada um deles, nas duas abordagens tratadas. A autora ressaltou as contribuições possíveis que os dois estudos forneceram ao fenômeno em destaque, tanto em termos do fazer científico, quando se utilizam da metodologia *on line*, como na prática pedagógica do ensino de leitura e interpretação de textos na fase inicial de alfabetização e na formação inicial e continuada de professores, já que a prática de ler e interpretar textos está imbricada nas metodologias de ensino e no processo de aprendizagem em todos os níveis da escolarização.

Intitulado *Educação patrimonial: permeando reflexões e ressignificações no Museu Casa Margarida Maria Alves - Alagoa Grande-PB*, o nono capítulo, de autoria de Gercimária Sales da Silva e João Batista Gonçalves Bueno, traz uma discussão acerca do modo como a Educação Patrimonial, enquanto processo permanente e sistemático, pode delinear novos caminhos para reflexão e ressignificação dos conhecimentos relacionados ao patrimônio cultural no espaço educativo. Segundo os

autores, estes são caminhos capazes de proporcionar sensibilização, provocar discussões e oportunizar mudanças nas práticas pedagógicas na condução de um planejamento no qual o patrimônio cultural local possa tornar-se fonte inesgotável de preservação da memória e história de um povo. A pesquisa realizada objetivou ressignificar a prática pedagógica relacionada à Educação Patrimonial, fomentando a valorização do patrimônio cultural local a partir do museu Casa Margarida Maria Alves, Alagoa Grande-PB. O estudo aponta para a ressignificação do olhar dos professores participantes, no que se refere à abordagem do patrimônio local em sala de aula, mais precisamente, fomentando novas reflexões e ocasionando mudanças em suas práticas pedagógicas.

No décimo capítulo, *Condições de produção da leitura: práticas significativas de linguagem para formação do sujeito leitor*, Maria de Lourdes da Silva Leandro e Joel Guedes de Sousa apresentam um relato da ação docente, em que um professor de Língua Portuguesa desenvolve um projeto de leitura em uma turma do 4º ano do ensino fundamental I com a parceria da professora da turma. Os autores objetivaram contribuir para discussões sobre o processo de desenvolvimento da leitura e do leitor, que priorize a ressignificação do lugar do aluno como leitor e do professor como formador e leitor, considerando suas histórias, culturas, contextos sociais e ideológicos. Os dados colhidos foram analisados sob a perspectiva da análise interpretativista e revelaram que alguns alunos apresentaram sinais de que já ponderavam o assunto, trazendo sua realidade para o contexto da discussão, indicando que as condições de produção da leitura contribuem para o processo de compreensão do texto.

Johne Paulino Barreto e Marcelo Medeiros da Silva, no capítulo *Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no Ensino Fundamental II*, apresentam uma discussão sobre sexualidade na escola a partir da leitura de textos literários de gêneros

distintos. Os autores investigaram a recepção da temática do homoerotismo por parte de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Campina Grande-PB. Os resultados mostraram que, se antes o homoerotismo era visto a partir de uma visão que reiterava os clichês do senso comum, depois do contato com os textos literários levados para a sala de aula e da leitura e reflexão sobre essa forma de experiência humana transfigurada artisticamente, os alunos se tornaram respeitosos diante da temática e dos sujeitos considerados “diferentes” porque possuem uma sexualidade divergente da heteronormatividade.

Na sequência, no capítulo intitulado *Leitura literária de memórias: há um passado no presente*, Jorge Diego Marques Fontenele, Lucilene Costa Almeida de Sousa e Stela Maria Viana Lima Brito discutem aspectos ligados à leitura literária na escola, teoria literária nas atividades de compreensão, bem como especificidades relacionadas ao entendimento do gênero memórias literárias. Essas discussões estão relacionadas a uma proposta de ensino que promoveu a leitura reflexiva e estética do texto de memórias literárias, uma vez que este gênero literário apresenta em sua tessitura a capacidade de explorar os aspectos da narrativa literária em associação com elementos que provocam reflexões sobre a formação do presente como consequência de um passado, podendo ser utilizado para despertar emoções e curiosidades na busca pelo conhecimento da cultura de uma sociedade. No estudo aplicado ao ensino de língua materna, a leitura literária, por meio de texto de memórias, suscitou reflexões acerca da literariedade no contexto ensino-aprendizagem.

O capítulo “*E se eu não atender às competências?*”: *A compreensão de alunos do Ensino Médio sobre a prova de redação do ENEM*, elaborado por Lúcia de Fátima Santos e Juliana de Araújo de Melo, problematiza como os alunos de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública expressam a compreensão sobre

a escrita na prova de redação do ENEM. No estudo, foi realizada uma experiência em um contexto em que a professora pesquisadora orientou a preparação dos alunos para a participação nesse Exame Nacional no decorrer de aulas de Língua Portuguesa. Os dados produzidos para análise foram provenientes de diários reflexivos da professora com registros sobre cada aula ministrada. De acordo com a análise realizada, os alunos apresentam compreensão que sugere insegurança e impotência, como também criticidade e resistência, diante das determinações da prova de redação do ENEM.

Manassés Morais Xavier e Maria Lúcia Serafim apresentam no capítulo *A produção de videoaulas que tematizam gêneros profissionais: o que podemos aprender?* uma pesquisa-ação realizada com o objetivo de investigar os efeitos de aprendizagens das atividades desenvolvidas com a produção de videoaulas em uma turma de Prática de Produção Textual no contexto de Ensino Superior. Os autores buscam ainda descrever os desafios da intervenção didática à formação do professor pesquisador. Os dados revelaram que o trabalho com as videoaulas oferece à formação dos universitários oportunidades de socializarem reflexões sobre as concepções de leitura, de escrita e de gêneros profissionais e (re)construírem sentidos sobre o conteúdo da disciplina, envolvendo, nessas condições, a formulação de práticas de multiletramentos. Aos professores pesquisadores, a experiência evidenciou que as atividades provocaram um deslocamento de ações que indicaram novas formas de ensinar e de estimular aprendizagens.

*Semiótica social na aula de língua portuguesa: relatos de uma abordagem multimodal* é o título do décimo quinto capítulo, de autoria de Maria Gorette Andrade Silva e Linduarte Pereira Rodrigues. No texto, os autores materializam os resultados de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo e etnográfico, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da linguagem, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento das

práticas de leitura e de produção textual de alunos do Ensino Médio por meio do trabalho com textos multimodais da esfera publicitária. Os resultados sinalizaram a apropriação da linguagem multimodal pelos alunos participantes da pesquisa, os quais se envolveram em um processo multisemiótico de leitura e de escrita, interpretando e produzindo anúncios publicitários de acordo com as especificidades do gênero e utilizando-se de estratégias verbo-visuais na materialização de seus textos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa validou o viés metodológico da multimodalidade.

No capítulo *A leitura e a produção de gêneros multimodais na sala de aula na era digital*, Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja e Simone Dália de Gusmão Aranha discutem a multimodalidade dos gêneros discursivos e a utilização do gênero notícia jornalística como proposta mediadora para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula na era digital. Para tanto, realizaram uma pesquisa ação com alunos do 9º do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba. O texto das autoras é dividido em três partes. A primeira, aborda a discussão sobre a multimodalidade nos gêneros discursivos, bem como sua inserção no cotidiano escolar. A segunda, disserta e orienta acerca da utilização do gênero notícia jornalística, impresso e digital, como proposta mediadora para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula. A terceira, detalha a fase de aplicação da pesquisa. Os resultados apontaram que é possível potencializar os multiletramentos dos alunos, levando em consideração a vivência em uma sociedade conectada às tecnologias digitais, mediada essencialmente por textos multimodais e ressignificar as fronteiras entre a formalidade e a informalidade da língua, a partir dos hibridismos da linguagem materializada na interação social.

No décimo sétimo capítulo, *Produção de textos multimodais no PROEJA: possibilidade metodológica de letramento verbo-visual*, Rosana de Oliveira Sá e Linduarte Pereira Rodrigues, com

base nos estudos do letramento, na multimodalidade e nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, apresentam os dados de uma pesquisa aplicada que partiu do desenvolvimento de uma proposta metodológica para a ressignificação do ensino de produção textual, especificamente no contexto do PROEJA. O estudo aponta para o fato de que projetos de letramento didático-temáticos viabilizam práticas pedagógicas voltadas para a construção da cidadania e para as reais necessidades sociais e profissionais dos discentes da EJA, utilizando o conhecimento adquirido em suas vivências cotidianas como facilitador do processo de letramento escolar. Por isso, é viável a inserção de práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem desses educandos, visto que promovem a vivência da cidadania e podem minimizar os efeitos das desigualdades sociais.

No capítulo seguinte, *O ecoar da poesia na voz do leitor: relato de uma experiência de leitura subjetiva do poema Ay Kakyri Tama na sala de aula*, Rosiane Maria Soares da Silva Xypas e Miguel Antonio d'Amorim Junior descrevem uma vivência de leitura subjetiva, em sala de aula, do poema *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na cidade) escrito por Márcia Wayna Kambeba. O objetivo dos autores, por um lado, foi estudar a recepção dos alunos advinda do mencionado poema indígena brasileiro contemporâneo, por outro, apresentar a recepção, qualificada pelos autores, de ecos íntimos do jovem leitor. A vivência de leitura foi realizada em uma turma do 9º ano, da Escola Iraci Rodovalho, Jaboatão dos Guararapes-PE. A pesquisa corroborou a importância da abordagem da leitura subjetiva para a formação de jovens leitores de poesia, tornando-os capazes de exprimir suas emoções e de se favorecerem de um conhecimento mais amplo da experiência humana, do outro e de si.

No décimo nono capítulo, *Um olhar reflexivo sobre as estratégias de (re)escrita de texto propostas em livros didáticos*, Silvania Rodrigues Martins e Valéria Severina Gomes, embasadas na

perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), abordam a produção textual com o objetivo de pesquisar os encaminhamentos direcionados para a reescrita textual proposta nos livros didáticos. O *corpus* da pesquisa foi constituído por três livros do 6º ano do Ensino Fundamental: *Para viver juntos, Português linguagens e Projeto Teláris Português*. Após a seleção dos livros, foi escolhido o gênero conto para a análise das orientações de produção textual, especificamente a reescrita dos textos, procurando observar como são encaminhadas as diretrizes em cada livro. Nesse sentido, analisando o modo como os livros didáticos propõem as estratégias para reescrita textual, as autoras enfatizam a eficácia da análise empreendida no estudo, uma vez que permitiu visualizar como os LD examinados conduzem essa questão e quais os desafios que o professor precisará enfrentar para que os aprendizes se tornem escritores proficientes.

Considerando que o atual cenário de produção e veiculação de informações inverídicas exige dos indivíduos a habilidade de analisar criticamente esse contexto, bem como de utilizar estratégias para reconhecer notícias falsas e não propagá-las, Stella Sâmia Fernandes de Oliveira e Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares, no vigésimo capítulo, *Discutindo fake news na escola: letramentos crítico e midiático nas aulas de Língua Portuguesa*, defendem um letramento crítico e midiático, voltado à formação da cidadania e ao combate à disseminação de notícias falsas. As autoras aplicaram uma proposta de projeto de letramento crítico e midiático em uma turma do 9º ano. Metodologicamente, a pesquisa inserida no campo da pesquisa-ação, de natureza interpretativa e interventiva, permitiu constatar que uma aprendizagem eficaz, no que diz respeito aos letramentos crítico e midiático, deve considerar a formação de cidadãos conscientes de seu papel no combate às *fake news*.

Sueli Salles Fidalgo e Márcia Pereira de Carvalho, no vigésimo primeiro capítulo, intitulado *Alunos com necessidades intelectuais específicas: formação de professores de inglês para inclusão*, discutem resultados parciais de projetos de formação envolvendo um aluno com necessidades educacionais específicas, isto é, deficiência intelectual (DI), e uma aluna de Iniciação Científica, ambos do Ensino Médio; além de uma professora pesquisadora – doutoranda – e uma professora pesquisadora – orientadora dos projetos –, em uma experiência de educação inclusiva nas aulas Inglês. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino comum na Grande São Paulo. É possível perceber, pelos dados iniciais, que alunos com DI conseguem apropriar-se de aspectos da organização de textos narrativos, trabalhados a partir de temas de seus interesses e retomados com mais frequência do que regularmente se faz na escola. Além disso, é possível verificar que a aluna de Iniciação Científica de Ensino Médio (IC-EM) apropria-se, em poucas reuniões, de aspectos da linguagem argumentativa necessários à ação docente (avaliação e planejamento de atividades), orientada pelo tipo de intervenção e perguntas que lhe são dirigidas. Este trabalho traz, portanto, o debate sobre possibilidades de formação e inclusão por meio de uma parceria entre uma Universidade e uma Escola de Educação Básica.

No último capítulo, intitulado *Saberes sobre a escrita em videoaulas - como assim?*, Williany Miranda da Silva e Katianny Késia Mendes Negromonte Targino refletem sobre como os saberes profissionais docentes, subjacentes à exposição de conteúdos de escrita em videoaulas, torna-se uma urgência, diante da explosão de produtos digitais veiculados na internet. As autoras objetivam identificar os saberes docentes mobilizados no processo de didatização de conteúdos de escrita e relacioná-los às concepções de ensino de escrita em vídeo. O *corpus* foi constituído de videoaulas de Língua Portuguesa que tratam sobre produção textual, veiculadas no site (<http://>

canaldoensino.com.br/blog/category/enem). Quanto aos aspectos metodológicos, a investigação foi de natureza qualitativa, ancorada no método netnográfico e no estudo de caso. A partir do tratamento dos dados, foi possível constatar que os saberes disciplinar e curricular são predominantes para a exposição de conteúdos de escrita. Sendo assim, o ensino ora é centrado na composição do gênero ora nos princípios da textualidade, coesão e coerência.

Frente à diversidade de leituras, esperamos que os leitores se sintam instigados a aprofundar os conhecimentos sobre a educação, de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim para a produção de saberes na área educacional.

### **Os organizadores**

Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (PPGFP/UEPB)  
Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira (PPGFP/UEPB)





## **A SETA E O ALVO: DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO**

*Alison Sullivan de Sousa Alves  
Francisco Vieira da Silva*

### **Introdução**

O presente artigo visa a analisar o discurso e a prática política do governo Bolsonaro sobre a educação e, ainda, identificar os pontos de resistência no corpo social. A relevância social do tema está no interesse público em compreender os ataques e/ou a inércia pela qual passa o ensino do país sob a atual presidência da República.

Trata-se de um estudo descritivo-qualitativo, por meio do qual trataremos o discurso como uma prática política que visa, não somente expressar uma narrativa, mas, implantar um projeto de educação para o país, pautado no combate às ideologias comunistas e à doutrinação de esquerda nas escolas brasileiras que, segundo a lógica bolsonarista, estariam impregnadas na estrutura educacional.

Para tanto, fundamentaremos a pesquisa na análise do discurso, através do método *arqueogenalógico* de Foucault, o qual se expressa nos seguintes aspectos: pela *arqueologia*,

identificam-se as regularidades da positividade (saber), que regem os enunciados e constituem a formação discursiva e prática de governo do Presidente Bolsonaro sobre a educação; pela *genealogia*, investigam-se as relações de poder dos sujeitos enunciadore, com as funções que assumem no discurso e problematizam-se as “verdades” e os saberes do discurso bolsonarista sobre a educação brasileira.

## **Sobre a arqueogenealogia foucaultiana**

Procuramos na *arqueologia* (do saber) e na *genealogia* (do poder) constituir o caminho metodológico de análise discursiva, denominado *arqueogenealogia*. Assim, na *arqueologia*, o enunciado é uma:

[...] função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir [...], pela análise ou pela intuição se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem [...], e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação” (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Compreender o conceito de enunciado, tal como descreve o referido pensador, é fundamental para o entendimento do que vem a ser o discurso sob o olhar foucaultiano, a saber: um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2008, p. 122). Em resumo, na *arqueologia do saber*, Foucault (2008) apresenta o discurso como uma prática que, mediante um regime de dispersão e distribuição enunciativa, expõe uma positividade

(um saber), regido por regras de formação, cujos enunciados sempre exercerão uma função que, uma vez assumidos pelos sujeitos enunciadores, emergem num dado tempo e lugar.

No segundo momento, Foucault (1998) define o poder como uma tecnologia constituída historicamente pelos sujeitos e distribuído pelo corpo social, onde os poderes “[...] funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 1998, p. XIV). Neste sentido, o poder não existe e sim práticas e/ou relações de poder, visto que ele “[...] não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” (MACHADO, 1998, p. XIV).

A resistência, por sua vez, não escapa a essa rede e nunca nasce de fora dela. Podemos dizer que “[...] qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças” (MACHADO, 1998, p. XIV). Do mesmo modo, afinal, não há o lugar da resistência, mas “[...] pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social” (MACHADO, 1998, p. XIV).

Nos termos postos por Foucault (1998), o poder não se exerce, exclusivamente, mediante o lado negativo da força, da coerção ou da repressão, mas, sobretudo, por meio de uma positividade que não visa destruir o sujeito ou expulsá-lo da vida social e sim “[...] gerir a vida dos homens, controlá-lo em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO, 1998, p. XVI). Trata-se, ao mesmo tempo, de um objetivo econômico e político, que busca a docilidade dos homens para torná-los dóceis politicamente e força de trabalho: uma utilidade econômica, completa Machado (1998, p. XXI).

Em outras palavras, o discurso faz circular verdades que são construídas em torno de saberes, os quais institucionalizados ou não, são aceitos pelos indivíduos, já que se trata de normalizações sociais e históricas de uma determinada sociedade. Dessa forma, “o poder é reprodutor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber” (MACHADO, 1998, p. XIX), logo, afirma Machado (1998), o poder disciplinar não destrói, mas, fabrica o indivíduo, que se torna não “[...] o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado, *mas*, um de seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 1998, p. XX, grifo nosso).

Mediante a junção da *arqueologia* (do saber) e da *genealogia* (do poder), delinea-se a *arqueogenealogia*, como procedimento metodológico para a análise do discurso foucaultiano. Nisto, a formação discursiva é um conjunto de regularidades, emolduradas por regras específicas e dispostos em um regime de dispersão, cujas unidades do discurso podem ser analisadas através de quatro possibilidades de constituição: a formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias. Foucault (1998) entende que uma prática discursiva produz e distribui “verdades” e saberes na sociedade, reverberados pelas relações de poder dos indivíduos. Em síntese, podemos dizer que a *arqueogenealogia* é um procedimento metodológico de análise do discurso, enquanto prática regida por uma regularidade, que constrói e distribui enunciados, cujas funções são assumidas por sujeitos que enunciam um saber como “verdade”, protagonizando relações de poder na sociedade.

## As regularidades discursivas e práticas do bolsonarismo sobre a educação

Nas regularidades do bolsonarismo acerca da educação, avolumam-se os ataques ao sistema educacional, à ciência e à tecnologia. Trata-se de um discurso que tem como primeira regra depreciar docentes e discentes, a partir de uma retórica de combate ao comunismo e à política de esquerda nas escolas. A Medida Provisória 914/2019 exemplifica o reacionarismo bolsonarista que, ao permitir a nomeação de reitores fora da lista tríplice das instituições de ensino, desrespeita o processo de gestão democrática e ataca a “[...] autonomia constitucional e *ferre* a democracia interna das Instituições Federais [...], *deixando* claro que o alvo bolsonarista sempre foi sujeitar as universidades a dirigentes alinhados com as ideologias do governo federal” (ATAQUES..., 2020, s.p., grifo nosso).

Neste sentido, Leher (2019) enumera ações de Bolsonaro que visam ao desmonte da educação, ciência e tecnologia do país, já no primeiro ano de governo, cuja atuação procura “[...] desconstituir os nichos de inteligência do aparato do Estado, removendo instâncias e protocolos técnicos e científicos indispensáveis para a tomada de decisões com base no conhecimento científico” (LEHER, 2019, s.p.). O referido autor associa tais práticas a um projeto ultraneoliberal, firmado pela aliança entre um bloco no poder e o Presidente Bolsonaro: tornando ineficaz os órgãos de inteligência de Estado, como a FUNAI e o IBGE; ampliando pautas econômicas do bloco de poder vigente e encolhendo o trabalho de alta complexidade no país; transformando a estrutura econômica, em um mecanismo de desindustrialização e terceirização do trabalho em prol de uma educação mercantil, que supervaloriza organizações privadas de ensino superior; esvaziando estruturas de inteligência, sobretudo, universidades e institutos de pesquisa e tecnologia,

mediante um estrangulamento econômico; fazendo dos Ministérios da Educação, Relações Exteriores, Meio Ambiente, Mulher, Família e Direitos Humanos um grande eixo ideológico do bolsonarismo; valendo-se do aparato militarista no governo para construir uma imagem racionalista em combate às tendências ideológicas fundamentalistas (do comunismo), enquanto, na prática, retira os militares dos nichos ideológicos do Executivo Federal, limitando-os às áreas de segurança e de infraestrutura, conclui Leher (2019).

Recentes reuniões do Presidente Bolsonaro com empresários dão pistas dos nomes que compõem o bloco de poder alinhado ao Executivo Federal e que constituiriam o eixo ideológico, anticientificista e ultraneoliberal apontado por Leher (2019). Desde o último dia 02 de maio de 2021, grandes projeções em edifícios de São Paulo trazem fotos de empresários ligados ao governo com a frase “Apóstolos do genocídio”. Trata-se de um movimento encampado pelo Grupo de Ação, formado por ativistas, artistas, juristas, estudantes e profissionais da saúde e da educação, visando “[...] fazer com que a população saiba quem são os empresários ligados a um governo que, segundo eles, é o responsável direto pela maior parte das mortes por Covid-19 no Brasil” (LONGO, 2021, s.p.).

As projeções trazem dos empresários que participaram das reuniões supracitadas com o Presidente Bolsonaro: André Esteves da BTG Pactual, empresa que tem como um dos fundadores o atual Ministro da Economia Paulo Guedes e que em julho de 2020 conseguiu comprar uma carteira de títulos de créditos do Banco do Brasil, por apenas 12% do valor, causando estranheza no mercado financeiro e até mesmo entre os funcionários do referido banco, visto que “a carteira, cujo valor contábil é de R\$ 2,9 bilhões, foi cedida por R\$ 371 milhões” (GIMENES, 2020, s.p.). Consta, ainda na relação, os nomes de Edir Macedo (Igreja Universal) e Silas Malafaia (Assembleia de Deus), que em março de 2021 obtiveram no

Congresso, junto com várias outras denominações religiosas, o perdão de mais de um bilhão de dívidas com a união (CONGRESSO..., 2021, s.p.). Por fim, os outros nomes que compõem o grupo são: Claudio Lottenberg (Hospital Albert Einstein), Alberto Saraiva (Habib's), Paulo Skaf (Fiesp), Luiz Carlos Trabuco (Bradesco), Flavio Rocha (Riachuelo), Tutinha Carvalho (Joven Pan), David Safra (Safra), Carlos Sanches (EMS), Rubens Meni (CNN), completa Longo (2021).

Ademais, as revelações de Leher (2019), professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, encontram ressonância na retórica presidencial de ataque aos livros didáticos utilizados nas escolas que, segundo especialistas, esconde o desejo de Bolsonaro em lotar as obras de “conteúdo anticientífico, revisionismo histórico, teoria da conspiração, pregação religiosa, moralismo e preconceitos” (O QUE O ATAQUE..., 2020, s.p.). O discurso visa a combater a “ideologia de esquerda” na educação e converge com o pensamento de que o “[...] que tira o homem da situação em que se encontra é o conhecimento. Nós não podemos continuar com a educação formando militantes. Nós queremos homens e mulheres, queremos nossos filhos melhores do que nós” (MURAKAWA, ARAÚJO, 2019, s.p.).

Na verdade, utilizando-se de uma premissa de que “o saber muda o sujeito” e de um apelo emotivo sobre “formarmos indivíduos melhores”, o Presidente constrói uma retórica de que o ensino brasileiro deve parar de formar militantes políticos, pondo em dúvida o sistema educacional, enquanto se posiciona como um libertador. Trata-se de um apelo à moralidade da família cristã, mediante um discurso que aponta que a educação, ao longo de décadas, seguiu um caminho contrário ao desejado pela sociedade: “[...] de que os nossos filhos sejam bem instruídos, *por um* trabalho de tirar e afastar certas ideologias, como a ideologia de gênero, de pessoas que estão

preocupadas apenas em fazer com que, no futuro, tenhamos militância (EM ESCOLA..., 2019, s.p., grifo nosso)

Porém, em nome de uma “escola sem partido”, o Presidente promove um aparelhamento no MEC, loteando-o ideologicamente, enquanto segunda regra do bolsonarismo para o ensino brasileiro. Recentemente, o atual Ministro, Milton Ribeiro, disse que “a política do MEC deve vir e tem que vir em consonância com a visão educacional, do projeto, do senhor Presidente da República” (BIMBATI, 2021, s.p.). Ora, a fala mostra que a gestão do Ministro da Educação não tem e nem pode ter uma agenda própria, mas deve seguir as ideias e ações do Presidente. Em síntese, o critério da agenda política da pasta deve atender ao ideário bolsonarista e não às reais necessidades da educação brasileira.

No âmbito do MEC, tem-se a quase total paralisação, já no primeiro ano do governo Bolsonaro, de “projetos importantes como o avanço das escolas em tempo integral e a reforma do ensino médio que receberam pouca atenção do [...] MEC” (SEM AVANÇOS..., 2020, s.p.). Para especialistas educacionais, como Anna Helena Altenfelder, presidente do conselho do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), tamanha ineficiência do MEC se deve a um projeto ideológico, visto que “não foram poucas as ofensivas do MEC de Ricardo Vélez Rodríguez e depois de Abraham Weintraub para imprimir a marca do governo Jair Bolsonaro na educação” (SEM AVANÇOS..., 2020, s.p.).

O próprio Bolsonaro já anunciava, no discurso de posse presidencial, como seria a política do MEC: “vamos unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um país livre das amarras ideológicas” (LEIA..., 2019, s.p.). A união do povo brasileiro, no projeto educacional bolsonarista, embasa-se

na família tradicional e naqueles que seriam os valores da sociedade, combatendo a perversão que estaria ameaçando a sagrada instituição familiar, “intoxicada” pela “ideologia de gênero”, que permitiria todo tipo de imoralidade e estaria impedindo a “[...] vontade soberana daqueles brasileiros que querem boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política” (LEIA..., 2019, s.p.).

De certa forma, o loteamento ideológico do MEC se alinha à “guerra cultural” de Olavo de Carvalho, um dos ideólogos do bolsonarismo, – que diz haver uma conspiração mundial socialista na cultura política, social e científica do Ocidente, influenciando as sociedades, em prol de um projeto de poder comunista que, no caso brasileiro, teria se firmado graças à omissão dos militares, na Ditadura Militar, que nada fizeram contra a esquerda desarmada, mas, ao contrário do que se esperava, permitiu “[...] que ela assumisse o controle de todas as instituições universitárias, culturais e de mídia, fazendo daqueles vinte anos, alegadamente ‘de chumbo’, uma época de esfuziante prosperidade da indústria das ideias esquerdistas no Brasil” (CARVALHO, 2012, s.p.). Entretanto, ao investir contra as “ideologias esquerdistas” o governo Bolsonaro promove um desmantelamento no ensino brasileiro, enquanto terceira regra que identificamos no discurso e na prática política bolsonarista para a educação.

É fato que os “investimentos do MEC [...] nos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro [...] foram os menores ao menos desde 2010. A situação teve maior impacto para o ensino superior e profissional, mas também afetou a educação básica” (SALDAÑA, 2021, s.p.). As informações trazidas por Saldaña (2021) em matéria da *Folha de S. Paulo* mostram os dados de despesa do governo Federal em compras de equipamentos, insumos para laboratórios e obras, enquanto ações de políticas públicas para expandir o alcance da educação no

país, representando uma diminuição de 47% em comparação aos governos de Dilma (PT) e Temer (MDB). Já “com relação ao orçamento de cada ano, sem contar restos a pagar, o MEC executou 20% do orçado em 2019 e 27% do de 2020. A média de 2000 a 2018 foi de 33%” (SALDAÑA, 2021, s.p.). Em resumo, o governo Bolsonaro gastou menos de um terço do orçamento da educação nos dois primeiros anos de gestão e ainda ficou abaixo da média do período entre 2010 e 2018. Os dados trazidos pela matéria são do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Ministério da Economia e revelam reduções de 25% no investimento do Executivo Federal na educação básica e de 71% na rede de universidades e institutos federais, completa Saldaña (2021).

O contrário, na Lei Orçamentária (PLOA/2021), sancionada por Bolsonaro, a dotação de “R\$ 35 bilhões de emendas para deputados e senadores está mantida à custa de cortes em áreas fundamentais como Saúde, que mesmo em meio à pandemia perdeu R\$ 2,2 bilhões, e Educação, alvo de achatamento de R\$ 3,9 bilhões” (ALVES, 2021, s.p.), representando um recuo de 8,61% do orçamento da educação, “[...] enquanto, *por exemplo*, as forças armadas tiveram seu orçamento elevado para 16,16% se comparados à PLOA de 2020” (HOMRICH, 2021, s.p., grifo nosso). No sucateamento do MEC, orquestrado por Bolsonaro, acrescentem-se as tentativas do Executivo Federal em inviabilizar a aprovação, no Congresso, do novo FUNDEB, em meados de 2020, sugerindo “a líderes partidários que o Fundeb [...] só começasse a vigorar a partir de 2022 e que a complementação adicional da União fosse repartida com o Renda Brasil, programa que *deveria* substituir o Bolsa Família” (SALDAÑA, BRANT, CARAM, 2020, s.p., grifo nosso).

Na ribalta bolsonarista sobre a educação brasileira, a pandemia do novo coronavírus, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, tornou-se um

ingrediente a mais no discurso e política de governo. Em completa desconexão com a realidade do trabalho educacional, Bolsonaro disse que o não retorno dos docentes para as salas de aula não é por medo de contaminação, mas porque seguem a cartilha dos sindicatos, aparelhados pelas esquerdas, com dois objetivos definidos: “primeiro eles ficam em casa e não trabalham, por outro colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir” (ROCHA, 2020, s.p.).

Alinhado ao discurso do Presidente, o líder do governo na Câmara, o deputado Ricardo Barros, disse que “[...] só professor que não quer trabalhar” (SÓ O PROFESSOR..., 2021, s.p.). Se no discurso do referido congressista “é absurdo a forma como estamos permitindo que os professores causem tantos danos às nossas crianças na continuidade da sua formação” (SÓ O PROFESSOR..., 2021, s.p.), na prática, Bolsonaro veta “integralmente o projeto de lei [...] que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino [...]” (JANARY JÚNIOR, 2021, s.p.).

Em síntese, enquanto o discurso faz o papel ideológico, aceitando para a base eleitoral bolsonarista, a prática de governo atende a interesses econômicos do bloco de poder que está alinhado ao Presidente, retirando recursos dos serviços essenciais básicos, destinando-os aos aliados no Congresso e nas Forças Armadas como vimos no PLOA aprovado para 2021 ou como nos mostrou Leher (2019), desconstituindo os órgãos de inteligência do Estado em prol de um projeto ultraneoliberal para o país, em que regularidades discursivas e práticas políticas do bolsonarismo alinham-se, como vimos, mediante três diretrizes implantadas pelo Presidente: a retórica anticomunista que sugere uma doutrinação esquerdista na educação; o loteamento ideológico do MEC e o sucateamento da educação mediante cortes de recursos.

## As resistências da sociedade ao projeto de educação bolsonarista

O projeto educacional do Presidente Bolsonaro tem “[...] por foco o gerenciamento/financiamento da educação dentro dos marcos ultraliberais e, do ponto de vista ideológico, aproximar-se da extrema-direita” (TORRES, 2019, s.p.), destacando-se como ações o combate à “ideologia de gênero”, doutrinação esquerdista e ao marxismo cultural nas escolas; revisão dos livros didáticos, com “o intuito de inserir *fake news* e possibilitar a ausência de fontes científicas” (TORRES, 2019, s.p.); exaltação à ditadura militar; um falso patriotismo que obrigaria a entoação do hino nacional e recitação, nas escolas, de uma mensagem institucional do MEC com *slogan* da campanha presidencial de Bolsonaro; a defesa do ex-Ministro Vélez, de que as universidades deveriam ser destinadas para uma “elite intelectual”; e o Programa Future-se, que previa a privatização do ensino superior e Institutos Federais, conclui Torres (2019).

São ações que indicam uma reação contra as políticas públicas de acesso a uma educação de qualidade para grupos sociais historicamente excluídos, tendo em vista o ataque às instituições e universidades federais que, nos últimos anos avançaram pelo interior do Brasil, permitindo maior democratização do ensino superior. Aponta, também, uma agenda neoliberal em prol da privatização das universidades, que favoreceria pequenos grupos econômicos. Fica evidente o embate ideológico, conservador e elitista no que diz respeito ao ensino no Brasil, mediante uma retórica de combate às “ideologias e doutrinação esquerdista” nas escolas, e o apelo por uma pauta domiciliar e militar para a educação, além da defesa de universidades para a “elite intelectual”.

Não obstante, em resistência ao projeto de educação do bolsonarismo, registre-se a maior manifestação de oposição a

Bolsonaro até o momento quando, em agosto de 2019, “centenas de milhares de pessoas foram às ruas [...] em protesto contra os cortes e privatizações, à autonomia universitária e o projeto Future-se” (AGUIAR, 2019, s.p.). Some-se, ainda, a derrota do Executivo Federal no Congresso, por ocasião da votação que tonou permanente o FUNDEB em julho de 2020, com o placar incontestável de 492 a 06. Ambos os acontecimentos representam uma reação da classe educadora, contra a política bolsonarista para o ensino, visto as tentativas frustradas de obstrução do governo, ora por meio de pressão de Paulo Guedes, Ministro da Economia, que tentou viabilizar uma mudança no texto da PEC do FUNDEB, ora mediante Arthur Lira (PP-AL), “[...] um dos expoentes do Centrão e atual presidente da Câmara Federal, que apresentou pelo menos cinco requerimentos de obstrução para tentar adiar a votação” (NUNES, VASCONCELLOS, TEÓFILO, 2020, s.p., grifo nosso).

Enquanto isso, no Supremo Tribunal Federal (STF), pautas ideológicas do governo Bolsonaro para a educação, sofreram derrotas significativas, quando “o STF refutou quatro iniciativas municipais que proibiam a abordagem de gênero nas escolas” (SALDAÑA, 2020, s.p.). Na ocasião, o Ministro Fux expressou que tal proibição adotada nos municípios, “[...] desvaloriza o professor, gera perseguições no ambiente escolar, compromete o pluralismo de ideias, esfria o debate democrático e prestigia perspectivas hegemônicas por vezes sectárias (SALDAÑA, 2020, s.p.).

Acrescente-se às resistências da sociedade ao desmantelamento da educação e ao anticientificismo do bolsonarismo, a carta aberta, assinada em abril de 2021 por mais de 200 nomes, ganhadores do Nobel e pesquisadores a favor da ciência e contra a política negacionista de Bolsonaro. “No texto, os signatários afirmam que a ciência brasileira sofre com cortes orçamentários, perseguições e a instrumentalização para fins eleitorais no governo Bolsonaro” (CARVALHO, 2021, s.p.).

Diante do exposto e seguindo as discursividades e práticas do governo Bolsonaro na educação é que podemos delimitar o bolsonarismo em uma formação discursiva, naquilo que diz respeito ao projeto educacional do atual Executivo Federal. Em outras palavras, os enunciados seguem uma regularidade que aponta para um embate contra as “ideologias comunistas” e “doutrinação esquerdista” que estariam enraizadas nas escolas, cuja militância dentro das esferas do poder presidencial, convergem com uma prática política anticientificista, através do loteamento ideológico do MEC e, conseqüentemente, o sucateamento da educação brasileira.

Embora que, para além do discurso, exista um bloco de poder econômico alinhado ao governo, nos interessa o fato de que a formação discursiva bolsonarista sobre a educação tem uma positividade – um saber –, que é político e representa o ideário de defesa dos valores conservadores e elitistas, da família tradicional brasileira, que necessita de uma “escola sem partido”, para formar a “nova nação”, tal como o Presidente prometeu à sua base eleitoral, enquanto grupo dos sujeitos enunciadoreis do bolsonarismo, que produz “verdades” e as distribui na sociedade, protagonizando aquilo que Foucault (1998) chama de relações de força no estrato social.

## **Considerações finais**

A problemática trabalhada no texto mostrou, em linhas gerais, como a educação é tratada, tanto nos discursos, quanto na prática política do governo Bolsonaro. Trata-se de uma retórica que combate supostas ideologias comunistas e doutrinação esquerdista nas escolas brasileiras, enquanto uma “guerra” travada pelo bolsonarismo contra o “marxismo cultural” no ensino do país.

A retórica bolsonarista, neste sentido, produz uma prática política pautada no loteamento ideológico do MEC e no sucateamento da educação, mediante cortes de recursos no ensino básico, nas universidades, institutos federais e instituições financiadoras de bolsas de estudo para estudantes de graduação e pós-graduação.

Nisto, entende-se que a pesquisa atingiu os objetivos propostos mediante a análise do discurso, com base na *arqueogenologia* de Foucault, que permitiu delimitar as materialidades discursivas do bolsonarismo acerca da educação, em uma formação discursiva e identificar a positividade (saber) e os enunciados, enquanto funções assumidas pelos sujeitos, na medida em que se produz e distribui “verdades” e saberes sobre a educação brasileira.

## Referências

AGUIAR, Plínio. Protestos contra cortes na Educação mobilizam estudantes no Brasil. **R7**, [s.l.], 13 ago. 2019. Educação. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/protestos-contra-cortes-na-educacao-mobilizam-estudantes-no-brasil-13082019>> Acesso em: 02 maio 2021;

ALVES, Chico. Bolsonaro paralisa o Brasil ao fazer o maior ‘toma lá, dá cá’ da história. **UOL**, [s.l.], 25 abr. 2021. Opinião. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2021/04/25/bolsonaro-para-o-brasil-ao-fazer-maior-toma-la-da-ca-da-historia.htm>> Acesso em: 02 maio 2021;

ATAQUES às universidades marcam o ano na educação do Governo Bolsonaro. **ADUFG**, [s.l.], 22 dez. 2020. Notícias. Disponível em: <<https://www.adufg.org.br/noticias/12-jornal-do-professor/9172-jp-online-ataques-as-universidades>>

-marcam-o-ano-na-educacao-do-governo-bolsonaro> Acesso em: 04 maio 2021;

BIMBATI, Ana Paula. MEC deve seguir visão educacional de Bolsonaro, diz ministro Milton Ribeiro. **UOL**, São Paulo, 26 abr. 2021. Educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/26/politica-do-mec-deve-ir-em-consonancia-com-visao-de-bolsonaro-diz-ribeiro.htm>> Acesso em: 03 maio 2021;

CARVALHO, Olavo. Por que a direita sumiu. **Blog Olavo de Carvalho**, [s.l.], 02 mar. 2012. Disponível em: <<https://olavo-decarvalho.org/tag/guerra-cultural/>> Acesso em: 07 maio 2021;

CARVALHO, Elizabeth. Em carta com mais de 200 nomes, ganhadores do Nobel e pesquisadores alertam contra ataques à ciência no Brasil. **G1**, Paris, 19 abr. 2021. Ciência e Saúde. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/19/em-carta-com-mais-de-200-nomes-ganhadores-do-nobel-e-pesquisadores-alertam-contra-ataques-a-ciencia-no-brasil.ghtml>> Acesso em: 03 maio 2021;

CONGRESSO derruba veto de Bolsonaro e perdoa dívida bilionária de igrejas. **Veja**, [s.l.], 17 mar. 2021. Política. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/congresso-derruba-veto-de-bolsonaro-e-perdoa-divida-bilionaria-de-igrejas/>> Acesso em: 05 maio 2021;

EM ESCOLA de filha, Bolsonaro ataca 'ideologia de gênero'. **A Gazeta**, [s.l.], 22 ago. 2019. Política. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/politica/em-escola-de-filha-bolsonaro-ataca--ideologia-de-genero-0819>> Acesso em: 04 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIMENES, Erick. O que Guedes quer esconder, no caso BTG-Pactual. **Outras mídias**, [s.l.], 03 set. 2020. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/o-que-guedes-quer-esconder-no-caso-btg-pactual/>> Acesso em: 03 maio 2021.

HOMRICH, Bruna. 2021: Bolsonaro corta recursos em Educação, Saúde e Ciência e Tecnologia. **SEDUFMS**, [s.l.], 02 set. 2020. Notícias. Disponível em: <<http://sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=6152>> Acesso em: 02 maio 2021.

JANARY JÚNIOR. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Câmara Notícias**, Brasília, 19 mar. 2021. Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>> Acesso em: 05 maio 2021;

LEHER, Roberto. A destruição da educação, da ciência e da cultura pelo governo Bolsonaro. **Le Monde diplomatique**, Brasil, 01 out. 2019. Edições. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-destruicao-da-educacao-da-ciencia-e-da-cultura-pelo-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 03 maio 2021.

LEIA a íntegra do discurso de Bolsonaro na cerimônia de posse no Congresso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 jan. 2019. Poder. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/leia-a-integra-do-discurso-de-bolsonaro-na-cerimonia-de-posse-no-congresso.shtml>> Acesso em: 03 maio 2021.

LONGO, Ivan. “Apóstolos do genocídio”: projeções e lambe-lambes expõem empresários que apoiam Bolsonaro; saiba quem são. **Revista Fórum**, São Paulo, 03 maio 2021. Disponível em: < <https://revistaforum.com.br/movimentos/apostolos-do-genocidio-projecoes-e-lambe-lambes-expoem-empresarios-que-apoiam-o-governo-saiba-quem-sao/>> Acesso em: 05 maio 2021.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. *In.*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

MURAKAWA, Fabio; ARAÚJO, Carla. Não podemos continuar formando militantes, diz Bolsonaro de educação. **Valor econômico**, Brasília, 09 abr. 2019. Política. Disponível em: <<https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/04/09/nao-podemos-continuar-formando-militantes-diz-bolsonaro-de-educacao.ghtml>> Acesso em: 05 maio 2021.

NUNES, M.; VASCONCELLOS, J.; TEÓFILO, S. Votação do Fundeb na Câmara representa derrota para o governo Bolsonaro. **Correio Braziliense**, Brasília, 22 jul. 2020. Política. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/22/interna\\_politica,874149/votacao-do-fundeb-representa-derrota-para-o-governo-bolsonaro.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/22/interna_politica,874149/votacao-do-fundeb-representa-derrota-para-o-governo-bolsonaro.shtml)> Acesso em: 02 maio 2021.

O QUE O ATAQUE de Bolsonaro contra livros didáticos esconde? **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 08 jan. 2020. Educação. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/01/o-que-o-ataque-de-bolsonaro-contra-livros-didaticos-esconde/>> Acesso em: 05 maio 2021.

ROCHA, Lucas. Bolsonaro ataca professores e diz que eles não querem trabalhar. **Revista Fórum**, [s.l.], 17 set. 2020. Notícias. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-ataca-professores-e-diz-que-eles-nao-querem-trabalhar/#>> Acesso em: 03 maio 2021.

SALDAÑA, P.; BRANT, D.; CARAM, B. Governo tenta adiar Fundeb para 2022 e quer dividir recurso com Renda Brasil. **Folha de S. Paulo**, Brasília, 18 jul. 2020. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/governo-tenta-adiar-fundeb-para-2022-e-quer-dividir-recurso-com-renda-brasil.shtml?origin=folha>> Acesso em: 04 maio 2021.

SALDAÑA, Paulo. Pauta ideológica de Bolsonaro, 'ideologia de gênero' sofre derrotas em série no STF. **Folha de S. Paulo**, Brasília, 13 jul. 2020. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/pauta-ideologica-de-bolsonaro-ideologia-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-no-stf.shtml>> Acesso em: 02 maio 2021.

SALDAÑA, Paulo. Sob Bolsonaro, gasto do MEC com investimentos é o menor desde 2010. **Folha de S. Paulo**, Brasília, 14 fev. 2021. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/sob-bolsonaro-gasto-do-mec-com-investimentos-e-o-menor-desde-2015.shtml>> Acesso em: 03 maio 2021.

SEM AVANÇOS, educação vira ativo do bolsonarismo. **APUFSC**, [s.l.], 07 jan. 2020. Imprensa. Disponível em: <<https://www.apufsc.org.br/2020/01/07/sem-avancos-educacao-vira-ativo-do-bolsonarismo/>> Acesso em: 03 maio 2021.

'SÓ O PROFESSOR não quer trabalhar na pandemia', diz Ricardo Barros. **Uol**, São Paulo, 20 abr. 2021. Educação. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>> Acesso em: 03 maio 2021.

TORRES, Michelangelo. Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro. **Esquerda On line**, [s.l.], 21 dez. 2019. Brasil. Disponível em: <<https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/>> Acesso em: 05 maio 2021.



### **CAIXINHA DE SEGREDOS EM *BISA BIA, BISA BEL*:**

#### RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE LEITURA E DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO

*Amanda de Paula Barbosa*  
*Kalina Naro Guimarães*

### **Introdução**

Grande parte da produção artística de Ana Maria Machado possibilita experiências com a literatura infantil e juvenil mais estética. A autora é conhecida pela preocupação com a realidade histórica e social do Brasil, embora esse conhecimento não se sobreponha ao viés estético e literário de suas obras. Nesses textos, ao contrário de livros que infantilizam a criança e o adolescente, a escritora aposta no senso crítico e no olhar sensível dos jovens leitores e, por isso, a maioria de suas obras são sempre direcionadas para a expansão do universo do leitor, já que, por meio de linguagem lúdica, estimulam a liberdade de criar mundos e expandi-los. Considerando as características da escrita de Machado, é válido destacarmos que o seu livro *Bisa Bia, Bisa Bel*, publicado no início da década

de 1980, revela o alargamento da produção estética com a presença de um discurso atual e que tem alcançado grande visibilidade: o debate sobre as questões de gênero.

O livro aborda algumas características nas personagens femininas, sobretudo em Isabel, que possibilitam uma leitura diferente daquela que, normalmente, constitui os textos tradicionais direcionados para as crianças e pré-adolescentes: de figuras mitificadas e pouco complexas, que se acomodam harmoniosamente na classificação de bem ou do mal.

O enredo narra sobre a personagem Isabel que inicia um diálogo imaginário com a sua bisavó e, por meio dele, a garota apresenta sua opinião em contraste ao de Beatriz, revelando, nesse processo, a construção da sua identidade feminina. Dessa forma, a personagem Isabel é configurada a partir da reflexão crítica sobre as marcas tradicionais que estabelecem a definição do ser menina ou mulher, validando a sua emancipação como sujeito.

Consideramos que a formação de leitores de literatura não tem como objetivo reproduzir estereótipos sobre uma determinada obra, mas a “educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram” (COLOMER, 2007, p. 29).

Desta forma, este artigo relata o desenvolvimento de uma proposta metodológica que teve como objetivo formar leitores literários através da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) de Ana Maria Machado, discutindo a questão de gênero. Trata-se de um debate importante para compreender o que a cultura tradicional aborda sobre as relações de gênero e como a discussão sobre este tema em sala de aula pode contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a equidade dos valores de nossa sociedade.

Iniciamos a pesquisa com a elaboração de um questionário em que sondamos os estudantes acerca da sua formação como leitor literário e suas experiências com a leitura, como também investigamos o que os discentes compreendem sobre a constituição da representação de gênero por meio de perguntas que englobaram situações cotidianas entre meninos e meninas. Após a análise das respostas do questionário, elaboramos uma sequência de leitura direcionada para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, almejando possibilitar ao aluno e aluna condições para que ele e ela desenvolvam uma leitura reflexiva da obra apresentando, a partir deste processo, alguns entraves e caminhos para o debate sobre questões de gênero na escola.

### **Questões sobre o gênero e sua abordagem no contexto escolar a partir do livro “Bisa Bia, Bisa Bel”**

A escola, como ambiente propício para a formação de sujeitos, deve incluir discussões que vinculem os valores sociais e culturais às experiências humanas individuais dos alunos e alunas. Ao abordar temas presentes em nossa sociedade através da literatura infanto-juvenil, espera-se contribuir para a formação de sujeitos, capazes de fazer leituras que alcancem as esferas do texto literário. Neste sentido, este leitor poderá compreender a criação artística e, através dos recursos narrativos, também poderá se identificar com o contexto abordado no livro, personagens e situações.

Essa concepção nos permite compreender os processos sociais e literários vivenciados pelos estudantes que dão base para a sua formação como sujeitos imersos em uma determinada sociedade que, ainda, é demarcada por uma cultura patriarcal que institui uma concepção binária de gênero: o universo masculino e, o outro, o universo feminino, um sendo excludente do outro.

O termo “gênero” foi popularizado em 1990, porém, desde 1970 foi utilizado pela teoria social como forma de distinguir as maneiras de agir dos homens e das mulheres, como também para compreender o modo como essa diferença era lida no plano sociocultural. No Brasil, as discussões sobre gênero são recentes. Louro, Felipe e Goellner (2013) dizem que estudiosas anglo-saxãs começaram a utilizar o termo *gender* que foi traduzido para o português como gênero, apenas no início da década de 70. Para as autoras, a introdução deste termo foi cercada de controvérsias, principalmente, porque tornava invisível o sujeito da luta feminista. Ainda assim, foi incorporado a várias correntes feministas que passaram a utilizar o termo com acepções nem sempre convergentes. No entanto, coincidiam em acreditar que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não eram apenas delimitadas biologicamente, mas também pelo pressuposto social e cultural. Ainda para as autoras, o conceito de gênero foi ressignificado, sobretudo, pelas feministas pós-estruturalistas, como Scott (1995), Weedon (1999), Louro (1997) e Nicholson (2000) e fez com que, por meio de questionamentos sobre as noções de corpo, sexo e sexualidade, mudanças importantes fossem introduzidas no campo dos estudos feministas. O intuito foi/é tornar visível aquelas que foram/são ocultadas por muito tempo em nossa história.

As discussões sobre gênero estão intrinsecamente vinculadas ao construto social, cultural, linguístico e, também, na compreensão de que a diferença sexual não está relacionada apenas ao sexo biológico. Essa relação entre sexo e gênero pressupõe a representação de significados numa perspectiva semiótica. Lauretis (1994) diz que

Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de que alguém ser

representado ou se representar como masculino e feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim, a proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo o produto e o processo do outro, pode ser reexpressa com mais exatidão: 'A construção do gênero é tanto produto como processo de sua representação' (LAURETIS, 1994, p. 212).

Dessa maneira, conforme a autora, precisamos levar em consideração a concepção de gênero como próprio produto e processo de sua representação. É necessário compreender as pessoas como agentes constituídos de identidade. Nos Estudos Culturais, entendemos que os sujeitos possuem identidades, ou seja, são seres múltiplos e plurais, que estão predispostos às transformações e que, em algumas vezes, podem ser ambíguos. Assim, a construção da identidade está relacionada aos contextos em que os sujeitos são inseridos e da forma em que esses contextos podem modificar ou reformular as concepções já adquiridas. Silva (2000), em estudo da obra de Hall e Woodward, diz que "a identidade é marcada pela diferença", ou seja, a identidade é construída na perspectiva daquilo que o sujeito não é. Para o autor, pensar na identidade pressupõe a sua relação com a subjetividade, pois "as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições" (SILVA, 2000, p. 56).

Diante da desigualdade simbólica e material fomentada pelo gênero, bem como da violência advinda de uma cultura que dá supremacia a um dos sexos, cabe a nós, professores e professoras, levarmos essa discussão para as escolas, no intuito de debatermos com os alunos e alunas sobre a desigualdade

de gênero, a violência doméstica, a cultura do estupro, os abusos etc. No entanto, a discussão acerca de gênero é pouco realizada nas salas de aula, como também é escassa a sua presença nos livros didáticos e em muitos dos currículos que regem o ensino.

Primordialmente, a literatura deve ser concebida pela escola como um meio de desenvolver as capacidades de criatividade e imaginação dos alunos e das alunas na interação com textos, considerando o conhecimento de mundo que já possuem. Trabalhar com a leitura da obra literária permite a recorrente atualização do texto, visto que o leitor, a partir de sua leitura, se adequa ao cenário de recepção e faz constante relação com o seu conhecimento de mundo.

A escola deve dar espaço à leitura do texto literário e à reflexão acerca das diferenças que permeiam a nossa sociedade almejando a compreensão da diversidade, para que a violência não pertença a este espaço de formação. Lins (2016) reitera que a escola não está isenta das violências de gênero e

Isso não se dá somente porque situações de violência também fazem parte do cotidiano de alunos e alunas, educadores e educadoras, mas porque a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia (LINS, 2016, p. 63).

Em concomitância com o exposto, Colomer (2017) assevera que a literatura infanto-juvenil amplia as possibilidades e “permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão

contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez.” (COLOMER, 2017, p.21). Para estimular a reflexão entre os alunos e alunas sobre a constituição de uma sociedade de diversidades, a leitura literária pode e deve ter espaço na sala de aula para contribuir e permitir reflexões sobre a desigualdade humana, sobretudo no que diz respeito ao gênero, contribuindo para a formação crítica da identidade do sujeito leitor. Segundo Santos (2009),

Isso remete a pensar sobre a potencialidade da obra de arte como forma de reflexão sobre o ser humano e sua circunstância, auxiliando-o a ter mais segurança diante de suas próprias vivências. Para Lima (1969, p. 35) a obra literária ‘expressa uma visão articulada do tempo’, visão que oportuniza ao leitor ‘entendimento crítico da realidade. E quando dizemos crítico, pensamos em um ato que não se encerra em compreender, mas em atuar a partir dessa compreensão’ (SANTOS, 2009, p.157).

No que compete às discussões sobre gênero, o texto literário pode proporcionar ao leitor e leitora o entendimento e autoconhecimento que são importantes para que se constituam como agentes solidários em uma sociedade. Assim, a potencialidade que a literatura possui é inerente, visto que a obra “permite ao leitor um trajeto de entendimento que, possivelmente, não alcançaria se fosse privado desse processo” (SANTOS, 2009).

Para que se desenvolva a prática de leitura e, com isso, a formação de um leitor literário, a escola deve dar espaço para que isto aconteça na sala de aula, possibilitando a construção

de sentidos sobre do que foi lido, por meio das discussões e relatos de leitura entre alunos e alunas e professor ou professora. Sobre isso, Colomer (2007) pontua que

É a partir deste valor formativo que se pode afirmar que o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitaram a forma em que as gerações anteriores e contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p.31).

Para a autora, a formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa faz parte das reflexões e dos programas curriculares. Quando o texto literário deixa vazios, o sujeito leitor, através do processo de leitura, precisa preenchê-los conforme as suas expectativas e o seu conhecimento de mundo. Assim, a significação construída faz parte de um processo que constitui o leitor literário. Dessa forma, a utilização do texto literário pode contribuir para que a escola seja um local de inclusão, propondo o contato com as diversidades dentre as quais o gênero e o contexto social em que os alunos e as alunas estão inseridos. Por este motivo, validando as reflexões apresentadas até aqui, o livro “Bisa Bia, Bisa Bel” (1981), de Ana Maria Machado, pode corresponder às premissas discutidas sobre o trabalho com o texto literário na sala de aula.

## Procedimentos metodológicos

Considerando a interação entre pesquisadora-colaboradora e sua objetivação no fazer docente, este estudo trata-se de uma pesquisa-ação e de natureza exploratória e aplicada. Os colaboradores deste estudo foram alunos e alunas da Escola Municipal Antônio Francisco de Paula, situada na zona rural do município de Casinhas-PE. Os discentes compunham a turma do 8º ano único que possuía o total de 26 alunos, sendo 13 meninas e 13 meninos, tendo entre 13 e 17 anos de idade.

Inicialmente, na fase exploratória, aplicamos um questionário sondagem com o intuito de conhecer a formação dos alunos e alunas como leitores e leitoras literários, bem como a leitura dos discentes acerca das discussões sobre gênero. Os resultados desta fase indicaram que a turma de 8º ano do EF possui necessidades que envolvem a formação de leitores como, também, a inclusão da discussão sobre gênero, pois, de acordo com a sondagem e análise das respostas dos alunos e alunas, os meninos e as meninas atualizam claramente o estereótipo do gênero feminino e masculino. Por isso, elaboramos uma sequência de leitura com o intuito de fazer com que os discentes refletissem acerca do que leram e, com isso, percorressem um caminho possível para a formação de leitores e para a discussão sobre a construção da identidade de gênero na obra em *Bisa Bia, Bisa Bel*.

As aulas ministradas foram objeto de análise, com o conteúdo coletado através de diário de campo, fotografias e gravações de vídeo e áudio. A seleção de dados deu-se por meio da análise do material registrado, sendo escolhidos os mais significativos para a observação da aplicação e eficácia da sequência de leitura no processo de ensino e formação de leitores e, também, para as discussões sobre gênero com os alunos e alunas. Foi empregada uma abordagem de cunho etnográfico,

uma vez que o sujeito professor foi a campo interagir com o sujeito aluno, fazendo uso da aplicação de uma sequência de leitura, que caracterizou, por sua vez, o viés de uma pesquisa-ação, propondo um trabalho correspondente à construção do senso reflexivo dos alunos e das alunas de EF.

A elaboração das estratégias metodológicas necessárias para a formulação das aulas baseadas no nosso objetivo considerou o que Cosson (2014b) aborda sobre a construção de uma sequência de leitura. Preparamos, inicialmente, segundo os termos do autor, uma motivação e introdução para o texto literário, leituras, contextualizações, interpretações e expansões. Assim, as estratégias adotadas procuraram favorecer a formação do leitor e da leitora literária, com o intuito de, também, apresentar temas a serem discutidos de forma coerente, responsável e, com isso, proporcionar aos alunos e alunas a compreensão de uma formação cidadã compromissada com a diversidade plural de nossa sociedade, bem como destacar criticamente as situações de opressão e desigualdades a que as mulheres estão sujeitas. A aplicação e execução da pesquisa contou com o período de um mês e meio em que foram realizados oito encontros, com duração de uma hora e meia e um encontro com duração de duas horas e meia.

## **Relato de experiência: reflexões sobre gênero em *Bisa Bia, Bisa Bel***

Neste relato, apresentamos e discutimos sobre a aplicação da sequência de leitura integral do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981) e das discussões sobre gênero oriundas dos espaços e das reflexões permitidas pelo texto de Machado em conformidade com a sequência elaborada. O texto se estrutura a partir da delimitação e reflexões sobre os encontros realizados durante a pesquisa.

No primeiro e segundo encontros, promovemos o elemento motivador a que Cosson (2014) se refere. Para ele, “a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2014, p.75). Dessa maneira, objetos antigos foram colocados em uma caixa e, com olhos vendados, os discentes puderam e descobri-los. Os objetos utilizados nesta introdução são citados por Machado (1981) em sua obra. Também, nestes encontros, foi realizada a leitura da parte introdutória do livro e foram discutidas possibilidades do enredo e levantamento de hipóteses.

Figura 1: registros dos encontros e do elemento motivador



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Os procedimentos realizados na aplicação destes dois encontros objetivaram oferecer aos discentes o contato com o aspecto estético e literário do texto, apoiadas nas estratégias de questionamentos. Consideramos o enredo da obra para que, a partir dela, discussões temáticas pudessem acontecer. Dessa forma, o leitor pôde se identificar com o enredo e/ou com as personagens do livro e, assim, efetivar o que discutimos sobre a educação literária: uma formação contínua em que o leitor, através do contato com o texto, pode fazer ressignificações em um movimento constante de construção e apropriação de sentidos.

No terceiro encontro disponibilizamos trechos com falas de Bisa Bia e de Bisa Bel que se opunham e, em forma de sorteio, os discentes realizaram a leitura e buscaram justificar estas falas. Com a leitura inicial do livro feita, questionamos aos estudantes como eles/elas acreditavam que seria o relacionamento entre Isabel e a sua bisavó Beatriz. Observamos a seguinte resposta do aluno G: “Isabel não queria parar para dar explicação”. Aproveitamos a fala deste discente e perguntamos se eles gostavam de dar explicações em casa e, como resposta, o aluno F disse: “se metesse na minha vida eu dava um tiro e mandava sumir”. As estratégias de questionamentos que permearam toda a aplicação da sequência procuraram instigar a compreensão e as leituras dos/das alunos/as acerca da obra. Dessa forma, intencionamos verificar os horizontes de expectativa dos/as discentes e, também, o conhecimento de mundo.

O aluno F possui uma personalidade que chama a atenção de todos e todas em sala de aula, e é considerado popular na escola. A resposta foi dada em tom de ironia para que os seus colegas rissem e ele conseguiu alcançar o seu objetivo, visto que a turma correspondeu às expectativas do discente. Consideramos que a reprodução deste discurso violento pode ser reflexo do que esse aluno apreendeu em seu contexto social. Incitar ou fazer referência à violência não deve visto com banalidade. Perguntamos para ele: “Você resolve as

coisas que não gosta com violência?” e o aluno F respondeu: “Eu estou só brincando, professora.”

Nestes encontros, recomendamos as leituras de alguns capítulos em casa e, em sala de aula, discutíamos a leitura realizada e prosseguíamos com os capítulos seguintes. A participação dos discentes nestas atividades foi quase unânime.

No quarto, quinto e sexto encontros, realizamos a leitura dos capítulos de forma dinâmica e compartilhada, realizando pausas para discussões. Como atividade, propomos construções de cartazes que enfatizassem a personalidade das personagens Bisa Bia e Bisa Bel.

Figura 2: registros de dinâmica de leitura compartilhada e de criação de cartazes



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Destacamos os posicionamentos do aluno F, pois ao passo em que não realizava as leituras recomendadas para casa, ele foi assíduo em sala de aula, participando dos debates e dinâmicas propostas.

Dentre outros temas, realizamos uma discussão sobre a temática do assóvio, proporcionada por atitudes da personagem Isabel. Após a leitura do capítulo intitulado “Meninas que assoviam”, questionamos o porquê a bisavó repreendia a sua bisneta quando ela assoviava. A aluna P alegou que se tratava de preconceito. O aluno F respondeu afirmando: “Preconceito não. Mulher não é pra assoviar não, meu amigo”.

De acordo com estes posicionamentos, percebemos a oposição de pensamentos. Para a aluna P não há nada de errado em uma menina que gosta de assoviar e que tem o hábito de fazer isto, o que a fez ser confrontada diretamente pelo seu colega F. Notamos que este aluno flerta com um discurso violento pautado na herança do patriarcado, que determina as atitudes adequadas para uma mulher, porém, não apresentou argumentos articulados à sua opinião, ou seja, ele apenas repetiu o que ouviu e/ou aprendeu em seu meio social.

As discussões que surgiram com base na leitura do livro de Machado (1981) possibilitaram que o aluno F pudesse compreender as construções culturais e sociais que envolvem as questões de gênero e, com isso, expandir as suas argumentações. Destacamos que a perspectiva machista sobre as relações entre homens e mulheres e a ausência de uma reflexão sobre isso, demonstrada pela falta de uma argumentação mínima que justificasse seus posicionamentos, é um forte indício da necessidade de propor uma educação literária a fim de que haja movimentos de ressignificações de sentidos e, com isso, ampliação do horizonte de expectativa sobre a literatura e as questões de gênero que permeiam a organização social.

Nos últimos encontros, o sétimo e o oitavo, nos delimitamos a ler os capítulos finais do livro de Machado (1981). O enredo nos possibilitou discutir sobre os estereótipos que abarcam os “papéis de gênero”. Com isso, abrimos espaço para contextualizar e abordar as lutas feministas e as suas pretensões comparando com a nossa realidade atual. Nestes encontros, além do aluno F, o discente G nos chamou a atenção.

Durante a discussão, levantamos a pauta sobre os cuidados domésticos. Perguntamos se o cuidado com o lar e com os filhos era obrigação apenas da mulher. Algumas respostas da turma foram: “Não, porque o homem também pode fazer isso” (Aluna E), “O meu pai faz tudo lá em casa” (Aluna P), “Eu faço trabalho de casa. Limpo a casa, lavo os pratos, cuido do meu irmão... me lasco” (Aluno F), “Professora, o aluno K faz serviço de casa, mas ele está com vergonha de dizer” (Aluno E).

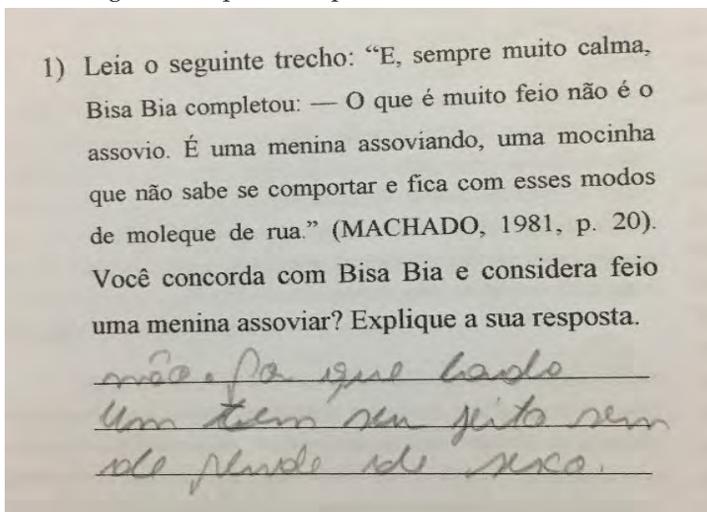
Conforme estes posicionamentos, compreendemos que os meninos desta turma entendem a necessidade de contribuir com os serviços domésticos e assim o fazem, no entanto, a vergonha sentida pelo aluno K aponta que ainda existem obstáculos no convívio social. Se em casa ele realiza as atividades, é compreensível que isso é um hábito natural em seu lar. No entanto, o discente se sente intimidado em falar sobre essa questão na sala de aula por receio das opiniões dos seus colegas. Também, precisamos observar a fala do aluno F que apontou em seus posicionamentos uma forte tendência ao discurso machista, mas o mesmo não possui receio ao afirmar, na frente de seus colegas, que realiza atividades de cuidados com o lar. Isso faz com que reflitamos que este aluno pode compreender sobre os estereótipos de gênero, visto que, para ele, as atividades mencionadas não colocam em prova a sua masculinidade

Proseguimos com a discussão perguntando à turma: “Se todos moram numa casa, precisam se alimentar, por que esse papel é, geralmente, destinado para as mulheres?”. O aluno G respondeu imediatamente: “Porque é obrigatório. É obrigação da mãe, porque o pai vai estar trabalhando”.

Podemos perceber que o pensamento do discente G é pressuposto pelo estereótipo de gênero, pois, para ele, primeiramente, o pai estaria trabalhando e não a mãe, sendo, para ela, a obrigação de cuidar dos filhos/filhas.

Após a finalização da leitura do livro e das discussões provenientes da obra, os estudantes responderam a um questionário final que propôs uma releitura sobre fragmentos do livro de Machado (1981). Verificamos, na figura abaixo, uma das respostas do aluno G.

Figura 3: resposta do questionário final – aluno G



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Para o aluno G, “cada um tem seu jeito sem depender de sexo”. Sabemos que esta resposta foi um construto resultado das nossas leituras e discussões em sala de aula. O conhecimento, valores e experiências que este aluno tem/tinha diante da compreensão de gênero e da equidade de direitos é reflexo da construção de uma sociedade de base patriarcal, em que a visão masculina é a predominante e dominante, por isso, ainda, é algo perpassado de geração em geração. Se não há um local de discussão para uma reformulação ou desconstrução desse pensamento, esta cultura ainda predominará por um longo tempo. A escola, local de formação de sujeitos, pode e deve propor situações para que essa desconstrução se efetive. O discente G é um dos casos que comprovam que isso é eficaz e pode acontecer sem imposição, apenas promovendo a conscientização através de recursos construtivos, como a literatura. No entanto, ainda há muito que ser desconstruído e algumas pessoas requerem mais atenção e disponibilização de mais recursos para que o senso de equidade seja desenvolvido, sobretudo mediante a realização de atividades contínuas.

Assim, algumas incoerências ou contradições verificadas nos discursos dos alunos revelam o processo de desconstrução da sua visão de mundo, já que este modelo tradicionalista está presente em diversos meios de formação aos quais o sujeito adolescente é submetido: nas divisões de brincadeiras na escola (confirmada pelo questionário sondagem desta pesquisa), falas e posicionamentos dos professores e professoras, regulamentação do sistema educacional, mídias sociais etc. Por isso, é preciso defender que

O gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social

vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 12-13).

Nessa esteira, a educação básica necessita interagir com as discussões sobre gênero, procurando inserir, em sala de aula, a compreensão sobre as construções culturais que determinaram o que é masculino e o que é feminino e, conseqüentemente, a extensão das desigualdades que estão implicações nesta formulação. O trabalho com o texto literário nos permite esse debate no ambiente escolar, pois através do caráter estético, o/a aluno/a é direcionado para a ampliação do horizonte de expectativas correlacionando o que foi lido e discutido acerca da obra com o seu meio social.

## **Considerações Finais**

Buscamos desenvolver uma proposta metodológica que possibilitasse ao sujeito-adolescente uma leitura reflexiva sobre as questões de gênero presentes na obra literária "*Bisa Bia, Bisa Bel*" (MACHADO, 1981), a partir da observação sobre a construção da identidade de gênero das personagens femininas, especificamente, Beatriz e Isabel. Enfatizamos a riqueza da narrativa, a fantasia envolvida no diálogo das personagens, a linguagem que se aproxima da realidade dos leitores, o tom confessional presente na fala da narradora-personagem e, principalmente, a atualização de um texto que foi escrito no início da década de 1980 e que possui uma temática tão necessária para ser discutida continuamente: as relações de gênero.

Assim, a viabilidade da aplicação da sequência atingiu os objetivos previstos, pois os alunos e alunas participaram ativamente dos momentos de leitura e reflexões, realizando ativamente todas as atividades propostas, discutindo sobre

o caráter estético e literário do texto, relacionando-os com a temática do gênero. Essas discussões foram provenientes da potencialidade da obra que, vinculada às estratégias de debates e discussões, provocaram a identificação dos discentes com o enredo do livro, apontando, portanto, a reflexão sobre a importância de uma formação solidária e cidadã.

Os estudantes tiveram uma experiência com a obra literária, lendo-a na íntegra, em momentos de leitura compartilhada e socialização de leituras, bem como conseguiram fazer inferências e relações temáticas nos surpreendendo quanto ao seu conhecimento de mundo e, de acordo com essas reflexões, puderam compreender como o sistema patriarcal ainda presente em nosso meio é opressor e humilhante para as mulheres. Por isso, do ponto de vista profissional, acreditamos que essa proposta de intervenção é importante e indispensável diante de nossa realidade, pois com o trabalho escolar podemos ampliar nossas críticas e reflexões e os discentes podem inseri-las em outros contextos (casa, igreja, etc.) promovendo o senso de responsabilidade e interesse com o/a outro/a.

O alunado, a partir da leitura e das reflexões sobre gênero, foi conduzido a se posicionar e expor sua leitura frente às situações apresentadas construindo ou ressignificando o mundo e sua própria identidade, sem, contudo, desconsiderar o enredo da obra lida que possibilita vários significados e níveis diferentes de leitura.

## Referências

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In: Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Org: Heloisa Hollanda. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2001.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Literatura Infantil e gênero: subjetividade e autoconhecimento**. Caxias do Sul: Conjectura, 2009.

SILVA, Keila Queiroz. “Sem lenço sem documento”: mulheres de 60, filhas de um novo tempo? *In: GURJÃO, Eliete de Queiroz (org.). Imagens multifacetadas da História de Campina Grande*. Prefeitura Municipal de Campina Grande / Secretaria de Educação, 2000.



# **A CULTURA CORPORAL INDÍGENA: PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA**

*André Luis de Freitas Oliveira  
João Batista Gonçalves Bueno*

## **Introdução**

Em tempos escusos, em que a democracia é posta em xeque através de projetos de Leis que censuram veladamente a posição de educadores, sob o pretexto de uma neutralidade educativa, um modelo de currículo oficial apresenta em seu contexto uma visão colonial do conhecimento. Nessa fase obscura, tenta-se de toda forma silenciar ainda mais aqueles que já não são escutados pela sociedade, que a história política subalternizou, negando sua existência, ou ainda apresentando-os de forma destorcida. É nessa seara que este estudo se desenvolveu, como forma de resistência a um modelo opressor de Estado.

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se ao currículo da Educação Física no âmbito da Educação indígena no Estado da Paraíba, no intuito de (re)significar a cultura corporal indígena como patrimônio histórico do Povo Potiguara.

A problemática que se apresenta neste estudo é referendada no questionamento central: Como a cultura corporal indígena é absorvida pelo currículo da Educação Física na educação indígena? Subsequentemente, surgem indagações secundárias: a) Qual seria a prática curricular da Educação Física na escola indígena; b) Quais conteúdos da Educação Física favorecem a cultura corporal indígena? Para Soares (2011), o corpo indígena é entendido como um corpo histórico, inscrito de memórias que são reveladas pela oralidade. Não há aprendizagem que não passe pelo corpo. Sendo assim, não há experiência que não seja inscrita neste corpo. O corpo é uma tela a ser preenchida a partir de sua relação com o contexto histórico, social e econômico.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é oferecer possibilidades metodológicas para a (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constitutivo do currículo escolar da Educação Física na educação indígena. O que demanda alguns desdobramentos: a) investigar como é construído o currículo da Educação Física na educação indígena da Rede Pública Estadual situada nas Terras Indígenas Potiguara, no litoral norte paraibano; b) apresentar a visão da comunidade escolar sobre os conteúdos da Educação Física e a cultura indígena local; c) elaborar uma proposta metodológica para a Educação Física, com ênfase na cultura corporal indígena; d) evidenciar a (re)significação da cultura corporal como elemento patrimonial histórico do Povo Potiguara.

Poder provocar o acesso a um currículo que instigue metodologias que evidenciem a cultura corporal do Povo Potiguara, fazendo com que se obtenha a remissão do patrimônio histórico-cultural deste povo, torna-se a premissa mais relevante deste estudo. Corroborando esse pensamento, e evidenciando a relevância científica, Oliveira, Rodrigues e Brito (2014, p. 175) estabelecem:

É perceptível a necessidade de reconhecer nas matrizes curriculares os fundamentos da educação escolar indígena como interculturalidade, o bilinguismo, a autonomia na sua organização comunitária e diferenciada. Pelo exposto há muito que caminhar no sentido de que a Educação Física na escola indígena seja realmente protagonizada pelos povos indígenas e que nesse protagonismo seja possível experimentar uma escola com essas características, distanciando-se de projetos etnocêntricos e colonizadores desenvolvidos nas escolas indígenas.

Esta pesquisa busca entender os processos de aprendizagem e, sobretudo, aproximar os conhecimentos tradicionais daqueles instituídos pela educação institucional, visto que a função da escola é partir da realidade local para depois oferecer amplas possibilidades.

## **A pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica: ferramentas para a prática pedagógica da cultura corporal indígena**

A decolonialidade significa olhar para os processos que levaram a colonização das minorias com o espectro de rompimento do que foi posto. É atentar para os processos históricos sob a ótica daqueles que não puderam contar sua versão da história. Como enfatiza Benjamin (1985), as “coisas” devem ser vistas a contrapelo<sup>1</sup>, ou seja, sob o prisma contrário ao que está posto.

---

1 Por isso o materialista histórico se afasta quanto pode desse processo de transmissão da tradição, atribuindo-se a missão de escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2016, p. 13).

Nesse sentido, são pertinentes as discussões levantadas por Lander (2005; 2006), Mignolo (2002), Quijano (2005) e Walsh (2008; 2009; 2014), a despeito da decolonialidade e das possibilidades de entendimento dos processos que levaram ao eurocentrismo, e sob a forma binária, a saber: colonialidade do poder, sistema de classificação social baseada na hierarquia racial e sexual; colonialidade do saber, associada ao eurocentrismo como única perspectiva de conhecimento; e a colonialidade do ser, exercida por meio da inferiorização, subalternização e a desumanização. Na lógica da decolonialidade cabe questionar sobre os papéis que os grupos minoritários assumem no processo histórico e quais as potencialidades de tais conhecimentos quando incorporados à dinâmica da vida escolar.

Ao incorporar o conceito de decolonialidade a este estudo, aproximamos de forma mais crítica o olhar sobre a prática pedagógica que envolve o cotidiano da Educação Física na escola indígena, como forma de romper com modelos eurocêntricos de cultura corporal, enfatizando assim, a vivência de elementos da cultura corporal indígena no cotidiano das aulas deste componente curricular.

A decolonialidade implica em uma mudança de paradigma, é voltar-se para outro prisma. Como ferramenta para que esta mudança ocorra no ambiente escolar, a pedagogia decolonial e, de forma mais profunda, a interculturalidade crítica se tornam “armas” primordiais para o enfrentamento das questões eurocêntricas enraizadas nos currículos escolares.

Se a interculturalidade é o termo mais utilizado para esboçar as demandas provenientes das relações humanas, manifestadas nas políticas públicas e nos discursos de tolerância sobre o outro, Tubino (2005) e Walsh (2008; 2009) apresentam duas vertentes da interculturalidade, a saber: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A interculturalidade funcional é aquela que circunda o não questionamento das demandas culturais e implica em uma aceitação “pacífica” da regra do jogo, condizente com a lógica neoliberal que diz “respeitar” a diversidade cultural como forma de não colocar em risco a ordem dos acontecimentos. Segundo Tubino (2005), o interculturalismo funcional busca promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigente.

Em oposição à interculturalidade funcional, estabeleceu-se a interculturalidade crítica que, segundo Walsh (2009, p. 22), “não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto de diferença em si, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”.

Refletir sobre o outro enquanto ser humano, que traz consigo diversos conceitos e experiências, implica entender que os conceitos imersos em nós se relacionam com os do outro, nascendo, assim, novas culturas e novos conhecimentos. Nesse sentido, a interculturalidade preceitua que o olhar para o outro parte do entendimento do diálogo acerca das manifestações conceituais e culturais trazidas a partir do envolvimento entre o humano. Tal como enfatiza Ferreira Neto (1997), a descoberta da humanidade do outro pode implicar ou não na aceitação da pluralidade cultural. De outra forma, Novak, Novak e Rocha (2012, p. 31) acrescentam:

Ao abordamos o curso da história podemos encontrar formas de compreensão da realidade que partem de uma visão etnocêntrica do mundo, na qual os sujeitos, inseridos em determinada sociedade, impõem suas formas de viver em detrimento dos que não comungam da sua cultura.

É nesse contexto que emerge o conceito de cultura apresentado por Thompson (1998):

Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultraconsensual dessa cultura, entendida como sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados. Mas a cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflituos, que somente sob uma imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um 'sistema' (THOMPSON, 1998, p. 17).

Soma-se a isso, a definição de Moreira e Candau (2007), quando enaltecem que a "cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinados grupos". Sendo a cultura algo simbólico, seu sentido é individual, no sentido de único, singular. Já aqui é atribuído a um indivíduo ou grupo de indivíduos da mesma etnia, a exemplo do Toré - ritual religioso do Povo Potiguara - mas que está presente em outras etnias indígenas, talvez até com outros ritos e significados.

Então, se a cultura é algo singular e não há singularidade que não passe pelo corpo, e sendo este o ponto de conexão dos significados, atrevemo-nos a conceituar, de forma simples, que a cultural corporal nada mais é do que a inscrição dos significados historicamente e socialmente constituídos através do movimento do corpo humano. Neste sentido, Neira e

Nunes (2014) afirmam que a Educação Física é responsável pela difusão no ambiente escolar do que se define de cultura corporal de movimento.

Este componente é responsável pela transmissão e reconstrução das manifestações corporais a partir da sua historicidade, ou seja, o estudo e a compreensão das influências de diversos elementos filosóficos, políticos, religiosos, sociais e pedagógicos que se constituíram ao longo da sua história, para que possam ser superados, configurando uma perspectiva cultural sobre a linguagem corporal, isto é, **cultural corporal** (NEIRA; NUNES, 2014, p. 209. Grifo nosso).

Os autores lembram ainda que não é qualquer movimento que se insere na cultura corporal, sobretudo os institucionalizados, padronizados - a exemplo do movimento motor em uma cortada no voleibol, que é instituído cientificamente. Eles se referem aos constituídos historicamente, como o dançar em torno de uma fogueira para os povos indígenas, ou seja, por trás do ato da dança há um significado cultural para estes povos.

Já se afirmou que é o movimento que confere especificidade à Educação Física escolar. Porém, não é qualquer movimento, não é o movimento institucionalizado, reproduzido, estereotipado e acabado. Trata-se do movimento humano como sentido, com significado aferido pelo contexto sócio-histórico-cultural em que é produzido. Falamos do movimento que expressa e representa uma cultura, do movimento com intenção comunicativa de ideias,

sentimentos, etc., que se dá no interior de uma manifestação cultural. Enquadram-se, portanto, as danças de origem africana, as lutas japonesas, o jogo de queimada e uma gama infinita de manifestações. Esta afirmação é possível devido ao caráter plástico da cultura (NEIRA; NUNES, 2014, p. 201).

Diante disso, esta pesquisa tenta subsidiar um novo olhar para a prática pedagógica da Educação Física, dentro da escola indígena, como forma de decolonizar o conhecimento institucional, a fim de intercruzar saberes, provocando a aproximação da Educação Física, ou melhor, do seu currículo, aos saberes emanados da corporeidade indígena. Portanto, o que se propõe é uma concepção de Educação Física escolar que ofereça a oportunidade do diálogo por meio de encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica, (re)significação e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras.

## **A pesquisa: sua construção**

O estudo é composto de uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo, com uma abordagem etnográfica. Flick (2009, p. 7) afirma que, “nos últimos anos, a pesquisa qualitativa tem vivido um período de crescimento e diversificação, ao se tornar uma proposta consolidada e respeitada em diversas disciplinas e contextos”.

O objeto de pesquisa deste estudo envolve a cultura corporal indígena, mais precisamente, do Povo Potiguara, e o currículo escolar de Educação Física na educação indígena, a etnografia se torna primordial para o alcance das respostas

para os questionamentos propostos na introdução deste texto. Por conseguinte, Castro (2015, p. 73) ressalta:

As pesquisas tipo etnográfico permitem que o sujeito e o pesquisador possam compartilhar experiências que partem das explicações que os sujeitos constroem sobre si que delineiam os processos vivenciados por eles. Desse modo, o relato do estudo apresenta uma leitura vívida das narrativas dos sujeitos e não apenas resultados de pesquisa.

Uma vez posicionada a escolha da etnografia como método de pesquisa, apresentamos o local onde a pesquisa foi desenvolvida. O *lôcus* da pesquisa está situado nas Terras Indígenas Potiguara, e localiza-se no litoral norte paraibano, entre os municípios de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição.

**Figura 1** - Localização do Estado da Paraíba



Fonte: [www.google.com/search?q=estado+da+paraiba](http://www.google.com/search?q=estado+da+paraiba)  
Acesso em: 03 ago. 19.

No que se refere à unidade escolar que serviu de campo de estudo, situa-se na aldeia Tramataia, no município de

Marcação-PB, localizada, aproximadamente, a 12 km da zona urbana. A Escola Cacique Iniguaçú é uma instituição da Rede Estadual de Ensino e oferece do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos turnos manhã e tarde.

A população da pesquisa é composta por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, pais e/ou responsáveis, o docente do componente de Educação Física, Gestor e o Cacique da Aldeia. A escolha desse série de ensino deve ao fato de que, na Paraíba, as escolas estaduais que oferecem a primeira fase do ensino fundamental não possuem professores com formação em Educação Física, ficando a prática deste componente curricular a cargo das professoras ou dos professores regentes. Sendo assim, o primeiro contato com o componente curricular feito com o profissional formado em área específica acontece apenas a partir da primeira série da segunda fase do ensino fundamental.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o questionário, a entrevista semiestruturada e os registros de áudio, vídeos e fotografia. Conforme Sampieri *et al.* (2013, p. 419), a observação “implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações”. Em nossa pesquisa, a observação facilitou entender e vivenciar a cultura do Povo Originário Potiguara, seus costumes e sua educação escolar.

As observações buscaram uma descrição densa do cotidiano escolar das aulas de Educação Física, através de anotações, conversas, vídeos e fotografias. Durante o período de observação foi aplicado um questionário com os alunos da turma, com a intenção de obter informações sobre o que os alunos pensam sobre a cultura corporal indígena.

Ainda com relação à coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada sobre a concepção do professor, gestor, pais e/ou responsáveis acerca do currículo da Educação Física e sua prática escolar com ênfase na cultura corporal Potiguara. Esta mesma técnica também foi aplicada ao Cacique, a fim de buscar informações sobre a cultura do povo Potiguara e a institucionalização escolar. A entrevista é definida por Sampieri *et al.* (2013, p. 425) como sendo “uma reunião para conversar e trocar informações entre as pessoas, de forma mais íntima, flexível e aberta”. Já para o corpo discente, aplicou-se um questionário com o objetivo de mapear o pensamento dos alunos sobre os conteúdos da Educação Física e a cultura indígena local.

As entrevistas aconteceram em diversos momentos da pesquisa, primeiramente, fizemos uma visita informal para a explicação do que se trata a pesquisa, bem como a importância do relato do entrevistado para o arcabouço do estudo. Após o entendimento e o consentimento em participar da pesquisa, era feito um agendamento prévio para melhor organização temporal da atividade.

Retornando as datas agendadas nos horários estabelecidos, foram realizadas as entrevistas de modo ímpar, e com certo grau de intimidade, próprio de uma boa conversa, como segue na transcrição do áudio da entrevista de Seu Zé Paulino<sup>2</sup> (Tronco Velho)<sup>3</sup>.

Primeiramente está com Deus e com a família que tenho... e os amigos que e o senhor e esse meu primo (referência a Daniel,

---

2 José Paulino, indígena Potiguara, 71 anos, morador da aldeia Tramataia, catador de marisco e considerado um “Tronco Velho” da aldeia.

3 Expressão dada aos anciões responsáveis por passar a cultura aos mais novos, troncos novos.

gestor da escola, que me acompanhava).  
Pra mim é uma honra e um orgulho está  
aqui conversando pessoalmente cara a  
cara nós dois... isso ai eu sinto muito feliz.  
(Entrevista realizada em maio de 2019)

**Figura 2** – Seu Zé Paulino – “Tronco Velho” – maio de 2019



**Fonte:** Acervo pessoal do pesquisador

Todo material coletado foi transcrito, de forma a contribuir para facilitar a esquematização das informações. A transcrição é registro escrito de uma entrevista, sessão de grupo, anotações entre outros elementos, sendo fundamental para análise qualitativa, refletindo a linguagem verbal, não verbal e contextual dos dados (SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 216).

Desse modo, tal percurso permite traduzir com fidedignidade os dados obtidos, a fim de possibilitar aos leitores deste estudo vislumbrar o campo de pesquisa e seu objeto com propriedade.

## **Sequência didática interativa como possibilidade de trabalho pedagógico com a cultura corporal indígena**

Como forma de (re)significação do trabalho pedagógico da Educação Física, sugerimos a utilização de uma Sequência Didática Interativa (SDI) que tivesse como objetivo vivenciar as memórias corporais narradas pelos “troncos velhos”, bem como dos familiares dos alunos. A sugestão de tal procedimento se deu a partir da necessidade apresentada pela escola e pelo professor titular do componente curricular em abrir as possibilidades do fazer pedagógico da EFE, para além do modelo tecnocrático-desportivo das aulas.

A sequência didática é um procedimento de ensino simples, que consiste no planejamento sequencial de atividades didático-pedagógicas que se relacionam entre si, pode ser feita de forma isolada, em um único componente, e de forma inter e transdisciplinar. Segundo Oliveira (2013, p. 53),

Situando-a no tempo e no espaço, a sequência didática surgiu na França no início dos anos de 1980 e objetivava melhorar o processo de ensino da língua materna, sendo uma proposta para sair de um ensino fragmentado do idioma francês em que se trabalhava de forma separada, sem conexões, a ortografia, a sintaxe e cada categoria gramática.

Autores como Antoni Zabala (1998) defendem que, independentemente das atividades propostas pelo professor, o que diferencia as sequências didáticas é a maneira como ela se articula com o processo, “a maneira de situar algumas

atividades em relação à outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar” (ZABALA, 1998, p. 53).

Nesse sentido, a sequência didática interativa (SDI) apresenta-se como uma possibilidade interessante de trabalho com a cultura corporal indígena, que tem como ingrediente principal a memória do corpo através da oralidade de seus atores. Oliveira (2013, p. 58-59) conceitua a SDI da seguinte maneira:

A sequência didática interativa é uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do Círculo-Hermenêutico dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e que são associados de forma interativa com teoria(s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Deve-se ressaltar que a SDI não tem um tempo delimitado, cabe ao professor determinar, juntamente com os alunos, a duração provável das aulas/encontros, de forma a encontrarem a relação mais igualitária para as atividades propostas. Oliveira (*op. cit*) estabelece que a sequência didática interativa se caracteriza por dois blocos iniciais de atividades. O primeiro, no qual ocorre a aplicação do Círculo-Hermenêutico Dialético (CHD), e o segundo, quando se ancora no embasamento teórico feito pelo professor.

Essa técnica favorece, de forma mais “rápida”, a relação aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno, pois permite uma dinamicidade no processo ensino-aprendizagem. O fator que deve ser ressaltado é que o conceito parte dos alunos de forma interativa, sem a preocupação de certo ou errado, o que importa realmente é o diálogo entre eles na construção de um conceito que abranja toda a turma. Nesse sentido, Oliveira (2012 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 62) acrescenta:

O Círculo Hermenêutico Dialético é um processo de construção e reconstrução da realidade de forma dialógica através de um vai e vem constante (dialética) entre interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos (complexidade) para estudar e analisar um determinado fato, tema e/ou fenômeno da realidade.

A autora sugere que, após o fechamento das duas primeiras sequências de atividades, o professor estabeleça uma rotina de atividades ou uma atividade de fechamento para a consolidação dos conceitos trabalhados. No caso deste estudo, foi utilizada uma sequência de cinco encontros<sup>4</sup> de noventa minutos, os quais estão descritos no Quadro 1.

---

4 Os encontros aconteceram à tarde com a presença do professor Anderson Padilha. A escolha para fazer no horário de aulas da turma se deu por ter a maioria dos alunos na escola, o que não acontece durante as aulas em contraturno de Educação Física. Os encontros com a turma, depois de planejados, foram aprovados devidamente pela gestão da escola, e as aulas necessárias foram cedidas pelos professores de forma cooperativa.

**Quadro 1** – Atividades propostas para aplicação da SDI

PLANEJAMENTO DA ATIVIDADES DA SDI			
TEMA: CULTURA CORPORAL INDÍGENA			
ENCONTRO	DATA	ATIVIDADE	OBJETIVO
1º	25/02/19	Apresentação inicial	Conhecer a turma e apresentar o trabalho
2º	04/03/19	Aplicação do CHD	Refletir sobre o conceito de cultura corporal
3º	11/03/19	Embasamento teórico	Contextualizar de forma sistemática os conhecimentos
4º	18/03/19	Atividade de consolidação	Construir sob o olhar dos alunos as atividades corporais vividas pelos seus familiares na infância
5º	25/03/19	Avaliação dialogada	Expor o que foi aprendido
CULMINÂNCIA – SEMANA CULTURAL – 15 a 17/04/19			

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador

### *1º encontro: apresentação inicial*

O primeiro momento foi de sondagem e apresentações. E, conforme Oliveira (2013, p. 79), “o ponto de partida para aplicação da SDI está focado em uma atividade motivacional, por meio da dialogicidade entre professor e os alunos”. Este primeiro contato buscou a aproximação com a turma, além de estabelecer uma relação cordial e recíproca com os alunos. Na ocasião, também foi encaminhada para os pais/responsáveis uma autorização para participação de seus/suas filhos/filhas na pesquisa.

**Figura 3** – Apresentação inicial – fevereiro de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

*2º encontro: Aplicação do Círculo Hermenêutico Dialético*

Passada a tensão inicial, no segundo encontro foi o momento de aplicar a técnica do CHD. A pergunta motivacional feita aos alunos foi a seguinte: o que você entende por cultura corporal? Depois disso, seguiram-se os passos descritos por Oliveira (2013), aplicados à primeira parte da SDI.

**Figura 4** – Passo 1 – CHD – março de 2019



Fonte: Acervo do pesquisador

Como consolidação, o resultado foi uma chuva de ideias, em que todos se envolveram com a atividade proposta, elegendo o conceito final da turma sobre cultura corporal: *“a cultura corporal é uma forma de se expressar através do corpo, utilizando a pintura, o movimento que apresenta a cultura indígena na sua comunicação”*. Ao final da aplicação da técnica do CDH, ressalta-se que não há um conceito certo ou errado, aqui o que se procura é recolher informações sobre o que os alunos sabem sobre determinado tema e, a partir deste entendimento, ajudá-los a elaborar uma síntese dos pensamentos de forma organizada.

### *3º encontro: aplicação do segundo bloco de atividade da SDI*

De acordo com Oliveira (2013), este bloco de atividades está relacionado ao embasamento teórico que deve estar alicerçado sobre uma corrente de aprendizagem. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados se fundamentam na concepção de cultura corporal apresentada por Neira e Nunes (2014) e na pedagogia decolonial<sup>5</sup>, defendida por Walsh (2009). A escolha destas pedagogias refere-se ao fato delas dialogarem com os conceitos propostos neste trabalho, ou seja, uma educação diferenciada com base na história trazida pelos corpos indígenas em sua existência.

O início do encontro partiu do que os alunos tinham elaborado como conceito de cultura corporal, questionando-os como aquela cultura estava presente no cotidiano da vida

---

5 Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas da pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. (WALSH, 1991 *apud* WALSH, 2009, p. 26).

comunitária e familiar. Depois disso, mostramos as gravuras de corpos indígenas (Vide figuras 5 e 6) que foram feitas no passado, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre se havia alguma diferença entre os corpos indígenas de antes e os de hoje, e se aquelas imagens diziam alguma coisa sobre a história daqueles índios.

**Figura 5-** Índio Camacã Mongoio



**Fonte:** OLIVEIRA, s/a, p.10

**Figura 6 -** Índios atravessando um riacho (*O Caçador de Escravos*)



**Fonte:** OLIVEIRA, s/a, p.31

Dessa atividade, renderam muitas risadas, pois eles nunca haviam entrado em contato com tal reflexão. Passado o impacto, muitas observações foram feitas. “Tio, eles eram muito fortes”, “Eles andava muito a pé”, “Era muito diferente a gente agora”. O professor pesquisador indagou, então: “Vocês acham que o povo Potiguara já foi assim?”. Tendo como resposta: “Professor, nós é tudo índio de qualquer forma”. A partir disto, pudemos aproximar outras questões, tais como: Se vocês são todos índios, o que mudou? As brincadeiras são as mesmas? As danças? As comidas?

Finalizamos a aula com uma atividade de pesquisa. Solicitamos aos alunos para conversarem com seus bisavós, avós, pais, tios ou vizinhos sobre suas infâncias e como eram as brincadeiras que eles gostavam. Pedimos também que escrevessem tudo que escutassem dessas conversas.

As fontes agora buscadas são orais, extraídas das memórias de seus familiares. Meihy e Holanda (2018, p. 13) esclarecem que a “fonte oral é o registro de qualquer recurso que se guarda vestígios de manifestações da oralidade humana”. Neste sentido, os alunos buscaram de forma não organizada informações acerca do registro histórico da infância vivenciada e experienciada por seus familiares.

#### *4º encontro: atividade de consolidação*

Objetivou construir sob o olhar dos alunos as atividades corporais experimentadas pelos seus familiares na infância, através dos achados advindos das conversas com seus familiares.

**Figura 7** – Atividade de consolidação da SDI – março de 2019



**Fonte:** Acervo do pesquisador

### *5º encontro: avaliação dialogada*

A última etapa da Sequência Didática Interativa intenciona avaliar as etapas anteriores. Para tanto, propusemos uma avaliação coletiva dialogada, a fim de que todos pudessem exprimir suas impressões, suas aprendizagens, de forma que se sentissem à vontade para se expressarem, utilizando a maneira que achassem melhor.

Dessa atividade surgiu a necessidade de uma vivência mais prática, então, juntamos a prática da SDI com um projeto já existente na escola denominado “Semana Cultural”. Recontamos as práticas corporais no Povo Potiguara, bem como a oralidade trazida pelos “Troncos Velhos”.

Na Semana Cultural<sup>6</sup>, ocorrida em abril de 2019, os alunos vivenciaram o Toré, a confecção de artesanato, atividades na maré (cata de marisco), jogos e refletiram sobre a identidade do Povo Potiguara paraibano.

---

<sup>6</sup> Cf. Atividade completa <http://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgfp/dissertacoes/> - Turma - 2017 - Texto de André Luis de Freitas Oliveira

**Figura 8** – Atividades Semana Cultural – abril/2019



Fonte: Acervo do pesquisador

## Considerações finais

Vivemos em tempos em que a opressão, a dicotomia e a privação da liberdade de se expressar estão cada vez mais evidentes. Atualmente, o olhar para as classes subalternizadas pelo tempo e pela história, inscritos sob a visão eurocêntrica, torna-se cada vez mais necessário, ao passo que se torna também ameaçadora para um sistema polarizado.

O estudo proposto teve como objetivo central oferecer uma metodologia para a (re)significação da cultura corporal no cotidiano das aulas de Educação Física escolar, como sugestão para esta questão foi oferecido um trabalho pedagógico, alicerçado no pensamento da pedagogia decolonial, de autores como C. Walsh, e da cultura corporal apresentada por M. G. Neira e M. L. F. Nunes, é neste cenário teórico que circunscreve os achados deste trabalho.

Este componente curricular, que por muito tempo em sua história esteve ligado a conceitos hegemônicos que ainda hoje estão presentes em seu dia-a-dia, neste trabalho apresenta-se

com uma nova possibilidade em olhar para o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física.

Tal olhar, parte da necessidade de se desnudar de uma rotina arraigada de ações eurocêtricas, a exemplo, a ginástica, o futebol, os exercícios repetitivos para dotação de um gesto técnico. Com isso, intencionamos deixar claro que tais conteúdos também têm sua relevância na formação do indivíduo, mas não apenas isso, visto que existem outras vertentes a serem seguidas. Sendo assim, a Educação Física pode deixar de ser mera coadjuvante no processo e se tornar uma atriz principal.

Para tanto, o produto final desta pesquisa tem a intenção de auxiliar o fazer pedagógico não só da Educação Física, mas também da escola como um todo, ao propor uma metodologia que deixe escutar as vozes daqueles que há muito está silenciada. Motivando professores e alunos a desenvolverem um trabalho que evidenciem as memórias expressas no corpo como expressão da oralidade, de forma a (re)significar sua cultura.

Por fim, entendemos que este estudo favoreceu uma aprendizagem que pode influenciar o desenvolvimento de rotinas pedagógicas pautadas na perspectiva de reconhecimento, valorização, (re)significação da cultura corporal indígena como elemento constituinte do currículo escolar da Educação Física. Além da possibilidade de configurar como um artefato de conhecimento e possibilitar a reflexão do saber-fazer na Educação Escolar Indígena de forma diferenciada.

## Referências

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura, arte e cultura. Tradução de Sergio Paulo Rousanet. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 3 ed., 1985.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2016.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento**: perspectivas etnográficas. Campina Grande-PB: Eduepb, 2015.

FLICK, U. Sobre este Livro. *In*: ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANDER, E. Ciências Sociais: **saberes coloniais e eurocêntricos**. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 7-24. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 08 mai. 18.

LANDER, E. La ciencia neoliberal. *In*: ESTHER, A. (org.). **Los desafios de las emancipaciones em um contexto militarizado**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2006. p. 45-93. Disponível em: [www.clacso.org.ar/biblioteca](http://www.clacso.org.ar/biblioteca). Acesso em: 08 mai. 18.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer? 2 ed. São Paulo: contexto, 2018.

MIGNOLO, W. **Historia locales/diseños globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Chapel Hill, Carolina do Norte, EUA: Akal, 2002.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SAEB, 2007.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NOVAK, E. S; NOVAK, M. S. J; ROCHA, A. S. Diversidade e Educação: uma perspectiva histórica. *In*: FAUSTINO, R. C; MOTA, L. T. **Cultura e diversidade cultural: questões para a Educação**. Maringá: Eduem, 2012, p. 31-52.

OLIVEIRA, J. P. Os Primeiros Brasileiros / Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (MN/UFRJ) | Setor de Etnologia e Etnografia - MN/UFRJ | LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento) - MN/UFRJ, S/a.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa na Formação de Professores**. São Paulo: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. R. R; RODRIGUES, N. R. D; CHAGAS, A. S. L. BRITO, J. S. S. Questões iniciais sobre o currículo nas escolas indígenas: a Educação Física nas escolas indígenas no Amapá. **GEPIADDE**, ano 8, v. 16, Jul./Dez., 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina *In*: Lander, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 201-246. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile>.

php/2591382/mod\_resource/content/1/colonialidade\_do\_saber\_eurocentrismo\_ciencias\_sociais.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, C. L. **Corpo e História**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. *In*: THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia da Letras, 2018. p.13-24.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/educoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 25 ago. 18.

WALSH, C. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonidade**: las insurgências político-espistémicas de refundar el Estado. Bogotá: Tabula Rasa, Jul./Dez., 2008, p. 131-152. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 08 mai. 18.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In*: LINEA, A.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014, p. 17-51.

ZABALA, A. **A práctica educativa: como enseñar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.





# **EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO IMPOSTO PELA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”**

*Arilane Florentino Félix de Azevêdo  
Tânia Maria Augusto Pereira*

### **Comentários iniciais**

Neste artigo apresentamos uma discussão em torno do debate de gênero e sexualidade no ambiente escolar. É sabido que a sociedade brasileira e patriarcal reforça a separação de meninos e meninas, antes mesmo do seu nascimento. A escola, enquanto instituição, contribuiu, por décadas, com esse “destino” da mulher, de ser mãe, esposa e dona de casa.

Ao fazer um resgate histórico dos currículos escolares, Carvalho (2001) afirma que nos anos de 1827, quando iniciaram as escolas destinadas às meninas, no currículo aparecia como disciplina “as prendas que servem à economia doméstica”. Sendo assim, a escola perpetua essa divisão desde as brincadeiras até a escrita e organização dos cadernos.

Porém, nos deparamos com um debate mais complexo em torno dessa temática. Por mais que ainda permaneça enraizada na escola essa separação, nos últimos anos houve uma

crescente de professores e professoras que passaram a fazer um processo de desconstrução dessa realidade marcada pelo machismo e pelo patriarcado, mas, é justamente em meio a esse avanço nas discussões de gênero no ambiente escolar, que nos deparamos com um silenciamento, via legislações educacionais e currículo escolar, desse diálogo na escola, através da tão propalada “ideologia de gênero”.

Diante dessa realidade, aplicamos uma proposta pedagógica em um Centro de Referência da Educação Infantil, com o intuito de fortalecer os instrumentos de resistência a esse silenciamento. Nossos(as) colaboradores(as) da pesquisa foram a professora do Pré II, mulher jovem (48 anos), graduada em Pedagogia e especialista nas questões de gêneros, e alunos(as) do Pré II, na faixa etária de 5 anos. Como *corpus* da pesquisa utilizamos as filmagens feitas em sala, com o intuito de analisar as interações ocorridas nas aulas. Para alcançar os objetivos propostos, buscamos realizar uma pesquisa qualitativa a partir dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso.

Nosso artigo está dividido em três partes. A primeira, aborda a discussão sobre gênero e sexualidade, e como esta ocorre na sociedade. A segunda, traz o debate em torno da “ideologia de gênero” e como ele vem construindo um processo de silenciamento nos currículos escolares. A terceira, apresenta uma proposta pedagógica, aplicada em um Centro de Referência em Educação Infantil, como instrumento de resistência a esse silenciamento.

## **Gênero e sexualidade: o machismo e o sexismo na sociedade**

Nossa discussão sobre gênero e sexualidade se concentrou no debate em torno do machismo e do sexismo, alicerces da sociedade patriarcal em que vivemos. O significado da palavra

machismo pode ser encontrado em diversos dicionários. Dentre eles, destacamos o de Bueno (2007, p. 451): “atitude de quem não aceita a igualdade de direitos entre o homem e a mulher, achando que o homem é superior a mulher”. Apesar de, aqui no Brasil, a primeira definição de machismo ter acontecido na década de 1970, quando o Dicionário Aurélio o definiu como: “qualidade, ou ação ou modo de macho; macheza” (AURÉLIO, 1974 *apud* GRACINDO, 2014), o machismo vem sendo construído no imaginário coletivo, nas diversas formas de organização social já vistas na história da humanidade.

Apesar de o machismo perpassar as mais diversas formas de organização social, ele é construído de forma particular em cada uma delas. No Nordeste brasileiro, por exemplo, a construção do sujeito nordestino (macho, viril etc.) se dá em contraposição ao mundo moderno.

Por volta da década de 1920, as autoridades dos diferentes estados, que compunham a região que viria a ser chamada de “Nordeste”, passam a se reunir para dar solução aos problemas que pertenciam a essa localidade. E dentre as soluções encontradas, uma delas foi a necessidade de resgatar as características do homem sertanejo, brejeiro que habitava esse espaço. O pensamento dos signatários do Movimento Regionalista e Tradicionalista era de que o Nordeste vinha enfrentando o declínio político e econômico, fruto da modernidade que vinha sendo instalada em todo o mundo. Sendo assim, se fazia necessário resgatar o padrão de masculinidade dessa região, eis que surge o “nordestino”. Para Albuquerque Jr (2013, p. 151-152), “o nordestino foi inventado como “o macho por excelência, a encarnação do falo, para se contrapor a este processo visto como de feminização, pensado como ameaçador, em última instância, para a própria região”.

Fizemos esse recorte em torno da Região Nordeste, pois aplicamos a nossa Proposta Pedagógica em uma cidade dessa

região. Sendo assim, se faz necessário entendermos, especificamente, como é construído o homem no Nordeste, e é essa construção que permeia o imaginário dos envolvidos, direta ou indiretamente, nesse trabalho.

Para entendermos como o machismo foi sendo construído no imaginário social<sup>1</sup>, é necessário compreendermos a noção de memória discursiva. Para Fernandes (2007, p. 65), essa noção diz respeito a um “espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo-sócio-histórico-cultural”. Segundo o autor,

Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidade que intervem na sua construção (FERNANDES, 2007, p.65).

Além do machismo, outro conceito relevante para o nosso trabalho é o sexismo. Para Smigay (2002, p. 34), “sexismo é a atitude de discriminação em relação às mulheres”. A autora defende que o sexismo pode ser praticado tanto por homens quanto por mulheres, mas ressalta que por estarmos inscritos em uma cultura falocrática, a mulher acaba sendo o sexo desprezado, desqualificado e desautorizado (SMIGAY, 2002). O sexismo não significa diretamente uma violência do homem contra a mulher, mas como vivemos em uma sociedade com concepções patriarcais, o sexo “subalternizado” acaba sendo o feminino e tudo que faz menção a ele.

---

1 O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. (MORAES, 1997, p. 94)

Falci (2010) apresenta a história das mulheres do sertão nordestino e como o espaço público não pertencia a elas.

No sertão nordestino do século XIX, a mulher de elite, mesmo com um certo grau de instrução, estava restrita à esfera do espaço privado, pois a ela não se destinava a esfera pública do mundo econômico, político, social e cultural. A mulher não era considerada cidadã política (FALCI, 2010, p. 251).

Ao afirmar que a mulher não era cidadã política, a autora evidencia o papel inferior da mulher dentro da sociedade. Disso deriva uma série de rótulos em torno da mulher, como “seres dotados de pouca inteligência”, “seres incapazes de governar” etc. Assim, a sociedade, através do machismo, sobrepõe o homem à mulher.

É importante fazer esse resgate histórico para entendermos como foi sendo construído no imaginário coletivo o modelo de mulher ideal para a sociedade daquela época. Apesar de esse modelo não se encaixar mais na atualidade, de as mulheres terem sido “reconhecidas” como cidadãs no início da década de 1930, ao conquistarem o direito ao voto, não podemos deixar de observar que esse modelo ultrapassado de mulher ainda faz parte do imaginário de uma parcela significativa da sociedade, e quando vemos mulheres envolvidas na política, rótulos como “mal amadas”, “sapatonas”, entre outros, são designados a elas.

Esse pequeno resgate histórico se fez necessário para compreendermos como a discussão de gênero e sexualidade, tendo como recorte específico, a questão da mulher, do machismo e do sexismo, acontece na sociedade, isso nos ajudará a entender o porquê do acontecimento “ideologia de gênero” e como

esse debate ganhou força, entrando nos muros da escola e causando o silenciamento do enunciado “gênero” nos currículos escolares.

## **“Ideologia de Gênero”: silenciamento e medo no ambiente escolar**

Nos anos de 2010, iniciou-se uma verdadeira efervescência do debate em torno de gênero e sexualidade na sociedade. Essa pauta foi trazida de forma intensa para a população através do enunciado “Ideologia de Gênero”. Tentaremos, de forma resumida, trazer o percurso da construção desse debate.

Na década de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Beijing sobre a Mulher. De acordo com Campana e Miskolci (2017), nesse encontro, dentre outras pautas de luta, ocorreu a substituição do termo “mulher”, pelo conceito de gênero. Buscando, com essa substituição, ampliar o entendimento de que a desigualdade em torno da mulher é um problema estrutural e que precisa ser abordado a partir de uma perspectiva integral de gênero. A partir de então, cartas passaram a ser escritas pelo Papa João Paulo II, reiterando que a chave para a identidade feminina estava na maternidade, entre outras medidas, adotadas pela Igreja Católica, buscando evidenciar que os grupos que lutavam por uma sociedade mais igualitária no que diz respeito a questão de gênero, eram sujeitos que estavam construindo uma “Ideologia de Gênero” para impor seus pensamentos à sociedade.

Segundo Junqueira (2017), vários *sintagmas* começaram a ser formulados por esse grupo conservador. São eles: teoria do *gender*, ideologia de *gender*, ideologia da ausência de sexo, ideologia do *lobby gay*, ditadura do *gender* etc.

Para Azevêdo e França (2019), o enunciado *gender* está presente na maioria dessas formulações, buscando obter dois objetivos principais. O primeiro, apresentar cientificidade aos argumentos formulados por esse grupo conservador. O segundo, provocar um estranhamento na população, para facilitar o aceite da mesma do argumento que essa “ideologia de gênero” está sendo imposta pelos Estados Unidos, através da ONU, para manipular os demais países.

Esses acontecimentos levaram a proliferação de discursos combatendo o que os conservadores rotularam de “ideologia de gênero” e essa proliferação se estendeu até as escolas. Também é importante observamos, para que possamos entender melhor essa militância em torno da “ideologia de gênero”, especialmente na América Latina, a ascensão de governos de esquerda, particularmente, da chegada de mulheres na presidência de alguns países latino americanos, dentre eles, a Argentina, com Cristina Kirchner e o Brasil, com Dilma Rousseff.

Já mencionamos que esse debate entrou nos muros da escola e causou um silenciamento do enunciado “gênero” nos currículos escolares. Buscaremos também, de forma resumida, expor esse percurso, que perpassa o Plano Nacional de Educação até chegar nos currículos da maioria das escolas brasileiras.

Em 2008 foi realizada a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB). No documento final dessa conferência, ficou registrado que na plenária final do evento houve destaque para a proposta que defendia “uma educação com qualidade social que [...] vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual” (BRASIL, 2008, p.1).

Em 2010, após a realização das etapas municipais e estaduais, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

O documento final, aprovado nessa conferência, diz que é necessário:

Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/as profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista (BRASIL, 2010, p. 143).

Apesar de as duas Conferências terem destacado a importância de debates em torno das questões de gênero permearem os currículos escolares, em 2013, o Senado Federal aprovou uma proposta que excluía os enunciados “gênero” e “orientação sexual”, além de não fazer a flexão de gênero, quando necessária, utilizando sempre o masculino em todos os momentos. Quando a proposta voltou para a Câmara dos Deputados, aflorou-se um debate em torno da “Ideologia de Gênero”, iniciando assim, um percurso de aprovações que excluía os termos das leis e diretrizes educacionais.

Um verdadeiro pânico moral foi criado na sociedade. Vários teóricos e autoridades passaram a se pronunciar sendo contrários ao que eles chamavam de “Ideologia de Gênero”. É o que podemos observar na fala do Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo P. Scherer: “essa ideologia [de gênero] poderia abrir um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia, uma vez que a orientação pedófila também poderia ser considerada um tipo de gênero” (SCHERER, 2015).

Autoridades e teóricos passaram a querer cristalizar no pensamento da sociedade que as pessoas que discutem gênero são sujeitos a favor da pedofilia e de outras questões sem moralidade. Afora o pânico moral, esses sujeitos disseminaram medo entre os(as) educadores (as) que trabalhavam com a questão de gênero dentro das escolas. Sobre isso, Eggert e Reis (2017) afirmam:

Foi circulado por *e-mail* e veiculado em diversos *sites* um modelo de notificação extrajudicial para os ‘professores desta escola [...] para que, em caráter peremptório, se abstenham de apresentar, ministrar, ensinar, ou por outra forma, informar qualquer dos temas relativos a matéria descrita no preâmbulo desta ao meu filho’, sob pena de processo (EGGERT; REIS, 2017, p. 19).

Os adeptos da existência de uma “ideologia de gênero” querem criar um pânico e um medo nos(as) professores(as), mas, como nos ensinou Foucault (1989), “onde há poder, há resistência”. Sendo assim, no próximo tópico, apresentaremos uma proposta pedagógica como instrumento de resistência a esse silenciamento.

## **A proposta pedagógica: um instrumento de resistência do(a) professor(a)**

Começamos nossa proposta pedagógica em março de 2017. No primeiro momento, procuramos conhecer bem as crianças. A maioria são filhos e filhas de donas de casa. Perguntamos o que eles gostariam de ser quando se tornassem adultos. Muitos meninos responderam: jogador de futebol, policial,

médico etc. Já as meninas, responderam que queriam ser mães, professoras, enfermeiras, princesas etc.

Logo após esse primeiro momento, solicitamos dois desenhos: um, de uma pessoa que pilotasse um helicóptero e outro, de uma pessoa que trabalhasse no hospital salvando vidas (Figura 1). Atendendo à primeira solicitação, 12 crianças desenharam um personagem masculino e 4 crianças desenharam um personagem feminino. No segundo desenho, tivemos 9 personagens masculinos e 7 femininos.

**Figura 1-** Crianças na atividade do desenho.



**Fonte:** acervo fotográfico da pesquisadora

Separadamente, perguntamos para cada criança se o personagem desenhado era um homem ou uma mulher. Em relação ao personagem do helicóptero, a maioria das crianças respondeu: “claro que é um homem, né tia?”.

Com essa atividade, observamos que as crianças acreditam que as profissões perigosas ou cheias de aventuras são, naturalmente, masculinas. Isso foi observado não só pela diferença na quantidade de personagens masculinos pilotando helicópteros, mas na forma como elas responderam sobre o gênero do personagem desenhado (Figura 2).

**Figura 2:** Desenho de A4 - Homem pilotando helicóptero.

VAMOS DESENHAR UMA PESSOA QUE VOCÊS ACHEM QUE TRABALHA  
PILOTANDO UM HELICÓPTERO!



**Fonte:** acervo da pesquisadora

No segundo dia de aplicação da proposta pedagógica, começamos falando dos desenhos que as crianças tinham feito. Perguntamos qual o motivo da maioria ter desenhado um homem como piloto de helicóptero e não uma mulher. As crianças responderam que era porque o homem tinha mais força do que a mulher e que pilotar helicóptero é muito perigoso para uma mulher. As formações discursivas se relacionam com os discursos, não esquecendo que elas são enunciadas a partir de uma formação ideológica. A fala das crianças deixa evidente o lugar social em que elas estão inseridas, ou seja, uma formação ideológica impregnada por uma educação binária de gênero.

Em seguida, fomos apresentando outras personagens para as crianças dizerem se desenhariam um homem ou uma mulher.

**PESQUISADORA:** Se eu pedisse para desenhar uma pessoa na cozinha fazendo a comida?

**CRIANÇAS:** Mulher

**PESQUISADORA:** Por quê?

**CRIANÇAS:** Porque homem não cozinha.

**PESQUISADORA:** Alguém já viu algum homem cozinhando?

**A 14:** Eu já vi na novela.

**A 4:** Eu nunca vi homem cozinhando.

**PESQUISADORA:** E se fosse uma pessoa varrendo a casa?

**CRIANÇAS:** Mulher.

**PESQUISADORA:** Por quê?

**A 4:** Porque homem não varre.

Os enunciados “porque homem não cozinha” e “porque homem não varre casa”, evidenciam a formação ideológica familiar. O sujeito que enuncia é apenas o reprodutor do discurso do outro. Ele está inserido no primeiro momento de “captura” do sujeito em uma FD, ou seja, há uma identificação com a formação discursiva na qual está inscrito. Os esteriótipos impostos, tanto para as mulheres quanto para os homens, pela sociedade ficam evidentes nessa fala. Outra questão importante de ser ressaltada é a pouca inserção do homem no espaço privado, pois as atividades listadas fazem parte desse espaço privado e as crianças só convivem com mulheres ocupando esse lugar.

Após essa conversa inicial, apresentamos aos alunos uma piloto de helicóptero que convidamos para uma conversa com as crianças. Assim que ela entrou na sala, as crianças ficaram surpresas. Conseguimos ouvir o comentário: “ouxi, é uma mulher!”.

A piloto fez uma roda de conversa com as crianças (Figura 3) e falou sobre sua vida, começando pela infância e o que a levou a se tornar Policial Militar e Pilota de Helicóptero, mostrou o funcionamento de um helicóptero e ao final exibiu um vídeo em que pilotava um helicóptero.

**Figura 3:** Pilota conversando com as crianças



**Fonte:** acervo fotográfico da pesquisadora.

**A 10:** Você ficou com medo, tia?

**PILOTA:** Não, fiquei não. Eu nunca fico com medo quando eu piloto.

**10:** Ow mulher corajosa!

No terceiro dia em sala, iniciamos a aula conversando sobre o tipo de brincadeiras que as crianças gostavam. Os meninos responderam: pega-pega, futebol, esconde-esconde. Já as meninas responderam: boneca e pula-pula.

Sobre as escolhas das brincadeiras impostas socialmente para meninos e meninas, Albiero *et al* (2016) afirmam que:

A dissemelhança entre os gêneros se é visível desde o momento do nascimento como já citado, entretanto a forma na qual a sociedade, a cultura e os pais abordam com os filhos é que se configura o problema. As crianças nascem sem preconceitos ou distinção de gêneros e os adultos que impõe a elas. A discrepância nas brincadeiras e nos brinquedos que são designados a meninos e meninas é um exemplo (ALBIERO *et al*, 2016, p. 3).

Começamos, então, a contar a história do livro “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha. Nesse livro, Pedro e Joana, são dois irmãos que viviam discutindo sobre o que menino e menina podem e não podem fazer. A Joana implicava com o Pedro quando ele se arrumava ou chorava. Já o Pedro implicava com a Joana quando ela queria jogar bola ou subir em árvores. E os pais deles também dividiam o comportamento das crianças, dizendo como um menino e menina deviam se comportar.

Um belo dia, Pedro e Joana, passam por baixo de um arco-íris. Pedro se torna Pedra e Joana se torna Joano. A partir daí, tudo vai se transformar na vida das crianças e dos pais. Quando as crianças mudam de lugar, elas observam que menino ou menina podem brincar do que quiser e também podem ter sentimentos, seja tristeza ou raiva. Jogar bola e ter raiva não é coisa só de menino. Chorar e brincar de casinha não é coisa só de menina. Quando os irmãos, finalmente, conseguiram destrocar de corpo, perceberam que seriam mais felizes fazendo o que gostavam e não se limitando ao que os adultos dizem que menino e menina podem e devem fazer.

As crianças ficaram muito empolgadas com a história. Quando lemos o momento em que os irmãos trocam de lugar, uma delas disse: “Eita, tia. E agora?”. Com o decorrer da leitura, as crianças foram percebendo que, muitas vezes, deixam de brincar de coisas que gostam por ouvirem que aquele tipo brincadeira não corresponde ao seu gênero.

**PESQUISADORA:** Será que só menino pode jogar futebol?

**CRIANÇAS:** Não!

**A 9:** Tia, tia! Uma vez eu queria brincar de jogar bola com os meninos e eles não deixaram. Agora, eles vão ter que deixar, né tia?

**PESQUISADORA:** Todo mundo aqui é amigo?

**CRIANÇAS:** Sim!

**PESQUISADORA:** Então! O legal da brincadeira é brincar com os amigos. Não pode ter isso de deixar um coleguinha de fora da brincadeira, seja porque é menino ou menina.

**A 6:** É muito feio só deixar menina brincar de boneca. Menino se quiser também pode, né?

**PESQUISADORA:** Pode sim! Se menino quiser brincar de boneca, pode!

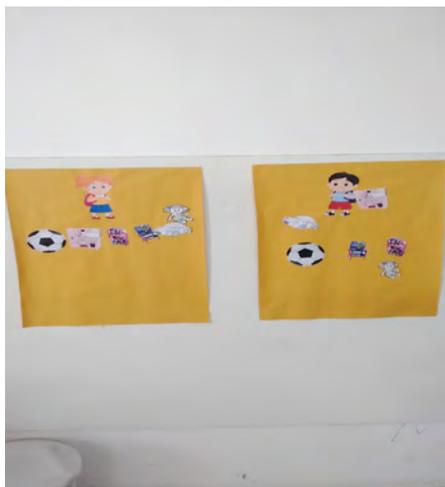
A fala da criança evidencia o que Albiero *et al* (2016) comentaram sobre a construção da diferenciação dos sexos e como a sociedade dita como cada um deve ser. A criança A9, que é uma menina, tem a vontade de brincar com brinquedos de “menino”, mas a sociedade, leia-se família, escola e programas televisivos, acabam não permitindo esse comportamento. Isso reflete nas crianças de modo geral, pois quando a criança

fala “eles vão ter que deixar”, aferimos que ela está falando dos colegas que não a deixaram jogar bola com eles.

Após encerramos a conversa, convidamos as crianças para confeccionar um cartaz com brincadeiras. Colocamos a figura de uma menina de um lado e de um menino do outro, trouxemos a imagem de cada brincadeira duplicada, para as crianças terem a liberdade de colocar a brincadeira tanto no menino quanto na menina, ou se quisessem, podiam repetir a imagem no mesmo local.

As crianças começaram a colocar as imagens no cartaz e a medida que iam aparecendo as brincadeiras, elas iam respondendo que tanto menino quanto menina poderiam brincar de todas as brincadeiras. Ao término da atividade, tínhamos um cartaz duplicado, tanto o cartaz da menina quanto o do menino tinham todas as brincadeiras. Do lado da menina, tinha bola e caixa de ferramentas e do lado do menino, tinha casinha e bonecas, conforme pode ser visto na Figura 4.

**Figura 4:** Cartaz construído pelas crianças sobre brincadeiras de meninos e meninas.



**Fonte:** acervo fotográfico da pesquisadora.

Com a proposta pedagógica, observamos que as crianças são muito receptivas às mudanças. Em vários momentos ficou nítido que as crianças eram influenciadas para que ficassem separados os meninos das meninas e que, muitas vezes, todos queriam fazer as mesmas atividades de forma igual. Isso fica evidente na fala de A 9, que é uma menina, mas queria brincar de bola com os meninos; e de A 6, que é um menino, mas que considera “feio só deixar menina brincar de boneca”. Com essa fala, podemos inferir que, em algum momento, ele quis brincar de boneca e as coleguinhas ou os pais não permitiram.

## **Comentários finais**

Com base nas leituras realizadas pode-se observar que um pânico moral vem sendo construído na sociedade em torno do que denominam “ideologia de gênero”. Os setores mais conservadores vêm ganhando espaço com esse discurso, pois criam uma confusão conceitual, além de afirmar que quem trabalha com gênero está querendo acabar com a família, estimular a pedofilia e fazer com que meninos e meninas mudem de identidade sexual e orientação sexual como quem muda de roupa.

Todo esse pânico criado fez com que os signatários da “ideologia de gênero” conseguissem silenciar nos documentos educacionais os sintagmas gênero e orientação sexual. Esse silenciamento se estendeu até o currículo escolar e fez com que uma “onda” de medo tomasse conta dos(as) professores(as).

Na aplicação da proposta pedagógica, trabalhamos diretamente com as crianças. Observar a mudança de pensamento das crianças no decorrer da proposta, foi o principal intuito da nossa pesquisa. Vimos crianças que, em um primeiro momento, diziam que homens não varriam casa ou não cozinhavam, passaram a entender que todos podem fazer o que

quiser, se assim desejar. A aplicação da nossa proposta pedagógica mostrou que podemos sempre introduzir no dia a dia da sala de aula atividades e reflexões que contribuam para a desconstrução do machismo, desde a mais tenra idade.

## Referências

ALBIERO, M. P., *et. al.* Gênero: uma questão muito além da sexologia. Anais da semana acadêmica **Fadisma Entrementes**. 13. ed. Santa Maria, 2016. p. 1- 6.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **Nordestino**: a invenção do falo. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

AURÉLIO. **Dicionário** do. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/teoria>. Acesso em: 02 fev. 2018.

AZEVEDO, A. F. F. de; FRANÇA, M. H. O. de. Gênero, sexualidade e Direitos Humanos no contexto escolar. In: FRANÇA, M. H. O. de; GOMES, J. C; MENEZES, A. C. S (Orgs). **Educação em e para os Direitos Humanos em espaços escolares e não escolares**: múltiplos olhares. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. **Documento Final**. Brasília: Presidência da República, Ministério da educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008.

BRASIL. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010.

BUENO, F. da S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CAMPANA, M.; MISKOLCI, E. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n° 3, setembro/dezembro. Brasília, 2017. p. 725-747.

CARVALHO, M. Mau aluno, Boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Ano 9. 2º Semestre. **Estudos Feministas**. 2001, p. 554-574.

EGGERT, E.; REIS, T. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38, n°. 138, janeiro/março. Campinas, 2017, p. 9-26.

FALCI, M. K. Mulheres do sertão nordestino. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 241-277.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 179-191.

GRACINDO, A. **A verdade sobre o machismo** – Parte 1: boatos e demonizações. 2014. Disponível em: <http://br.avoiciformen.com/feminismo-2/feminismo-e-mentiras/a-verdade-sobre-o-machismo-parte-1-boatos-e-demonizacao/>. Acesso em: 07 mar. 2017.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In:

MAGALHÃES, J. Corpes; RIBEIRO, P. R. Costa. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade** – Rio Grande: EDFURG, 2017.

MORAES, Denis de. **Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural**. IACS-UFF. Rio de Janeiro, 1997.

SCHERER, O. Educação e questão de gênero. O Estado de São Paulo. São Paulo. 13 jun. 2015. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral,educacao-e-questao-de-genero,1705540>>. Acesso em: 14 set. 2018.

SMIGAY, K. E. V. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**. v. 8. n. 11. Belo Horizonte, 2002. p, 32-46.



# A MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: PROPOSTA PARA O TRABALHO DE TEXTOS COM IMAGENS<sup>1</sup>

*Audria Albuquerque Leal*

## Um novo desafio para a escola

Com o avanço das novas tecnologias, a comunicação humana teve uma alteração significativa com a possibilidade de combinar vários tipos de linguagem nos textos. Agora é possível encontrar palavras, gestos, som, fotografias, entre outros, em um mesmo texto. A combinação desses diferentes modos semióticos na comunicação humana é o que podemos chamar de multimodalidade ou multissemiótico. Sem dúvida, “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal” (DIONISIO e VASCONCELOS 2013, p.19). Esta realidade traz novos questionamentos à educação. É o que afirmam Lebrun, Lacelle e Boutin (2012, p.01), ao constatarem que o aumento de suportes tecnológicos diversificados traz muitos desafios principalmente à escola.

---

1 O presente trabalho foi financiado por Fundo Social Europeu e Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2019 e do projeto SFRH/BPD/111234/2015.

De fato, podemos facilmente constatar que os alunos convivem cada vez mais com textos multimodais ou multissemióticos, nos quais se observa a presença de imagens e palavras, criando sentidos a partir da interação.

Ciente desta mudança na comunicação humana, os documentos oficiais que regem os princípios pelos quais a educação é construída trazem a recomendação de incorporar os textos multimodais para o ensino da leitura e escrita. A Base Nacional Curricular Comum (daqui para frente BNCC) (BRASIL, 2018, p. 478) traz a ideia que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) fazem com que os textos e discursos sejam produzidos de maneira híbrida e multissemiótica, trazendo na sua constituição diferentes sistemas de signos. De fato, há uma alteração no modo de organizar os elementos que compõem um texto, influenciando, inclusive, a forma como esse vai ser recebido socialmente. Por esse motivo, é essencial considerar a multimodalidade no ensino do português. Assim, a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Essa decisão remete a dois pontos centrais. A primeira é o reconhecimento que a língua é um sistema semiótico. A segunda é que a língua (sistema semiótico linguístico) interage com outros sistemas semióticos no ato comunicativo. Como consequência, espera-se desenvolver as competências comunicativas que envolvem textos multissemióticos. É o que propõe a quarta diretriz ao estabelecer como um dos objetivos o “4 - Utilizar linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital...” (BRASIL, 2018, p.09) para o desenvolvimento das chamadas “Competências Gerais da Educação Básica”.

Desse modo, a própria BNCC reconhece que é imprescindível ter conhecimento sobre as diversas formas de linguagem, promulgando um trabalho escolar em que diferentes linguagens sejam utilizadas pelo aluno na sua vida social. Assim sendo, surge um desafio para as escolas e, particularmente,

para os professores: o ensino de leitura e produção de gêneros que incorporam o visual. Não há dúvida que a mudança da perspectiva monomodal para o multimodal é relativamente recente, o que traz novos questionamentos sobre a língua em uso e o desenvolvimento de um letramento pleno. É sabido que a prática pedagógica procura atender as necessidades reais do aluno na sua atuação em sociedade. É por isso que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 52) defende a criação de oportunidades para que o aluno possa “experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos”. Com esse posicionamento, torna-se premente a busca por articular propostas didáticas que vão ao encontro do desafio de ensinar textos com múltiplas linguagens.

A partir dessas considerações, procuraremos fazer uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais. Para atingir este objetivo, este trabalho terá três momentos: no primeiro, procuraremos apresentar os aportes teóricos que norteiam as nossas reflexões; em um segundo momento, apresentaremos a nossa proposta para o ensino da leitura em textos multimodais; e, por fim, iremos mostrar a nossa proposta aplicada ao gênero Charge/ Cartoon.

## **A multimodalidade e letramento multimodal**

A noção de multimodalidade refere-se a articulação de mais de um tipo de linguagem na ação comunicativa. Segundo Kress (2014), toda forma de comunicação é inevitavelmente multimodal. Ou seja, os textos que circulam na sociedade trazem mais de um modo semiótico, tais como a pontuação, fotografias, gráficos, tamanho da letra entre outros, que vai

confluir com a língua nas nossas ações comunicativas. Esse é o suporte teórico que sustenta os trabalhos com multimodalidade. E para completar essa ideia, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que o visual não só participa como tem um papel essencial no funcionamento dos textos. Como consequência, esses dois autores elaboram em 1996 um quadro teórico e metodológico, chamado de *Gramática do Design Visual* (daqui para frente GDV), com o objetivo de analisar o funcionamento da multimodalidade nos textos. Desta forma, procuram compreender como se dá a construção de significados realizados pelos diferentes elementos visuais. Assim, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1978), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* da gramática sistêmico-funcional, e as aplicam às análises de textos, criando outras três (meta)funções que serão denominadas por eles de significados, são elas: a *representacional*, *interacional* e *composicional*. Dentro da GDV, os autores nomeiam o produtor e o leitor do texto de *participantes interativos*, e os diferentes elementos que participam dentro do texto (cotexto) de *participantes representados*. O quadro a seguir resume as três metafunções e os seus significados:

Figura 1: os tipos de significados na GDV

<b>Representacional</b>	Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias.
<b>Interativa</b>	Procura analisar a interação entre os participantes (interativos e representados).
<b>Composicional</b>	Mostra a estrutura e os significados construídos a partir da organização textual.

Para Kress e van Leeuwen (1996; 2006), a relação entre o linguístico e o visual é determinada sobretudo pela cultura

na qual o texto é produzido. Assim, com o objetivo de estudar o multimodal e suas implicações, esses autores procuram analisar os diversos modos semióticos, procurando esclarecer como são construídos os significados sociais, históricos e ideológicos.

Além da busca pela análise de textos e sua relação com o visual, esses autores têm uma preocupação didática para o ensino da multimodalidade. Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997, p.264) colocam em evidência três caminhos para os estudos da multimodalidade. O primeiro, como já foi aqui dito, é a procura por compreender o papel dos diferentes modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo é entender quais características são específicas às culturas em que esses textos circulam. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para o trabalho com a multimodalidade. O termo *multiletramento* refere-se a este terceiro caminho, ou seja, à perspectiva didática da multimodalidade.

Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramento abrange duas noções principais. A primeira refere-se à pluralidade dos processos comunicacionais nas sociedades modernas. Essa noção está relacionada ao busca pelo desenvolvimento de um letramento cultural e social que habilita o indivíduo à vida em sociedade. A segunda noção está diretamente relacionada a noção de multimodalidade. Isto é, utiliza-se o termo *multiletramento* para fazer referência a multiplicidade de linguagens que integram os textos. Rojo e Moura (2012) explicam que, devido ao avanço tecnológico, a vida em sociedade exige novas práticas de leitura, escrita e análise crítica. Como consequência, se faz necessário desenvolver múltiplas competências. Assim, essas autoras procuram sensibilizar para uma didática com base em multitextos. É no seguimento dessa ideia que procuramos apresentar uma proposta do ensino da multimodalidade que contribua para

o desenvolvimento do letramento do aluno. Uma vez que há uma dupla noção ligada ao termo multiletramento, escolhemos utilizar o termo *Letramento Multimodal* com o objetivo de retirar a ambiguidade associada ao termo multiletramento. Seguimos então o posicionamento dos autores Bearne e Wolstencroft (2007) ao defenderem que ensinar sistematicamente multimodalidade às novas gerações, a partir de uma perspectiva crítica, possibilita que os alunos se desenvolvam como leitores e escritores conscientes e integrados no social.

## **Leitura e o seu ensino em textos multimodais**

Para compreender o ensino de leitura em textos multimodais é importante saber a noção de leitura que dá o embasamento teórico para a leitura em multimodalidade. Koch (1997) esclarece que basicamente há três concepções de leitura que então associadas a três noções de língua. A primeira concepção prioriza o autor do texto no processo de leitura. É nesta primeira concepção que a língua é considerada como expressão do pensamento. Como consequência, o ensino da leitura será construído com o objetivo de ensinar o aluno a captar as ideias do autor, pouco ou não considerando a visão do leitor. A segunda trata a leitura como uma atividade de pura descodificação do código, restringindo a leitura apenas ao reconhecimento dos significados gerados pelo texto. É nessa segunda perspectiva que a língua é vista enquanto estrutura, tendo sua expressão máxima no código. A terceira concepção assume o processo de leitura através da relação autor-texto-leitor. Nesta concepção, a língua é tida como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nessa conceitualização de leitura, a compreensão do texto é construída na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto*. É exatamente nesta terceira concepção que a nossa

proposta de ensino de leitura se fundamenta. Acreditamos que o processo de ler é construir sentidos em interação com o mundo social. Segundo Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Assim, esse processo não é individual, mas coletiva. De facto, como bem defende Marcuschi (2008, p.229), “compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

No seguimento dessa mesma ideia, Bezerra (1999) afirma que dois aspectos estão envolvidos na compreensão de textos: um linguístico, que se utiliza de conhecimentos gramaticais e lexicais; e outro aspecto sociocognitivo. É nesse último aspecto que se engloba dois tipos de conhecimentos: o conhecimento nomeado como *conhecimento de mundo*, ou seja, aquele que é construído a partir das experiências e que é armazenado na memória. E o *conhecimento sócio-interacional*, ou seja, o saber sobre a interação na linguagem. É no aspecto sociocognitivo que se encontra as ferramentas para o entendimento da linguagem não verbal. Isto não exclui os aspectos linguísticos. Inclusive a compreensão do não verbal é sobretudo construído na relação entre os elementos linguísticos e o todo que compreende a linguagem verbal.

Outra perspectiva interessante que complementa as ideias anteriores é a de Miguel (2002). Para esse autor, a compreensão textual consiste, de uma forma global, em dois tipos de operações mentais: *reconhecer* e *construir*. A primeira operação consiste em *reconhecer* o sistema linguístico. A segunda se refere em *construir* as relações necessárias para a construção de proposições, isto é, aquilo que podemos chamar de “ideias”. No seguimento das ideias de Miguel, Leal (2011) amplia a perspectiva desse autor para uma dimensão textual. Isto é, Leal (2011) afirma que o leitor ao fazer o duplo processo de reconhecer e construir, ele faz não só com o sistema

linguístico mas também quando o leitor reconhece o gênero e depois constrói relações entre o sistema linguístico e outros sistemas semióticos.

Além da construção das relações, é importante considerar a trajetória da leitura para a compreensão do texto multimodal. Sobre a trajetória, a Del'Isola (2005, p. 68) afirma que “a construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias seguindo orientações que se alteram e se complementam”. Beguin-Verbrugge (2006, p.115) esclarece também que o processo interpretativo ocorre tanto de maneira ascendente como descendente. Essas duas perspectivas são particularmente aplicadas à leitura de textos multimodais/multissemióticos. O texto multimodal possibilita que se comece a leitura a partir dos elementos que atraem a atenção do leitor, como, por exemplo, os elementos que tenham um maior grau de saliência (tais como a cor ou tamanho da fonte).

Portanto, podemos afirmar que dois processos estão envolvidos na leitura do texto multimodal: as relações e a trajetória da leitura. É com base nessa ideia que Leal (2019) apresenta uma proposta para o ensino da leitura a partir do percurso interpretativo do leitor. Este percurso inclui não só a trajetória como também as relações entre os diferentes elementos textuais. Segundo Leal e Gonçalves (2020, p.51), “os textos com um certo grau de multimodalidade permitem estabelecer um percurso de leitura não linear que vai influenciar a interpretação do texto”. Assim, dentro do percurso de leitura, Leal (2019) destaca a relação entre o linguístico e as outras semioses. A partir disso, a interpretação passa por reconhecer os valores e as funções que as unidades verbais e não verbais assumem no texto, e as inter-relações que o verbal e o não verbal estabelecem.

## **A leitura do texto multimodal/multissemiótico: o gênero *charge/cartoon***

Como vimos na sessão anterior, para Leal (2019), o ensino da leitura deve incidir sobre dois movimentos fundamentais: reconhecer e construir. Segundo a autora, o movimento de reconhecer se refere ao reconhecimento do gênero, do seu suporte, atividade e do contexto geral (físico e social). Assim, no trabalho didático o aluno, ao primeiro contato com o texto, deverá, em primeiro lugar, reconhecer o gênero, a atividade associada e os contextos. O segundo movimento é o de construir relações entre os elementos do texto, o que inclui construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Para Leal e Gonçalves (2020, p.51), “esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s)”.

A proposta de Leal (2019) para o ensino da leitura em textos multimodais assenta na perspectiva de ser o gênero uma ferramenta didática que propicia o desenvolvimento das competências de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). A autora vai buscar o aporte teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008), que defende o trabalho com gêneros como “instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas” (LEAL e SILVA-HARDMEYER, 2017, p.138). Ainda segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2017, p.138), o modelo didático do gênero “é uma ferramenta que possibilita a elaboração de diferentes atividades a serem trabalhadas com os alunos, privilegiando o desenvolvimento de capacidades languageiras (de ação, discursiva e linguístico-discursiva)”. Essa ferramenta é elaborada a partir de um modelo que abrange as características gerais de um determinado gênero escolhido para ser trabalhado em sala de aula.

Segundo Scheneuwly e Dolz (2004), esse modelo deve sempre ser adequado às necessidades dos alunos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Além dos movimentos de reconhecer e construir, Leal (2019) também defende que o ensino da multimodalidade deve ser fundamentado em 3 eixos principais: O primeiro eixo tem a função de identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo relaciona-se diretamente a produção ou identificação do conteúdo temático. O segundo procura identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto. E, por fim, o terceiro eixo é responsável por analisar a composicionalidade, a partir da identificação da organização geral do texto. Esses três eixos apresentam as características gerais dos textos multimodais, tanto a nível da linguagem verbal como a da não verbal, para que o gênero atenda a sua função comunicativa na sociedade.

Em suma, o ensino da leitura, tal como Leal (2019) afirma, deve procurar orientar o aluno com base no duplo processo de reconhecer e construir. É na junção desses dois processos que o aluno constrói inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Os processos orientam o aluno para que tenha a compreensão textual, conhecimentos dos propósitos comunicativos do produtor textual e quais as decisões e passos que o produtor escolheu com o objetivo de alcançar esse(s) propósito(s)

#### 4.1 Pistas para o trabalho didático com texto multimodal/ multissemiótico *charge/cartoon* no ensino fundamental – Anos iniciais e finais

É sabido que a recomendação geral da BNCC é que o trabalho com gêneros contemple não só gêneros impressos, mas também multissemióticos e hipermediáticos. Nesses gêneros também são esperados que se trabalhe os diversos processos,

ações e atividades envolvidos na sua atuação em sociedade. Desse modo, procurando ir ao encontro das diretrizes da BNCC, apresentamos um exemplo de gênero conhecido como multisemiótico: a charge/cartoon. Nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano), esse gênero aparece nos documentos oficiais no Campo Artístico-Literário. Já nos anos finais, do 6º ao 9º, o *charge/cartoon* é encontrado no Campo Jornalístico-Midiático. Para exemplificar a nossa proposta, iremos incidir sobre o 5º ano.

Para Leal (2011, p.219), o *charge/cartoon* é um gênero que possui três características fundamentais para a sua atuação na sociedade: a imagem, o humor e temas sociais e políticos. Pode-se afirmar que o objetivo comunicativo do *cartoon* é efetuar comentários satíricos. Este objetivo é reforçado quando a sua publicação aparece dentro de cadernos de opinião ou ao lado dos editoriais. Ao agregar o humor a uma opinião, identificamos pelo menos duas atividades: a primeira é humorística enquanto a segunda está ligada ao exercício jornalístico. Os gêneros participam em sistemas de atividades (BAZERMANN, 2005), que vão ser refletidas nas funções dos seus elementos na organização interna dos textos.

Ainda com relação às características da *charge/cartoon*, a presença do não verbal é um dos elementos que caracteriza a sua identificação. O não verbal está presente não só na organização estrutural, mas também na construção discursiva e na construção da própria temática. Nesse gênero, a organização estrutural é construída a volta da imagem gráfica. Essa imagem pode ser caricaturas, uma sequência de imagens ou apenas uma, com balões ou apenas legendas. Além da imagem gráfica fazer com que seja reconhecido como tipicamente multimodal ou multisemiótico, também age como matriz que irá orientar a interpretação e a produção.

Apesar de a imagem ser o principal elemento identificador do gênero, é a parceria imagem mais língua que estabelece os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso. Essa

parceria entre o verbal e o não verbal incide em dois sentidos: co-textual e contextual. No sentido co-textual, o chargista/cartunista constrói uma certa “encenação” dentro do texto. De fato, essa encenação nos leva a observar a ação de linguagem produzida pelo autor: as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos e instituições) e sua inscrição espaço-temporal imediata. Na charge/cartoon, a relação contextual com a co-textual é muito próxima, pois a sua interpretação relaciona-se diretamente com os parâmetros do mundo real. Como resultado, o texto apresentará características linguísticas e não linguísticas que revelam uma relação de implicação do autor com o mundo do leitor.

Abaixo apresentaremos um exemplo de charge/cartoon. A partir deste exemplo, procuraremos apresentar uma proposta para o ensino de leitura, procurando contemplar tanto os anos iniciais quanto para os anos finais. Vejamos o exemplo abaixo:

Charge/Cartoon 1: Bandeira, *Jornal Diário de Notícias*, 28/01/2006



Nos anos iniciais, como já esclarecemos, a BNCC integra a charge/cartoon ao campo artístico-literário. Além disso, podemos afirmar que a charge/cartoon é conhecido como gênero autoral (MAINGUENEAU, 2005), cuja autoria pode ser reconhecida através da citação do nome antes de iniciar o texto ou ao lado do título, ou ainda se encontra indicado com uma assinatura no fim do texto. Para exemplificar a nossa proposta, iremos dar enfoque no eixo de Leitura, no desenvolvimento da Habilidade EF15LP01, de Língua Portuguesa, com ênfase no conhecimento da “Reconstrução das condições de produção e recepção de textos”:

**(EF15LP01)** Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (BRASIL, 2018)

Para trabalhar o reconhecimento das condições e recepções de textos, é necessário identificar os elementos que fazem parte do contexto e que estão relacionadas ao funcionamento do gênero na sociedade. Assim, seguindo o modelo proposto por Leal (2019), o primeiro trabalho que o aluno deve fazer em sala de aula é reconhecer o gênero, a atividade, o suporte e os diferentes elementos que configuram o contexto de produção e recepção. Por conseguinte, para trabalhar com o charge/cartoon, é necessário familiarizar o aluno com o gênero em questão, reconhecendo o seu contexto e suas características gerais. O quadro a seguir procura sintetizar as perguntas que levam ao conhecimento dos aspectos que fazem parte do primeiro passo:

Quadro 1

<b>Qual o nome do gênero / que nome é reconhecido na sociedade?</b>	Charge/Cartoon
<b>Qual o suporte/como foi publicado: em Papel? Digital?</b>	Impresso em papel
<b>Qual a atividade social / domínio discursivo?</b>	Jornalístico/Midiático
<b>Onde foi publicado?</b>	Jornal Diário de Notícias - Portugal
<b>Quando foi publicado? Tipo de publicação?</b>	28 de janeiro de 2006, publicação diária
<b>Há autores? Quais? Como é identificado?</b>	Sim. Bandeira. Pelo nome ao lado do Título da série "Cravo e Ferradura"
<b>Qual o papel social do produtor?</b>	Chargista/ Cartunista
<b>Qual o público-alvo?</b>	Leitor do jornal "Diário de Notícias"
<b>Qual o objetivo comunicativo?</b>	Fazer comentário de temas sociais com humor

Ao identificar esses parâmetros, o aluno começa a perceber qual a função comunicativa desse gênero e como ele atua socialmente. O aluno também passa a compreender o efeito desses parâmetros na organização global do texto, tanto na estruturação textual quanto na construção do conteúdo temático. Assim, o aluno, quando faz um reconhecimento dos fatores que pertencem ao contexto, percebe que esses fatores intervêm na produção, circulação e interpretação dos textos.

Para os anos finais, a nossa proposta incide na Habilidade EF69LP05:

Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p.141)

No caso do nosso exemplo, a charge/cartoon é um gênero no qual o efeito de humor faz parte das suas características identificativas. Inclusive, a percepção do pensamento crítico só é possível ao identificar o efeito de humor materializado pela interação do linguístico com o visual. No caso da charge/cartoon, o efeito de humor está associado ao pensamento crítico do autor do texto. Isto que dizer que é pela construção do humor que o cartunista vai apresentar o seu ponto de vista. Neste exemplo, a intenção do cartunista é fazer uma crítica sobre a temática do aquecimento global. A cidade da Guarda fica no norte de Portugal e é conhecida pelo seu clima frio durante o Inverno. Ao fazer alusão ao aquecimento global, a personagem também faz uma crítica ao país, ou seja, há uma comparação entre o atraso em aquecer a cidade e o atraso no desenvolvimento do país.

O ponto de vista ou a visão de mundo do autor é construído no texto. O trabalho em sala de aula deve direcionar o aluno para que ele saiba qual é o ponto de vista apresentado. Além disso, é essencial perceber como esse ponto de vista é construído no texto, quais estratégias utilizadas e em que contexto. Na nossa proposta, iremos apresentar questionamentos que ajudam a direcionar o aluno para uma plena compreensão do texto.

Um dos passos importantes é a construção das relações dentro do texto. Essas relações incidem em cinco pontos: linguístico, representacional, temático, interpessoal e inferencial. No caso do cartoon/charge que trazemos como exemplo, e sabendo que estamos procurando trabalhar a habilidade EF69LP05, escolhemos apresentar o efeito de humor e construção da crítica a partir da comparação entre o atraso da alteração climática e a o atraso no desenvolvimento económico do país. No quadro a seguir, apresentaremos uma série de perguntas que procura levar a construir relações na leitura do texto

Quadro 2:

<b>Conteúdo Temático</b>
Qual o tema?
Qual é a tese do texto?
Lembra outros textos?
<b>Análise Linguística</b>
Qual(is) o(s) tempo(s) verba(is) utilizado(s)?
Podemos identificar pronomes? Quais?
Há construção referencial? Qual?
Há vocabulário específico? Há alguma palavra que você não entende? Qual?
<b>Nível enunciativo</b>
Qual o posicionamento do autor?
Qual o seu posicionamento?
Há uso de citações?
Você concorda ou discorda do autor?
<b>O que vê - Nível representacional da imagem</b>
Há uma representação de ação?
A imagem representada é imóvel?
A imagem transmite que ideia?
A imagem representa personagens? Humanos? Característica humana?
Há símbolos? Infográficos? Hierarquias?
<b>Construção de conexão com o que vê</b>
A imagem olha para você?
Qual a direção do olhar?
Vê-se o corpo inteiro, metade ou apenas a face?
A imagem está de frente ou de lado?
<b>A estruturação textual</b>
Há elementos no centro ou nas laterais?
O que mais chama a atenção?
Há algum tipo de saliência: cor, tamanho da letra?
Os elementos estão juntos ou separados?

No caso da nossa charge/cartoon, é importante o aluno perceber que a construção do texto é feita com a disposição dos elementos visuais de modo polarizado, o que vai levar a que a leitura seja da esquerda para a direita. A sequência de imagens, que é semelhante a história em quadrinhos, constrói uma narrativa entre as duas senhoras. A imagem representa uma interação. O humor é construído com base nesta interação e na relação temática sobre o atraso: seja o atraso do aquecimento global e do desenvolvimento econômico. É importante deixar bem claro que as perguntas são elaboradas segundo o enfoque dado pelo conteúdo escolhido para trabalhar e também pela habilidade que se quer desenvolver.

## **Conclusão**

O fato de que atualmente os textos trazem mais de um modo semiótico cria o desafio sobre o modo de ensinar a leitura e escrita destes textos. Se é certo que os documentos oficiais assinalam a necessidade de trabalho didático com textos multimodais/multissemióticos, também é certo que ainda falta difundir mais conhecimento que prepare o professor para o ensino da multimodalidade com vista a desenvolver uma leitura crítica.

Neste capítulo, procuramos apresentar uma proposta para o ensino da leitura em textos multimodais com enfoque no ensino a partir de gêneros textuais. Na nossa proposta, procuramos mostrar que a leitura em textos multimodais permite um percurso interpretativo não linear. Além disso, a compreensão destes textos ocorre a partir da interação entre o linguístico e as outras unidades semióticas. Por fim, é fundamental promover o desenvolvimento de uma leitura crítica, a partir de quatro pontos centrais: 1) compreensão de fatores contextuais; 2) a inter-relação entre os diversos elementos do

texto; 3) captação da ideia central do texto; e, por fim, 4) do posicionamento do leitor diante do texto

O desenvolvimento do pensamento crítico começa por desenvolver uma leitura crítica diante dos textos que circulam na sociedade. Desse modo, é possível transformar o humano a partir do seu aprendizado. Sem dúvida, o desenvolvimento começa pela tomada de consciência do lugar social onde cada um se encontra e como isso é refletido nos textos. É pela apropriação dos usos da linguagem que podemos difundir o conhecimento que modifica o ser humano, transformando, assim, a própria vida.

## Referências

AEBY DAGHE, SALES CORDEIRO, G. WIRTHNER, M. Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: T. Thévenaz-Christen. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 291-337

BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Angela P. Dionisio & Judith C. Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortex, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: Wilson J. Leffa e Aracy E. Pereira, (org). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, pp 99-107.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRONCKART, J-P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: *Texto!* Janvier, vol. XIII, 2008 <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

BRONCKART, J-P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC. 1999.

CADET, C; CHARLES, R & GALUS, J-L. *La communication par l’image*. 2<sup>a</sup> ed France: Nathan, 2002.

DELL’ ISOLA, R. L. P. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: Mari, H; Walty, I & Versini, Z. (orgs.). *Ensaio sobre Leitura*. Belo Horizonte: PUC Minas. p. 68 - 97. 2005.

DIONÍSIO, A & VASCONCELOS, J. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: BUNZEN, C & MENDONÇA, M (orgs). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, p: 19-42. 2013.

FASTREZ & DE SMEDT. Une description matricielle des compétences en littérature médiatique. In: Lebrun, M; Lacelle, N; Boutin, J-F. *La littérature médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l’école et hors de l’école*. Québec: Presses de l’Université du Québec, p. 45 - 58. 2012.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

KERSCH, D. F; COSCARELLI, A. V. & CANI, J. B. *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes editores. 2016.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R. & VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. In: Van Dijk (ed.). *Discourse as Structure and Process: Studies a Multidisciplinary Introduction*. Série Discours: Sage Publication, vol 1, pp: 257-291. 1997.

KOCH, I. (1997). O Texto e a Construção dos Sentidos. São Paulo: Contexto.

KRESS, G. Multimodality, Multimedia and Genre. In: *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, pp: 106-121. 2003.

LEAL, A. *Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal: uma proposta para o ensino da multimodalidade*. Comunicação apresentada no VI Encontro do Interacionismo Sóciodiscursivo, Porto Alegre, 02 a 05 de julho, 2019.

LEAL, A. A organização textual do género cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos. *Tese de Doutoramento em Linguística. Teoria do Texto*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>

LEAL, A. & GONÇAVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o Ensino da Leitura. In: *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, nº 2, pp 36-68, maio-agosto. 2020.

LEAL, A & SILVA-HARDMEYER, C. M. O Modelo Didático do Género Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. e-ISSN: 1982-2243. Pp. 137 - 153. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>

LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J-F. *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2012.

MAINGUENEAU, D. As Categorias de Análise do Discurso. *In: Actas do Seminário Internacional de Análise do discurso*. Lisboa: Hugin Editores, 2005, pp: 81-105.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola editorial. 2008.

MIGUEL, E. S. *Compreensão e Redação de textos: dificuldades e ajudas*. São Paulo: Artmed. 2002.

NORRIS, S. The Impact of Literacy-Based Schooling on Learning a Creative Practice: Modal Configurations, Practices and Discourses. *In: Multimodal Communication*. New De Gruyter, 2014; 3(2): 181-195.

RIBEIRO, A. E. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola. 2016.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ; J. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e org.) Rojo, R.; Cordeiro. G.S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.





# **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

*Breno Trajano de Almeida  
Louize Gabriela Silva de Souza*

## **Introdução**

Sabemos que as discussões que envolvem a formação inicial de professores ainda apontam para um distanciamento da profissão. Muitos estudantes relatam essa lacuna quando se deparam com situações de efetivo exercício profissional. Neste processo, pensar em uma formação inicial articulada com os desafios inerentes à docência e aproximar os discentes da realidade escolar se configura em ações necessárias para a construção de uma formação sólida, eficaz e de qualidade.

É nesse contexto de ressignificar a formação docente, numa perspectiva qualitativa, que o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP) se apresenta como uma política que visa garantir uma efetiva articulação da teoria com a prática, premissa amplamente preconizada pelas pesquisas nacionais e internacionais (PIMENTA; LIMA, 2012).

De acordo com Pimenta (1999), antes do PRP, o estágio docente supervisionado vinha paulatinamente sofrendo um

processo de mudanças para superar a antiga dicotomia teoria e prática, bem como os discursos que proferiam à afirmativa de que na prática a teoria é outra. Os estudantes dos cursos de licenciatura, ao assumirem pela primeira vez uma sala de aula, sentem-se desafiados, apesar de terem cumprido toda a jornada de estágio.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem se contrapõe aos estudos anteriores que limitavam o exercício docente a um conjunto de competências e técnicas, criando uma angústia dicotômica entre o eu profissional e o eu pessoal.

Das várias atividades desenvolvidas pelo professor em suas práticas contemporâneas, algumas se destacam e apontam para um profissional “do qual é exigido uma dupla formação: nos saberes de sua área disciplinar e curricular (linguagens, matemática, ciências da natureza ou ciências humanas) e do saber ensinar (da pedagogia e da experiência docente e cultural)” diz Therrien (2006, p. 9), rompendo com uma concepção funcionalista da educação, destacada por Feldens (1984), do qual se sobressaia uma preocupação no treinamento de professores. Nesse contexto, que apresenta o estágio como campo de conhecimento, que se insere o Programa de Residência Pedagógica.

Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PRP tem como objetivo a imersão do estudante de licenciatura a partir da segunda metade do curso nas escolas de Educação Básica de modo a aperfeiçoar o estágio supervisionado. No ano de 2020, O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu, foi contemplado com 24 bolsas, sendo distribuídas para o curso da Licenciatura em Informática. Nesta edição, fomos aprovados na seleção para preceptores do PRP via edital aberto nacionalmente, cuja atuação nos motivou a refletir acerca das ações do programa e a desenvolver este estudo.

Diante disso, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa com os residentes do PRP-2020, no intuito de conhecer suas expectativas em relação ao programa em questão e sua contribuição para o exercício da docência. Além de expor o cenário do programa no IFRN, *campus* Ipanguaçu.

## **O Programa de Residência Pedagógica e a prática docente**

O Programa de Residência Pedagógica, além de inserir os estudantes no campo da docência, se propõe a ser uma política de valorização das licenciaturas e da formação inicial, um espaço de promoção de construção de conhecimentos para aperfeiçoar a fundamentação teórica e prática e uma ponte de articulação da instituição de Ensino Superior com as escolas de Educação Básica.

Os desafios encontrados por professores são diversos. O programa tem sido uma oportunidade para os estudantes se aproximarem da realidade escolar e, juntamente com os docentes, buscarem alternativas para avançar de forma efetiva com as novas formas de aprendizagem, principalmente em um contexto de ensino remoto ocasionado pela pandemia<sup>1</sup>. É no processo teórico-prático que os residentes vêm aprendendo, ensaiando e experimentando formas de ensinar e aprender.

---

1 A Organização Mundial de Saúde (OMS) deflagrou alerta epidemiológico após autoridades sanitárias chinesas confirmarem a identificação de um novo tipo de coronavírus humano, o SARS-Cov-2, caracterizando a doença chamada covid-19. Em 20 de março, o Ministério da Saúde declarou transmissão comunitária em todo o território nacional, reconhecendo o problema em todo o país. A urgência no cenário epidemiológico mobilizou as instituições a organizarem o Ensino Remoto Emergencial (ONU News, 2020).

A “prática” na formação de professores não é uma discussão nova. Therrien (1997, p. 7) aponta que os estudos sobre a formação do professor persistiam “numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes da experiência, da prática social e da cultura”.

Por sua vez, Nóvoa (1995) apresenta uma perspectiva que enfatiza a necessidade de articulação da identidade docente com a própria história de vida do sujeito, em outros modos de apreensão da realidade que não sejam apenas aqueles privilegiados pela razão instrumental e a racionalidade técnica e científica. Para ele, a bagagem teórica terá pouca utilidade, se não for feita uma reflexão global sobre a vida, como aluno e como profissional.

Ainda de acordo com este autor, uma formação docente deve ser aquela construída dentro da própria profissão. A partir de experiências e vivências *in loco*, é possível desde cedo construir uma identificação com a profissão e uma formação sólida, política e pedagógica de qualidade.

Em coerência com as discussões apontadas acima, o atual Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da CAPES/Ministério da Educação, tem por finalidade apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica (BRASIL, 2018).

O Projeto Institucional do IFRN, registrado na Plataforma CAPES, também conhecida como Plataforma Freire, destaca que o estágio das licenciaturas, integrado com o PRP, deve se constituir em uma oportunidade de ensino com pesquisa e extensão, principalmente por meio das oportunidades de estudo de caso em escolas, proporcionando a produção de conhecimento de autoria de residentes e de preceptores na

medida em que ressignificam o seu fazer pedagógico (IFRN, 2018).

De fato, essa política de formação busca promover uma experiência teórico/prática efetiva, o que pode ser comprovada pela quantidade de atividades de atuação no programa, que englobam os planejamentos, as reuniões de formação e orientação com os preceptores e de regência e acompanhamento na sala de aula. A experiência se divide em quatro etapas, sendo elas: formação inicial, ambientação, imersão e regência.

Para Pimenta e Gonçalves (1990), a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuam e não apenas a parte prática do curso. Essa postura, presente no Programa de Residência Pedagógica, redefine o estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Realidade que pode, inclusive, desafiar um licenciando em Informática a superar à falta de um laboratório de informática em suas atividades.

Desse modo, concordamos com Pimenta e Lima (2012, p. 14) quando afirmam:

Ao confrontar suas ações cotidianas com produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (grifos do autor).

Em outras palavras, um contexto capaz de propiciar ao futuro professor uma visão mais abrangente do caráter coletivo e social da docência, visto que ser professor é uma profissão e, como tal, requer formação qualificada, saberes, habilidades e competências que dialoguem com o tempo hodierno, marcado pelas múltiplas relações dos contextos econômicos, sociais, culturais e científicos que forjam os históricos e as realidades e, conseqüentemente, impõem exigências formativas.

Assim, ser professor, cada vez mais, requer uma formação plural, constituindo-se como fator primordial para o sucesso de reformas educativas. Um bom exemplo do importante papel desse profissional no arranjo das mudanças educacionais é o significado do “fator professor”, expressão cunhada por Gauthier (2006, p.33).

A importância deste fator é tal que, nos últimos anos, muitas das reformas apresentadas em vários países para garantir o sucesso educativo dos alunos colocaram o professor no âmago das mudanças almeçadas.

Assim, em um tempo marcado pela velocidade da informação, é necessário romper com as amarras da alienação massificada e massificante e desenvolver a criticidade pautada em conhecimentos científicos e aprender a questionar, duvidar e, mesmo sem ter todas as respostas, desenvolver a capacidade de ir buscá-las, lançar-se às indagações, reflexões (ARANHA, 2006).

Isto requer a formação de um professor pesquisador do seu próprio fazer. Aquele que assume a sua prática como o próprio objeto de conhecimento, sendo um professor reflexivo a partir de questões reais, vivenciadas na e pela escola e resignificada num contexto contínuo de análise crítica-reflexiva das práxis educativas.

## Metodologia

Este trabalho se fundamenta em uma pesquisa de abordagem qualitativa e tem como procedimento a pesquisa bibliográfica, uma vez que visa discutir o programa e como este tem contribuído para a formação inicial de professores. Para tanto, foi realizada a aplicação de um questionário com os residentes, contendo quatro perguntas abertas, a saber: 1) Qual a sua concepção sobre o Programa de Residência Pedagógica? 2) Como você avalia o programa no formato remoto?; 3) De que forma o programa pode contribuir para a sua formação inicial?; 4) Você deseja atuar como docente após a conclusão do curso?

Dos 24 residentes selecionados para o PRP 2020, 16 deles estão na fase da regência, que é considerada etapa final do programa; e 8 estão na fase inicial. Para este estudo, no entanto, optamos por aplicar o questionário apenas com os 16 residentes da fase de regência. Este recorte se fez necessário por entendermos que os residentes da fase inicial ainda não vivenciaram a prática docente, pois estão na fase de leitura da legislação, obtendo uma visão da política educacional como um todo.

As respostas dos participantes da pesquisa serão expostas no tópico a seguir e foram interpretadas à luz do aporte teórico no campo da formação de professores que converge na direção da construção de uma identidade profissional, considerando o professor como sujeito/ agente e a escola como lócus de sua atuação e significação. Compreende-se, portanto, que os saberes não sejam apenas acumulados, mas que dialoguem com as experiências, as histórias de vida, a cultura e o contexto de ser dos docentes e de suas práticas - essenciais para a construção do processo ensino - aprendizagem socialmente referenciado (FREIRE, 2015; NÓVOA; 1995; PIMENTA, 1990).

## O Programa de Residência Pedagógica sob os diferentes olhares

No IFRN, *campus* Ipanguaçu, o PRP tem propiciado aos residentes do curso de Licenciatura em Informática perceber que existem atividades “antes, durante e depois” do fazer docente e, essa percepção, combinada com a vivência da sala de aula, tem demonstrado que é indispensável transformar experiências, tanto individuais, quanto coletivas, em conhecimento profissional, e que esse se constitua, conforme nos lembra Freire (2005), em base para reflexão e debate sobre novas possibilidades educativas, engendrando um movimento cíclico de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, a implementação do PRP, por meio da Licenciatura em Informática, vai além dos objetivos propostos, visando também, nesse espaço em que as realidades se encontram, evidenciar a importância da informática e a sua relevância no cotidiano da aprendizagem, tanto para os professores quanto para os estudantes da Educação Básica.

Dos 16 residentes pesquisados, todos responderam ao questionário. A seguir, apresentaremos falas que representam mais de 80% das respostas. Esse delineamento foi imprescindível para não tornar a exposição dos dados repetitiva.

Quadro 1: Concepção dos residentes acerca do Programa de Residência Pedagógica

<b>Questão:</b> Qual a sua concepção sobre o Programa de Residência Pedagógica?
- É um programa de iniciação a docência, onde temos a oportunidade de vivenciar um pouco como é a vida de um professor, aprendemos na prática vários fatores que podem no futuro nos ajudar na vida acadêmica.
- Vejo o programa como um ampliador de conhecimentos e provedor de práticas pedagógicas significativas para a aprendizagem do bolsista e futuro profissional de educação.
- Minha concepção é de uma oportunidade de construção de conhecimento durante a formação acadêmica, não apenas visando o financeiro e sim a possibilidade de coadunar a teoria e prática.
- A realidade de uma sala de aula do ponto de vista de um professor é vista quando nos colocamos nesse papel, e o RP nos dá essa oportunidade de sentir como é que um docente pode ou deve se comportar em diversas situações, encontrada no cotidiano, dentro do âmbito escolar.

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Pelos relatos, podemos observar que os discentes percebem o programa como uma oportunidade de experimentar o fazer docente no cotidiano, os desafios inerentes à profissão e um espaço de construção de conhecimentos e de aprendizagens que permitem articular a relação teoria e prática.

Quadro 2: Avaliação do PRP no formato remoto

<b>Questão:</b> Como você avalia o programa no formato remoto?
- O formato remoto não é o melhor, mas tem sido bastante eficaz, tendo em vista que é a melhor saída, com os preceptores extremamente capacitados o que torna o ensino mais fluido.
- Sabemos que o momento que estamos vivenciando é delicado, enfrentamos dificuldades, mas apesar da situação adversa, o programa alcança de forma positiva o seu objetivo principal que é aperfeiçoar, fortalecer e promover relações positivas entre professor, aluno e escola.
- Acredito que deixa a desejar pela questão do não contato físico, o que proporciona uma formação menos voltada a realidade de algumas situações que só acontecem no meio presencial.
- A experiência que o programa busca passar no chão da escola foi afetada pela pandemia, tendo em vista o período atípico em que a educação se encontra.

Fonte: Acervo dos pesquisadores

A conjuntura da pandemia COVID-19 trouxe necessidades de adaptações no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. O formato do ensino remoto tem sido desafiador para alunos e professores. **É um cenário que conclama mudanças nas formas de ensinar e aprender e apela para o trabalho com a diversidade de estratégias pedagógicas.** Pelas respostas acima, percebemos o quanto a pandemia impactou no trabalho desenvolvido pelos bolsistas que, ao realizarem e acompanharem atividades *on-line*, sentiram as dificuldades inerentes ao ensino remoto. Ao mesmo tempo, reconhecem que esse formato tem permitido que o programa aconteça e, embora os desafios sejam vários, novas aprendizagens também são viabilizadas.

Quadro 3: Contribuições do PRP para a sua formação inicial

<b>Questão:</b> De que forma o programa pode contribuir para a sua formação inicial?
<i>- O programa está me proporcionando um contato maior com a realidade de uma sala de aula por meio de situações que envolvem o ato de planejar e transmitir o conhecimento. Mesmo com as dificuldades no ensino remoto, estou tendo uma primeira experiência mais próxima dentro desse meio educacional como residente.</i>
<i>- De várias formas. A realização de atividades docentes pertinentes às práticas docentes; o intermédio entre professor da disciplina e alunos contribuindo com a sala de aula; pesquisas relacionadas a escola-campo; elaboração de planejamentos e participação de aula; contribuição com ambiente virtual e atividades relacionadas ao curso de licenciatura em Informática.</i>
<i>- Uma contribuição bastante relevante a nossa formação, pois nos possibilita ter um pouco da vivência dentro de sala de aula, vivência essa que acaba sendo prejudicada pelo motivo da pandemia, mas pelo mesmo motivo podemos realizar atividades diferenciadas, onde pudemos aprender um pouco essa nova experiência.</i>
<i>- A experiência vivida a cada encontro me fez estar cada vez mais próximo do significado de ser um educador. O PRP me trouxe uma concepção sobre professor, que eu não tinha. Eu pude aprender a como se organizar de acordo com cada demanda, a se adaptar com cada momento, e a sempre ter um plano b a cada imprevisto.</i>

Fonte: Acervo dos pesquisadores

A experiência de estar no PRP tem sido para os estudantes uma oportunidade de se aproximar da realidade escolar e de experimentar situações docentes. É no contato com a sala de aula, com alunos e professores que é possível aos residentes construir seus próprios conhecimentos, articularem o repertório teórico com a prática e, aos poucos, construir sua identidade profissional. O PRP também tem sido um espaço para fazer aflorar a aptidão de pesquisadores.

Quadro 4: Atuação docente após a conclusão do curso.

<b>Questão:</b> <i>Você deseja atuar como docente após a conclusão do curso?</i>
<i>- Tenho um sonho de ser programador, mas também pretendo ser professor de informática.</i>
<i>- Sim, minha maior vontade nesse momento, é esta. A licenciatura foi a que mais me interessou depois que comecei, e estou finalizando com a certeza de que é uma docente que eu quero ser.</i>
<i>- Ainda não há uma certeza, mas o programa favorece a identificação com a categoria.</i>
<i>- Sim, pretendo!</i>

Fonte: Acervo dos pesquisadores

A predominância das respostas converge para inserção dos residentes na carreira docente, o que coaduna com um dos objetivos do programa, que é o incentivo à atuação dos licenciandos como professores. Em que pese à histórica inadequação das condições de trabalho e a desvalorização dos profissionais da educação, o resultado das falas dos pesquisados emerge como um alento para o cenário educacional.

## Considerações finais

Em meio às realidades desiguais e dificuldades diversas, professores e professoras se consolidam como aprendizes diários, numa prática constante que fortalece sua identidade profissional. Ter a oportunidade de iniciar essa constante reconstrução enquanto ainda cursista, certamente dará aos futuros docentes uma base mais sólida para enfrentar os desafios de ser professor.

Assim, ainda que pesem contradições ao atual PRP, especialmente pela vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela aparente oposição à defesa de uma formação fragmentada (ANFOPE, 2018), é possível afirmar a existência de possibilidades criativas e reflexivas em suas *práxis*.

Não obstante, importa lembrar que paralelamente às oportunidades criadas pelo PRP, o contexto da política educacional se apresenta de forma conturbada, principalmente pelo corte de recursos, o que inviabiliza o acesso de mais estudantes bolsistas.

A exemplo do PRP desenvolvido pelo IFRN, muitos projetos institucionais foram consubstanciados de forma responsável a partir de trabalhadores docentes que estão empenhados na construção de uma educação de qualidade, dialógica e efetiva, mesmo reconhecendo que o caminho para ressignificar práticas e processos é longo, íngreme e cercado de desafios.

A partir das reflexões apresentadas pelos residentes e dos referenciais pesquisados, é possível estabelecer à sintonia com uma das questões mais relativas à formação de professores, que é a necessidade de aperfeiçoar a prática docente. Neste sentido, esperamos que este estudo suscite o debate sobre a possibilidade de tornar o Programa de Residência Pedagógica cada vez mais um espaço efetivo de

formação inicial que dialoga com a diversidade que os futuros professores encontrarão no âmbito escolar.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Manifesto sobre o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto\\_Programa\\_Resid%C3%Aancia\\_Pedag%C3%B3gica.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto_Programa_Resid%C3%Aancia_Pedag%C3%B3gica.pdf). Acesso em: jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Edital CAPES nº 6, de 1º de março de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 33.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Informática**. Natal/RN: Pró-Reitoria de Ensino, 2018.

JACQUES THERRIEN. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**. Ed. UNIJUI, vol.12, nº 48, p.7-36, 1997.

JACQUES THERRIEN. Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/75/71> Acesso: jul. 2021

MARIA GRAÇA FURTADO FELDENS. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. *In*: FAZENDA, I.(org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus. 1995.

ONU NEWS. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881> .Acesso em: jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G; GONÇALVES, C. L. **Reverdo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 10-25.





# OS DISCURSOS E A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

*Danielle Ribeiro Soares*  
*Tânia Maria Augusto Pereira*

## Introdução

As discussões apresentadas neste artigo atuam como objeto de reflexão para os professores em formação continuada, pois possibilitam ponderar o trabalho de produção textual com os alunos da Educação Básica, a fim de que não haja um reducionismo pedagógico. Enquanto professores de língua, nosso intuito deve residir em fomentar nossos educandos a escrever não apenas textos para serem lidos na escola, mas fora desta, a fim de que eles produzam um conhecimento mais crítico.

Nosso interesse está voltado para o trabalho com a escrita que envolve os discursos e a construção da autoria através do gênero artigo de opinião. Realizamos esta investigação com os alunos da EJA porque observamos que nessa modalidade, os alunos advêm de outra realidade social: são alunos fora da faixa etária para cursar o ensino, dito regular; o currículo a eles destinado, muitas vezes, é cumprido de maneira superficial; e no que diz respeito ao ensino de língua, este é ministrado, em muitos casos, de maneira ainda conservadora e transmissiva, cuja finalidade é ensinar o aluno a codificar e decodificar a língua.

Ao refletir sobre nossos procedimentos didáticos, observamos se o que está sendo ensinado tem relevância para o aluno fora da sala de aula, ao procurarmos como educadores desenvolver um trabalho sistemático que vislumbre a produção textual, considerando não apenas o caráter linguístico, mas também, as condições discursivas, históricas, sociais e ideológicas que compõem uma produção textual.

Nosso objetivo é refletir acerca da prática da escrita no ensino de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula. Esse objetivo foi norteado pelo seguinte questionamento: o trabalho com textos na sala de aula considera que a linguagem é produzida sob condições sociais, históricas e ideológicas? Partimos da hipótese que o texto, usado como ponto de partida e de chegada no ensino de língua, resulta em práticas conscientes e significativas de uso da linguagem. E esse modo de usar o texto pode “provocar” o aluno para que assuma a posição discursiva de autor.

A linha teórica adotada está centrada na Análise do Discurso, a partir dos postulados de Pêcheux (2008), Orlandi (2006; 2007a; 2007b; 2008), dentre outros estudiosos do discurso. Esses autores oferecem contribuições para os estudos da linguagem no campo do discurso, considerando as condições de produção social, histórica e ideológica para a construção da subjetividade do sujeito e a constituição da autoria.

Os participantes deste estudo foram os alunos do 9º ano da EJA (Ciclo IV). Metodologicamente, foram observadas sete aulas em uma turma do Ciclo IV da EJA. A observação foi necessária, pois precisávamos conhecer a turma, a metodologia da professora regente, as condições oferecidas aos alunos para produzirem seus textos e quais gêneros textuais eles estudavam em sala.

Além da observação, outro procedimento utilizado foi a intervenção. Nossas abordagens e estratégias metodológicas adotadas concentraram-se no desenvolvimento das capacidades discursivas e argumentativas dos alunos e apoiaram-se em uma concepção discursiva para o ensino de língua. Refletimos, juntamente com os discentes, que o texto não é um produto ou documento, mas parte integrante de um processo, um construto histórico social que materializa os sentidos e evidencia os processos de constituição dos sujeitos usuários da língua.

Aplicamos uma sequência didática, na qual trabalhamos com o texto opinativo a partir da temática do *bullying* e da violência nas escolas. Tivemos como fator inicial de discussão os altos índices do aumento da violência nas escolas brasileiras, incluindo o ataque a professores<sup>1</sup>; e relatos de ataques em escolas, que tinham, na sua origem, alguma ligação com a prática de *bullying* sofrido pelas vítimas que se transformaram em agressores vingativos.

Neste artigo, apresentamos um recorte do que foi feito durante a nossa pesquisa. Selecionamos o primeiro momento interlocutivo, realizado na fase de intervenção e, em seguida, a análise discursiva de 1 dos 10 textos que foram produzidos. Para fins de preservação dos alunos, utilizamos apenas as iniciais dos seus nomes, para garantir que o sigilo e a ética fossem preservados.

---

1 Cf.: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em 15 maio 2019.

## **O ensino de língua na EJA: uma prática contínua de produção textual**

É preciso que o professor esteja preparado para lidar com as várias possibilidades de leitura e com os diferentes modos de produção textual que circulam na sociedade contemporânea, principalmente com o advento do mundo globalizado e com as novas tecnologias, que possibilita diversas formas de utilização da linguagem. A língua como uma instância social, histórica e situada em tempo e espaços dinâmicos, tende a acompanhar as transformações porque está a serviço dos sujeitos que a utilizam.

Nesse novo cenário, os alunos estão expostos a várias expressões de linguagem: verbal e não verbal, corporal, multimidiática, entre outras. São diversas as suas manifestações, principalmente, por meio das mídias digitais. Mesmo que se tenha acesso as várias manifestações da língua na esfera social, a escola ainda é a principal agência de alfabetização e letramento existente na sociedade contemporânea. É nela que os alunos aprendem a utilizar a linguagem de acordo com as suas necessidades, adequando-a a cada situação formal ou informal. Pelo menos isso é o preconizado nos documentos oficiais.

Embora os documentos oficiais defendam uma mudança na qualidade do ensino e insistam na modificação de algumas práticas pedagógicas consolidadas, há educadores que insistem no ensino da língua resumido a métodos tradicionalistas. Estes têm se mostrado incapazes de produzir no aluno o conhecimento crítico, reflexivo e discursivo de uso da língua. Tais métodos são incapazes de promover, no educando, práticas de usos significativos da linguagem, que atuem como instrumentos de superação dos discursos ou domínios ideológicos das classes dominantes. Ou seja, que permitam o aluno

conhecer a função social da língua e não o uso normativo desta. Somente o uso da linguagem de maneira consciente e não alienada oferece ao aluno a possibilidade dele se (re)construir enquanto ser social.

Sobre o currículo e o ensino de língua que devem ser oferecidos ao público discente da EJA, Ribeiro (2001) afirma que é necessário adotar uma concepção de educação e, mais especificamente, um ensino de língua que não enxergue o currículo, a eles destinado, como uma versão parca, empobrecida e de conteúdos mínimos a serem aprendidos e, portanto, diferentes dos conteúdos vistos no ensino regular.

Diante dessa questão, defendemos uma proposta com uma concepção de ensino para além da visão utilitária e mercadológica, com uma perspectiva de ensino e aprendizagem conscientizadora da língua, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Dialogando com a contribuição freireana para a educação popular, Candau e Sacavino (2015, p. 50) discorrem que a mediação do professor para lidar com essa modalidade de ensino é vital, uma vez que “o educador é o provocador no processo de construção de saberes do ‘mundo’ e na compreensão do ‘mundo’ que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade”.

É preciso pensar uma metodologia de ensino amparada em uma concepção que reflita sobre a linguagem a partir de sua materialidade histórica, de enunciados (textos) que funcionam sobre diferentes e variáveis registros nos diversos espaços discursivos (PÊCHEUX, 2008).

## **A produção textual discursiva na escola: a escrita que instiga e produz sentidos**

O ensino de língua deve partir de uma concepção ou proposta que valorize seu uso efetivo de maneira significativa. Para que isso ocorra, é necessário propor um ensino que apresente a língua em diferentes situações ou contextos sociais, incluindo sua diversidade e função. É importante que esse processo que se organiza em torno do uso, privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da linguagem. Todo texto por mais “simples” que seja é produzido para atender a uma necessidade que o indivíduo apresenta para se expressar. Nossas necessidades sociais de comunicação nos impulsionam à produção de textos que as atendam.

Quando o trabalho em sala de aula elege o texto como objeto de estudo e utiliza-o para atender a essas necessidades, ele passa a exercer uma função social. Os seus produtores passam de usuários da língua a sujeitos produtores de textos, cujos enunciados estão velados por vozes de diversas formações discursivas, ou seja, os discursos que nascem em cada formação ideológica, que são os lugares sociais como a escola, a família, a igreja, entre outros (ORLANDI, 2006).

Acreditamos que é imperativo realçar para o aluno a importância de usar efetivamente a língua, para que este seja capaz de utilizá-la nas mais diversas formas, ao produzir e se expressar por meio desta, uma vez que é no uso da língua que nos constituímos como sujeitos. Planejamos desenvolver um trabalho que viesse possibilitar nesses sujeitos o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas por meio da leitura e escrita de textos opinativos, especialmente, o artigo de opinião.

Defendemos que, para o aluno “ler nas entrelinhas” e escrever de maneira discursiva, é preciso que o docente, como mediador desse processo, crie meios que façam com que o aluno, ao ler, enxergue para além do texto, que faça relações e inferências com a sua realidade, sua posição social e sua história.

Paulo Freire, um dos educadores e defensores de uma educação crítica e libertadora, mesmo não pertencendo à corrente da AD, traz uma contribuição para o ensino, e que pode ser incorporada à nossa prática como professores, que ansiamos por uma concepção de ensino de língua que vá além de apreço regras e conceitos normativos. “Para Freire, a educação jamais é neutra, contém uma intencionalidade. Portanto, pressupõe escolhas, estamos, ou não, conscientes delas, referentes aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência” (CANDAU e SACAVINO, 2015, p. 49).

É por considerarmos a não neutralidade da educação e da língua posta em prática pelos sujeitos, que reiteramos a necessidade de entendermos as motivações que permeiam a produção de textos. Quando um texto está contextualizado, ele passa a pertencer a uma instância sócio-histórica. E este lugar não é neutro. Nesse lugar de fala, os discursos são construídos pelos sujeitos considerando as condições de produção, e assim, eles se revelam ideologicamente.

Para um trabalho profícuo com o texto em sala de aula, é essencial que o professor forme no aluno a competência para que este possa desnudar os sentidos que emergem em um texto, a fim de que esse aluno não apenas decodifique a linguagem, mas extraia dela os não ditos que os sujeitos e suas ideologias quiseram “encobrir” de maneira consciente ou não. Nesse sentido, o campo da Análise do Discurso (AD) apresenta uma grande contribuição para o professor que opte por enveredar nesse caminho e processo de trabalho com o

texto, pois conduz à compreensão de “como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido” (ORLANDI, 2007a, p. 26-27).

Considerando as condições de produção de um discurso, quando o professor decide trabalhar com a leitura de um texto para solicitar produções escritas, ele não pode aceitar que os alunos façam somente leituras superficiais ou apenas de reconhecimento da estruturação do texto ou de sua tipologia, o que não deixa de ser importante. Os alunos não podem só atentar para sua mensagem e decodificação, pois, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

É necessário buscar os efeitos de sentidos que são provocados e/ou produzidos em condições que foram determinadas para interpelar os sujeitos, levando-os a se expressar de um modo e não de outro. E são esses modos de dizer, de expressar, de observar os não ditos que devem ser buscados nos textos, porque somente assim os discentes poderão compreender como residem os sentidos, bem como os discursos e as ideologias implícitas naqueles.

É importante o aluno conseguir perceber a relevância de uso da língua escrita para empregá-la nas mais diversas formas de interação e comunicação. Ao utilizá-la, não só como sistema formal e homogêneo apreendido culturalmente, ele se afirma enquanto sujeito de seu próprio dizer e imprime sua identidade sociocultural através da linguagem. Por meio da escrita, podemos ensinar o aluno a se posicionar, colocando-se como sujeito pensante e, portanto, mais crítico por meio de suas produções textuais.

A AD preconizada por Michel Pêcheux considera que a produção de sentidos opera por intermédio de dois fatores: o sócio histórico, pelo qual os sujeitos são afetados pela ideologia; e o psicanalítico, o qual afeta os indivíduos por meio do desejo do inconsciente. Para Pêcheux (2008), não há como analisar a materialidade da linguagem, o discurso, sem considerar esses aspectos. Assim, ao lidarmos com a linguagem, é preciso entendê-la como sendo sempre inacabada, porque os sujeitos estão sempre em processo de (re)construção social, histórica e cultural. A linguagem reside da incompletude e nesse movimento a interpretação e o silêncio se inter-relacionam. Tal incompletude refere-se, na linguagem, a algo que não se fecha, pois está em contínuo deslocamento.

Por conseguinte, é nesse espaço de interpretação que o processo de constituição da autoria começa a se desenhar, segundo a ótica do analista do material simbólico (o texto). Orlandi (2007b) confere destaque a essa constituição e argumenta que:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do ‘sítio significante’ com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso. O sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história. O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem

a possibilidade de interpretação. Sem esquecer que filiar-se é também produzir deslocamentos nessas redes (ORLANDI, 2007b, p. 15).

A autora proporciona o entendimento de como a questão autoral se instaura, e esta advém de um processo de assunção de posicionamento dentro do texto, já que este é peça significativa imbuído de forças da materialidade histórica, e por isso mesmo é discurso e ideologia. “O autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem” (ORLANDI, 2007b, p. 68) e nesse sentido, o sujeito que enuncia se coloca em um lugar/posição discursiva dentro do texto. Assim, “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim” (ORLANDI, 2007b, p. 69).

Ao assumir tais procedimentos dentro do texto, colocando-se como o responsável pelo dizer, como se fosse a origem do que está sendo dito, o autor é atravessado pela história, ele formula um enunciado interpretável, ou seja, com significações, com sentidos, e isso não ocorre como reprodução do mesmo ou por meio do que ela denomina de “exercício mnemônico da repetição”. Logo, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2007b, p. 70). Para ela, esse discurso interpretável se diferencia de três modos:

**Repetição empírica** - exercício mnemônico que não historiciza; **Repetição formal** - técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza; [e estas se diferenciam da] **Repetição histórica** - a que inscreve o dizer no receptível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso.

Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso (ORLANDI, 2007b, p. 70 - grifos nossos).

Os dois primeiros conceitos de repetição trazidos pela autora constituem apenas uma mera reprodução. Não há o “novo” no discurso do sujeito, já que este somente repete o já dito, porém, utilizando-se de outras palavras. Diferente da repetição histórica, em que o sujeito mobiliza por meio do intradiscurso outros enunciados, traz para seu discurso o seu gesto interpretativo e esse repetível integra a memória constitutiva do sujeito. É nesse processo que o autor se constitui.

## **Marcas de subjetividade e constituição de autoria: o que os textos nos revelam?**

Apresentamos uma breve descrição analítica de como foi realizada a nossa proposta da sequência didática, com fins à produção do gênero artigo de opinião. O primeiro encontro compreendeu duas aulas. Ao iniciarmos a aula, lançamos para os discentes a seguinte questão: “para quê (e quem) vocês escrevem quando estão aqui na escola?” Diante dessa indagação, 4 dos 15 alunos presentes responderam:

Aluno1 (doravante A1, A2...)<sup>2</sup>: Ah, professora, a gente escreve para fazê as tarefa e pra professora vê que a gente fez.

---

2 Quantos às falas dos alunos e da professora pesquisadora, utilizaremos as seguintes siglas: A - aluno; AA - alunos; A1, A2... - alunos diferentes; Pq - professora pesquisadora.

Professora pesquisadora (doravante Pp):  
Certo, mas só pra isso ou escrevem pra  
algo mais?

A1: Não, pra mim, acho que só pra isso.

Outro aluno respondeu:

A2: Pois eu já acho que é pra se comunicar.

A3: Pois é, fazê as tarefa e se comunicá.

Nesse momento, enquanto ouvíamos, uma aluna interveio e disse:

A4: Olhe, professora, escrever na escola pode servir pra gente emocionar alguém com o que a gente escreve, serve também pra dá nossa opinião sobre alguma coisa, pra algo que precise...

Pq: Muito bem, pessoal! Tem mais alguém que queira falar o que acha? Não? Então, gente, escrever é isso, porém, é muito mais. E olhem só, há uma diferença quando escrevemos PARA a escola (que são esses exemplos que vocês apontaram), e quando escrevemos NA escola. Quando eu escrevo só por que preciso fazer as tarefas, estou escrevendo somente PARA a escola. Mas, se eu escrevo para “emocionar”, como disse nossa colega, dependendo da finalidade comunicativa e do tipo de texto, ou se escrevo para emitir ou formar uma opinião pública (como é o caso do texto chamado artigo de opinião que iremos conhecer) estou escrevendo NA escola. Então, a gente vai entender com isso funciona no decorrer

dos nossos encontros, certo? Agora, eu gostaria de realizar uma dinâmica com vocês, antes de qualquer outra coisa.

Entregamos aos alunos uma folha de papel em branco e solicitamos que eles seguissem, exatamente, nossas instruções. Explicamos que, apesar de parecer uma “brincadeira infantil”, a qual envolve o ato de desenhar, tínhamos uma finalidade importante. Contudo, não esclarecemos os objetivos da dinâmica. Primeiro, queríamos ver se eles conseguiriam, ao final, identificá-la. Esclarecemos que o intuito não era expor os desenhos feitos e que aquela não era uma simples e desconexa brincadeira, havia algo que iríamos aprender. Mesmo assim, um aluno se absteve de participar.

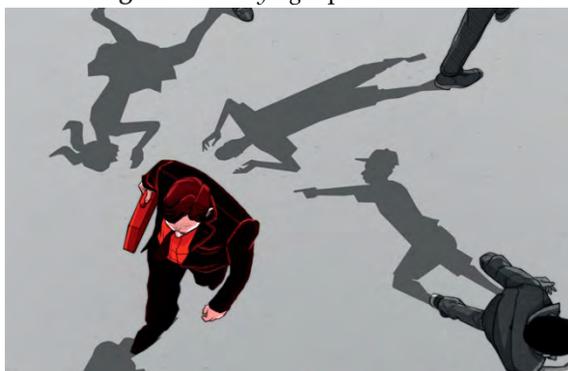
*A priori*, foi um momento de descontração, à medida que dávamos as instruções, os alunos iam percebendo que o “desenho” estava ficando estranho, diferente. Ao terminar, pedimos que cada um olhasse para seu desenho por 30 segundos e escolhesse um colega para trocá-lo. Feito isso, perguntamos: o desenho do colega está igual ao seu? Prontamente, todos responderam que não. Então, indagamos o seguinte: mas por que não está igual, se todos nesta sala receberam as mesmas instruções e tiveram as mesmas condições para fazerem exatamente o mesmo? Os alunos responderam:

AA: Porque, professora, cada um aqui é diferente, cada um tem uma ideia na cabeça e vê as coisas de um jeito diferente...

Pq: Muito bem, pessoal, é exatamente isso. O nome dessa dinâmica é “O respeito às diferenças”. Esse é o objetivo dessa “brincadeira”.

Enfatizamos para a turma a razão da dinâmica e, em seguida, inserimos a temática que iria ser trabalhada com eles: “O bullying e a violência na escola”. Sabemos que grande parte das situações escolares envolvendo essa temática se dá, exatamente, pelo não respeito às diferenças e pela intolerância demonstrada frente àqueles que são “diferentes”. Após essas reflexões, entregamos aos alunos cópias impressas com a Figura 1.

**Figura 1.** “Bullying é pra vida toda”



**Fonte:** Nepomuceno (2017)

Retiramos o título para não induzir explicitamente ao que estava sendo discutido. Preferimos observar como eles fariam inferências e produziram sentidos, a partir de suas “leituras” e vivências, ou seja, como a memória discursiva e as representações acerca da imagem produziram sentidos e uma regularidade discursiva para eles. Obviamente, não falamos desses termos teóricos para os alunos. Estávamos incumbidos de levá-los a enxergar o texto de modo singular. Nossa tarefa consistia em conduzir os alunos a produzirem significados para a Figura 1.

Outra pretensão nossa foi trabalhar a oralidade dos alunos, pois observamos que eles eram muito tímidos e tinham receio de se expressarem diante dos colegas, visto que não queriam ser julgados em seus posicionamentos. Percebemos isso durante as observações das aulas da professora regente. Tínhamos dois desafios: além de desenvolver o trabalho com a escrita numa perspectiva discursiva, em busca da autoria por parte do aluno escritor, queríamos fazê-los falar, posicionarem-se frente a determinados assuntos; e ao trabalharmos a dinâmica, percebemos alguns avanços nesse sentido.

Indagamos que leituras eles fizeram do texto não verbal e que “mensagem” ou “história” estava sendo transmitida. Após os alunos expressarem oralmente suas impressões acerca do texto, expusemos no quadro o título e pedimos que eles anotassem no verso do papel que lhes fora entregue as impressões que cada um realizou.

Levamos um vídeo para apresentar aos alunos, intitulado: “*Bullying* e violência na escola”. Esse vídeo fez parte da “Campanha 7 de abril – Dia Nacional de Combate ao *Bullying* à violência da Escola”. O material representava uma situação do cotidiano escolar envolvendo dois jovens: um que estava entediado e isolado, mas que buscou ajuda de amigos; e outro que, por conta do *bullying* que sofria, preferiu o isolamento social e, posteriormente, a retaliação das ações contra ele praticadas.

Após a visualização do material audiovisual, refletimos como a temática se encaixava dentro dos textos trabalhados e chamamos a atenção para o fato de que eles iriam produzir um texto opinativo abordando essa questão. Esclarecemos que o texto a ser produzido os impulsionaria a manifestar um posicionamento diante de uma situação discursiva envolvendo a temática. Por isso, todos os textos que eles tiveram contato, ofereceram subsídios para informá-los e orientá-los quando chegasse o momento em que precisariam escrever para um leitor.

Para finalizar esse primeiro momento, dividimos a turma em 3 grupos de 5 alunos e solicitamos que realizassem uma pesquisa, a fim de que obtivessem mais informações acerca da prática nociva do *bullying* nas escolas. O 1º grupo ficou encarregado de pesquisar sobre o conceito de *bullying* e quais os tipos de práticas que envolvem o tema; o 2º grupo foi encarregado de coletar um depoimento de uma autoridade (psicólogo, assistente social, diretor escolar, etc.) falando a respeito disso; e solicitamos ao 3º grupo que levantassem informações com a direção escolar, a fim de investigar se já houve casos de prática do *bullying* ou de outros tipos de violência, e como a escola lidou com essa problemática.

Para a sugestão de produção do artigo de opinião, além das condições prévias de leitura e discussão, criadas no decorrer de toda a intervenção, apresentamos a seguinte condição para a escrita:

Leia as afirmações abaixo:

1. “A violência nas escolas reproduz a violência na sociedade, não é um fenômeno intramuros isolado” (Marlova Noletto – coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da Unesco no Brasil).

2. “O *bullying* não é uma responsabilidade só da escola, mas de toda a sociedade [...]. Afinal, a escola nada mais é do que reflexo da sociedade, ela é o laboratório da vida, e muitas vezes também sofre inúmeras situações degradantes advindas do meio social” (Bruno Marinelli – professor de filosofia da USP).

O que você acha dessas afirmações? Será que a prática do *bullying* (um dos tipos de violência) que ocorre dentro das escolas tem relação, realmente, com o que acontece na sociedade? A partir das falas desses educadores, ao escrever, tente se colocar na posição de um articulista do portal de notícias “De Olho no Cariri”. Mostre seu posicionamento a respeito desse tema, procurando estabelecer relações com sua realidade. Você também pode mencionar fatos históricos e sociais ocorridos em épocas e locais diferentes como exemplos para desenvolver seus argumentos e sustentar sua opinião. Ao final, pense em um título atrativo e instigante que chame atenção dos leitores à leitura de seu artigo.

Neste artigo, apresentamos a análise de um texto produzido por um dos alunos. A categoria analítica recai sobre a constituição da posição de autoria no material escrito. O sujeito aluno se inscreve no seu dizer através de mecanismos linguístico discursivos, os quais conduzem a marcação de um sujeito polifônico, que traz para seu discurso outras vozes com representações de formações discursivas (FD) e ideológicas (FI) e acionam a memória discursiva para legitimar o seu dizer, produzindo vários efeitos de sentidos.

#### TEXTO 1 - O *bullying* no Brasil

(Por: A.F.R.B)

O *bullying* aqui no Brasil ocorre muitas vezes por dia, tanto em escolas como fora dela. Por isso acontece muitas mortes e massacres no país. O que nós estamos fazendo? O ser humano é um ser muito estranho que joga com a própria espécie. E como podemos diminuir o *bullying* nas escolas? Podemos diminuir o *bullying* com atenção.

Todos nós temos que fazer isso. Enquanto tem um rindo em um lado da sala de aula, no outro tem um isolado chorando porque não consegue se enturmar.

As escolas prestam mais atenção em uma coisa que deixam outra passar batida. Por exemplo, quando tem uma pessoa sendo espancada na escola, não tem ninguém para ajudar, mas quando tem um aluno sem a farda escolar, só falta ser expulso. Precisamos mudar isso!!!

A.F.R.B inicia seu texto situando a prática do *bullying* no Brasil, sem apresentar nenhuma explicação a respeito do termo. O sujeito parece não se preocupar em como (e para quem) está produzindo seu texto. Isso se percebe pela forma como dispõe a informação de maneira asseverativa, sem recorrer a uma contextualização do tema. Em seguida, insere a locução “por isso”, como uma coordenativa de caráter consecutivo. Apesar não desenvolver o período inicial de forma a situar o leitor a respeito do que é o *bullying*, como surge e o que pode provocar, o sujeito aciona, por meio da memória

discursiva (ou interdiscurso), enunciados de outras formações ideológicas.

Percebemos que o aluno formula, já no início do texto, um processo discursivo a partir da esfera jornalística, traz dados e os relaciona remetendo à instância social onde está sendo produzida a FI, a escola. Ao utilizar o pronome pessoal “nós”, o enunciatador se coloca como sujeito social que deveria lutar para que “*mortes e massacres no país*” não mais acontecessem. Quando A.F.R.B emprega o termo “nós”, percebemos que não é mais o aluno da EJA que está escrevendo um texto sem funcionalidade social, mas é um sujeito que quer ser ouvido e que deseja que “todos” (escola, família, outras instituições etc.) façam algo.

Assim, todos são implicitamente “convocados” a agir, para que ações negativas provocadas pela prática do *bullying* não ocorram mais. É um sujeito que se coloca como agente de mudança, pois incita a comunidade escolar, a FI de onde enuncia, a adotar uma postura de mudança para prevenir que eventos como o ocorrido em Suzano/SP e em várias outras escolas do país, não aconteçam mais.

Ao analisar o discurso de A.F.R.B, pensamos no que Orlandi (2008, p. 13) afirma sobre quando interpretamos um texto, que devemos “considerar não apenas o que é dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e o que está significando”. Se olharmos apenas para a dimensão linguística, veremos que o texto apresenta traços de inadequação quanto à sua construção e até à dimensão textual do gênero opinativo. Isso são aspectos que facilmente podem ser apreendidos com um trabalho sistemático e processual nesse sentido.

Com relação ao aspecto discursivo, observamos que mesmo com desafios a serem superados pelo aluno na ordem do sistema linguístico e da constituição do gênero, a discursividade e a produção de sentidos não foram impedidas de

se efetivarem. No plano discursivo, o sujeito aluno se coloca como parte do discurso quando enseja “convocar” a sociedade a contribuir com medidas preventivas contra a prática violenta do *bullying*: “*Todos nós temos que fazer isso*”.

Percebemos que o sujeito se utiliza de modalidades verbais de aspecto deôntico (imperativo - modalidade classificada como aquela em que se tem a interpretação de obrigação ou de permissão) para imprimir um enunciado convocativo. Em seguida, ele já justifica o porquê desse discurso marcado pela ordenação: “*enquanto tem um rindo em um lado da sala de aula, no outro tem um isolado chorando porque não consegue se enturmar*”.

A FD mostra que o sujeito transita, possivelmente, entre duas posições: a de alguém que já chorou e sentiu-se isolado, mas que agora venceu a antissocialidade; e a de alguém que ainda chora por permanecer isolado de uma turma que sorri e age indiferente àquele que é vítima de algum tipo de ação de *bullying*. O seu discurso e a heterogeneidade de outras vozes mostram que o sujeito discursivo pode já ter sido (ou ainda é) vítima do *bullying*. Contudo, apesar de se inserir no processo discursivo, quando utiliza o “nós”, prefere manter-se distante quando evidencia um enunciado denunciativo, mostrando o que ocorre no ambiente de sala de aula.

Nesse excerto, o aluno não define o sujeito-vítima: “*enquanto tem um [...], no outro tem um isolado [...]*”. Assim, o sujeito que enuncia “não é um ser humano individualizado, [...] não se trata do indivíduo, da pessoa, como uma instância plena de individualidade [...]” (FERNANDES, 2008, p. 24).

Segundo Fernandes (2008), o sujeito discursivo não é único, é um ser social, construído em um espaço coletivo (nesse caso, na sala de aula). Não é um “eu” individualizado que sofre a ação do *bullying*, mas é um ser ideológico, coletivo que precisa vencer as atitudes de indiferença dos colegas frente às suas necessidades de aprovação social. Orlandi (2006) considera

que o processo de autoria acontece quando o sujeito se desloca de sua posição/situação de experiência para se posicionar como sujeito social.

É necessário compreender as vozes heterogêneas que são produzidas por esse sujeito discursivo: é a voz da vítima isolada ou silenciada que agora “grita” no texto; ou é a voz do espectador que já presenciou alguma situação de *bullying* na sala, não teve a coragem de denunciar tal ação, mas que agora o faz por intermédio da escrita?

Pela instauração dessa polifonia de vozes, em que não se sabe quem é o “autor do discurso”, se vitimado ou espectador, temos o que a linguista Authier-Revuz (1990) denomina de heterogeneidade constituída. Esta se efetiva de dois modos: no primeiro modo, o sujeito-enunciador se utiliza de suas próprias palavras para traduzir o discurso do Outro (por meio de recortes, reproduções diretas, etc.); no segundo, assinala (por meio de aspeamento, remissões, etc.) as palavras do Outro em seu discurso. Fernandes (2008, p. 28) considera que a heterogeneidade constitutiva atua “como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social”.

No final de seu texto, A.F.R.B constrói um parágrafo com outra denúncia. Segundo afirma, “*as escolas prestam mais atenção em uma coisa [...]*”. Novamente, o sujeito deixa o sentido implícito ao utilizar o signo “coisa”. Malgrado que ele mais adiante cite um exemplo dessa “coisa” que atrai mais a atenção da equipe escolar: o fato de o aluno estar dentro da escola sem o fardamento.

O dizer desse sujeito evidencia uma situação de possível descaso diante de situações mais conflituosas. Seu discurso aponta que a escola tem dado mais atenção às questões ínfimas, de caráter burocrático e institucional, do que às de ordem

social e constitutivas da formação crítica e cidadã do alunado. Para ele, a escola tem deixado que outras questões passem de forma “batida”. Pela FD, o sujeito deixa escapar, mais uma vez, o não dito: de que as situações envolvendo o *bullying* e outras questões de ordem social têm sido postas em segundo plano, mesmo que existam casos dessa prática na escola.

O sujeito encerra seu texto deslocando-se, novamente, para a voz social, não individualizada. Enquanto seu discurso deixava antever que ele pode já ter sido expulso da escola por estar sem fardamento escolar, ou ele pode ter sido espectador de alguma situação dessa natureza. No final, mais uma vez, ele se coloca como representante da FI escolar, transita entre a posição de aluno e articulista. Nesta última, ainda que o autor não tenha seguido fielmente a constituição do gênero, ele parece considerar parte das condições de produção oferecidas para a elaboração do texto: colocar-se na posição de um articulista que escreve para o portal de notícias “De Olho no Cariri”; mostrar um posicionamento a respeito do tema e procurar estabelecer relações com sua realidade.

A despeito de não ter conseguido atender todos os aspectos textuais do gênero artigo de opinião, o aluno consegue, ainda que inconsciente, se deslocar entre várias posições ideológicas. Em alguns trechos, ele escreve/enuncia representando a voz do aluno que deseja ser ouvido; em outros, ele representa um conjunto de vozes entrelaçadas (alunos, escola e sociedade). Em outros momentos, ainda que faça o uso de formas impessoais, o “eu” se insere no discurso. Todavia, é o “eu” mais o “nós” social que encerram o texto. É esse sujeito social que novamente parece “convocar” a sociedade escolar para a conscientização e a prevenção da prática do *bullying* no ambiente de ensino.

Assim, o sujeito discursivo imprime sua marca, mais uma vez, quando desperta a atenção da escola para que não se

esmere em cobrar dos alunos apenas o cumprimento das normas institucionais: o uso do fardamento. Enquanto instituição formadora, a escola deve buscar cumprir seu papel de formação crítica e cidadã dos sujeitos que integram seu espaço.

## Considerações finais

Considerar o texto, como ponto de partida e de chegada no ensino de língua, pode resultar em práticas conscientes e significativas de uso da linguagem. Isso pôde ser comprovado por meio do trabalho que desenvolvemos em sala com os alunos participantes e confirma nossa hipótese, apresentada inicialmente. Na condição de professores de Língua Portuguesa, defendemos que a produção textual deve ser considerada, a partir de seus aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Adotamos a proposta de produção textual a partir de uma perspectiva de texto como processo discursivo e pautamos nossas estratégias didático pedagógicas com fins a culminar em atividades de produção *na* escola e não *para* (e somente) a escola (GERALDI, 1997). Constatamos que houve um trabalho significativo, porque vimos os alunos se posicionarem ao discutirmos temas de relevância social e que estavam diretamente ligados a realidade deles.

Trabalhamos o ensino de língua com foco na escrita em uma dimensão discursiva, considerando não apenas o linguístico como fator de aprendizagem, mas também o histórico, o social, o cultural e, portanto, o ideológico, já que todos esses atuam na produção dos discursos que circulam socialmente e que materializam a(s) ideologia(s), por meio da língua. Precisamos refletir e considerar como os fatores sociais, históricos e ideológicos podem (e devem) interferir no processo de produção escrita pelo aluno e na construção de seu lugar como sujeito autor do discurso que produz.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. **Cad. Est. Linguísticos**. Campinas, (19), p. 25-42, jul./dez. 1990.

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

CANDAU, Vera M.; SACAVINO, Susana B. **Educação**: Temas em Debate. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEPOMUCENO, Thiago. 2017. Bullying é para a vida toda. **Saúde**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bullying-e-para-a-vida-toda/>. Acesso em: 21 out. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007b.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Ação Educativa, 2001.



# COMO A PSICOLOGIA TEM EXAMINADO O PROCESSO INFERENCIAL NA COMPREENSÃO DE TEXTOS SOB PERSPECTIVAS DISTINTAS?

*Fabiola Mônica da Silva Gonçalves*

## Introdução

A compreensão de textos é tarefa de natureza complexa por estarem envolvidas dimensões sociais, cognitivas e linguísticas simultaneamente na ocorrência deste fenômeno nas mais variadas atividades de leitura humana. Dada a sua complexidade multidimensional, faz-se necessário delimitar os aspectos da compreensão de texto focalizados por aqueles que se propõem a estudá-la.

Desta maneira, em função da complexidade envolvida na compreensão de textos, e da possibilidade de traçar diversas caminhadas metodológicas quando se deseja estudar tal fenômeno, delimitamos como objetivos: (i) destacar o lugar central do processo inferencial na compreensão de textos pelos estudiosos da área. (ii) realizar uma breve incursão sobre duas abordagens distintas que se debruçam sobre este fenômeno; e, (iii) verificar como dois estudos empíricos em psicologia, examina em especial, a inferência de predição na compreensão de textos utilizando a metodologia *on line*, porém ancoradas em duas abordagens teóricas diferentes.

## Conceito de inferência

Ao examinar uma parcela dos estudos realizados na psicologia e na linguística sobre a compreensão de textos, é consenso à ideia de que a produção de inferências é assertivamente um processo de alta relevância, sendo posicionado como o cerne da capacidade humana de compreender textos verbais, independente da modalidade em que se apresenta, quer seja na modalidade oral, quer seja na modalidade escrita, e ainda, independente da filiação epistemológica em termos de cognição, linguagem, língua, texto e leitor em que os estudos se aportam. (FERREIRA; DIAS, 2004; YUILL ;OAKHILL, 1991; OAKHILL; YUILL, 1996; PERFETTI; MARRON; FOLTZ, 1996; DELL'ISOLLA, 2001; VIDAL ABARCA; MARTINEZ RICO, 2003; MACHADO, 2006; SPINILLO; MAHOM, 2007; MARCUSCHI, 2008; CAVALCANTE, 2012, ALMEIDA, 2014)

Logo, nota-se que o processo inferencial assume destaque nas pesquisas em psicologia e em linguística por se constituir como uma prática na vida diária das pessoas, uma vez que o ato de produzir inferências tanto é espontâneo (inconsciente) como dirigido (consciente), imerso nas mais variadas instâncias comunicativas ocorridas em situações informais como no caso das que se passa em família, com amigos, na comunidade onde mora dentre outras, e, as comunicações que acontecem nas situações formais como no caso das que se passa na escola, no trabalho, na universidade, nas audiências jurídicas, nas atividades científicas, nos procedimentos médicos e em mais uma gama de situações vividas por uma pessoa ao longo de sua existência, uma vez que toda ação comunicativa humana de natureza verbal, se passa fundamentalmente pelas vias textuais. Daí justifica-se o porquê da complexidade de se estudar o processo inferencial na compreensão de textos, estando longe da ciência o esgotamento das descobertas acerca de tal fenômeno. (KLEIMAN, 2005; MARCUSCHI, 2008)

Ao prosseguir com o exame do conceito de inferência produzido pelos estudiosos, visualizou-se que há diversidade sobre o que vem a ser o processo inferencial, variando em função do tipo de pesquisa e da natureza dos dados que estão sendo analisados. Em primeira mão, constatam-se definições de inferência que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais do texto. (MACHADO, 2006; DELL'ISOLLA, 2001)

A partir da diversidade de conceitos sobre inferência evidenciados na literatura, observou-se em primeiro plano que Hayakawa (1963) conceitua este processo como uma asserção sobre o desconhecido, realizada por meio do conhecimento de base. Mcleod (1977, p.6) amplia este conceito dizendo que a inferência é uma informação “[...] cognitivamente gerada com base em informações explícitas, linguísticas e não-linguísticas, [...] em contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecido”.

Já Bridge (1977, p. 11) conceitua inferência “[...] como informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificações de proposições”. No trabalho de Frederiksen (1997), o ato de produzir inferência ocorre toda vez que uma pessoa lida com informações semântica, ou seja, sempre que as pessoas operam com conceitos, estruturas proposicionais ou componentes linguísticos, geram novos conceitos e novas estruturas proposicionais e, por conseguinte, nova informação semântica.

Rickheit *et al.* (1985) argumentam que a inferência é o processo de geração de informação semântica a partir de informação semântica, chamando atenção para o que se constitui em informação semântica e o que não se constitui como tal. Segundo estes autores, as informações semânticas podem ser constituídas por palavras-conceitos ou por unidades mais

complexas como as proposições, os modelos mentais e as categorias da superestrutura textual. Ao passo que a informação não semântica fica a cargo da fonética e do código gráfico. O fato dos autores classificarem as informações semânticas e não semânticas está relacionado com as diferenças de desempenhos das pessoas nas situações de comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. Com base nessas explicações acerca do processo inferencial sob a ótica semântica e não semântica Rickheit *et. al.* (1985), conceituam inferência como a geração de informação nova a partir de uma informação semântica dada em um determinado contexto.

Com isso, observou-se que todos esses conceitos apresentam um ponto em comum: as inferências ocorrem na mente do leitor. Conforme Flood (1981) destaca que, se há texto, então o leitor infere. Mas, é plausível dizer que a inferência não está no texto, melhor dizendo, o texto não detêm o processo inferencial, este se desenvolve por meio de operações psicológicas que os leitores realizam quando estão lendo o texto ou após terem completado sua leitura. O texto funciona como uma ferramenta que medeia às ações das operações psicológicas mobilizadas na geração de inferências.

Nesta linha conceitual sobre o processo inferencial na compreensão de textos, Marrow (1990) ao ater-se na produção de inferência em narrativas, diz que esta se constitui como o modo pelo qual os leitores, para compreender este tipo de texto, ativam e usam informações nela implícitas e não mencionadas. Já Mckoon e Ratcliff (1992) concebem inferência como qualquer informação não explícita em um texto.

Kintsch (1998) propõe um modelo sobre a construção de inferências com alto nível de receptividade pelos pesquisadores. Este modelo consiste em duas fases, que são a fase de construção e a fase de integração. Na fase de construção, o modelo mental é construído a nível local a partir do significado das

palavras e das proposições do texto. Na fase de integração, o leitor agrega novas informações, constrói sentidos e identifica as incoerências existentes no texto através das informações textuais e da relação destas com seu conhecimento de mundo. Este modelo pressupõe duas instâncias: o texto de base e a situacionalidade.

Assim, dada a amplitude conceitual entre os autores, Dell' Isola (2001) realiza uma síntese, ao colocar que a inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Ainda completa essa concepção dizendo que a inferência não é estabelecida apenas quando o leitor aglutina itens lexicais organizando redes de significado no interior do texto, mas também quando o leitor busca extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche de significados os poros presentes no tecido textual.

Ainda sobre esta última acepção de inferência, Dell' Isola (2001) diz que o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas pelo contexto psicológico, social, cultural e situacional em que se passa a atividade de compreensão de textos.

Marcuschi (2008) traz uma contribuição diferente ao debate acerca do processo inferencial na compreensão de textos. Para este autor, inferência se apresenta como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regida por certas regras, sendo a compreensão assumida como processo. Contudo, ele destaca que compreender não é uma atividade imprecisa e de pura adivinhação, e sim uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida concluindo que a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Diante da polêmica entre os teóricos relacionada à conceitualização do processo inferencial, optou-se, de modo abreviado, por apresentar duas perspectivas epistemológicas distintas que tratam das categorias envolvidas na atividade de compreensão textual, concepções estas de: (i) linguagem; (ii) língua; (iii) leitor e, (iv) texto subjacentes aos propósitos teóricos e metodológicos de como a psicologia tem estudado esta capacidade humana de alta relevância para a constituição do leitor imerso em sociedades contemporâneas, cuja a via primordial de comunicação é o signo verbal materializada tanto pela expressão oral como pela expressão escrita. (MARCUSCHI, 2001; KLEIMAN, 2005; KOCH & ELIAS, 2006)

## **Abordagem cognitivista: concepção de linguagem, de língua, de leitor e de texto**

A linguagem na abordagem cognitivista é vista como representação mental inata e geneticamente transmitida pela espécie. A ênfase na língua recai sobre o sistema formal, representado pela gramática gerativa, com atenção voltada para o exame dos fatores linguísticos, que no caso, é a formalidade do sistema; e dos fatores cognitivos com destaque para as formas de representações mentais das pessoas.

No cognitivismo a língua é vista como autônoma baseada na modularidade do sistema linguístico que são identificadas como: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, sendo considerado que cada módulo desse é independente e não interage um com o outro. (MARCUSCHI, 2008)

Ao conceber a língua como autônoma, toma-se como unidade de análise nas investigações, o estudo no nível da frase, o que explica a condução das pesquisas da compreensão de textos no modelo de integração de informações das frases que o constituem, denominado como estudos que se voltam

para as propriedades co-textuais, ou dito de outro modo, para o exame da coerência interna do texto por meio das relações intratextuais estabelecidas no texto. O leitor é visto com a competência de construir representações mentais que lhe permitam integrar informações do texto ao conhecimento acumulado em sua memória de longo prazo, chamados de conhecimentos extratextuais, e, com isto, gerar inferências.

Há nessa abordagem uma consideração do conhecimento de mundo do leitor, mas sobre isto, o foco recai na competência individual que o leitor apresenta em termos dos conhecimentos acumulados por ele e que foram internalizados em sua memória de longo prazo, construindo assim um repertório cognitivo sobre os conhecimentos que conseguiu organizar e representar mentalmente.

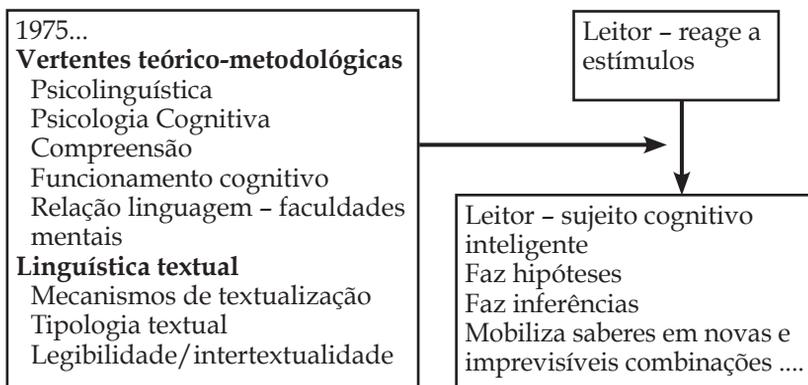
Ademais, o texto é concebido como um produto da representação mental do autor, cabendo ao leitor captar essa representação mental, juntamente com as intenções psicológicas do produtor. (KOCH, 2006)

Desse modo, o leitor é visto como sujeito ativo que utiliza e mobiliza conhecimentos pessoais para compreender. Com isso percebe-se o predomínio exclusivo da consciência individual, sujeito cartesiano, dono de sua vontade e de suas palavras, dotado de uma competência linguística acomodada em seu repertório cognitivo. Nesta perspectiva o leitor que compreende é, portanto aquele que descobre a intenção do autor veiculada no texto lido. (KLEIMAN, 2004; KOCH, 2006)

Kleiman (2004)<sup>1</sup> traz um diagrama, apresentado a seguir, que sintetiza o modelo de leitura sobre o processo inferencial na compreensão de textos assumido pela abordagem cognitivista e pela linguística.

---

1 Fonte: Kleiman, Â. (2004). Abordagens de leitura. *Scripta*. Belo Horizonte, vol. 7, nº 14. p.15



Com apresentação do diagrama as considerações sobre linguagem, língua, leitor e textos na perspectiva cognitivista são encerradas, dando lugar à exposição das mesmas categorias sob a perspectiva sociointeracionista.

## **Abordagem sociointeracionista: concepção de linguagem, de língua, de leitor e de texto**

Em direção distinta a abordagem cognitivista, caminha a abordagem sociointeracionista acerca da concepção de linguagem, de língua, de leitor e de texto, em função da ênfase que é dada ao papel fundamental exercido nas ações de linguagem nos mais variados contextos sociohistóricos.

A linguagem aqui é vista como um processo ativo e criativo, que não apenas se reproduz a si mesma permanentemente, mas que se desenvolve sob duas premissas: a primeira diz que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentidos e por esta razão constitutiva das unidades representativas do pensamento humano; e a segunda, defende que a atividade de linguagem é uma atividade social e o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social. (BRONCKART, 2008)

Na abordagem sociointeracionista, a língua é concebida como um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente do contexto em que se situa. Com isso, a língua é um sistema de práticas com o qual os escritores e leitores agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância contextual da qual participa. (MARCUSCHI, 2008)

O leitor, dentro desta abordagem assume um papel social ativo, na medida em participa ativamente da situação de linguagem a qual se encontra engajado, sendo visto como ator/construtor social. E o texto é considerado o próprio lugar de interação entre os interlocutores, no caso as pessoas que dialogicamente no texto se constroem e são construídas. Desta forma, o texto possibilita implícitos dos mais variados tipos, que só podem ser identificados quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo (intrapessoal) dos participantes da interação atrelados aos parâmetros sociohistóricos (interpessoal) configurados na situação de comunicação. (BRONCKART, 2008)

Na abordagem sociointeracionista, o texto é tomado como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais se constituindo por meio da interatividade entre os interlocutores do texto (autor e leitor) e na situacionalidade em o texto está circunscrito. Assim a função do texto não será centralizada na informação, mas nos efeitos de sentido produzidos pelos leitores na sua relação com o texto que está lendo ou que leu, de modo que as compreensões daí decorridas são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores de textos em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem nas ações, mas se dá como um efeito das relações entre eles e nas atividades linguageiras desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2008)

Nestes termos, pode-se dizer que o texto se apresenta com um alto grau de instabilidade e indeterminação por um sistema linguístico e cognitivo complexo e pelas muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Com isso, postula-se que os textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto. (BAKTHIN, 2011)

Desta maneira, a perspectiva sociointeracionista assume que compreender o texto se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomadas pelo trabalho construtivo e criativo, sendo que a produção de sentidos criadas na/pela leitura não está nem no texto, nem no leitor e nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três, dando surgimento a processos de negociação de sentidos, portanto de construção de inferências.

Com isso, a seguir colocaram-se em pauta dois estudos empíricos, denominados de *Estudo A* e *Estudo B*, que examinam o processo inferencial na compreensão de textos, com destaque para a investigação da inferência de predição, focalizando como os desenhos de construção e análises dos dados tiveram condução distinta, mesmo ambos tomando a metodologia *on-line* para investigar tal fenômeno, pelo fato de cada um deles estarem aportados em uma das perspectivas abordadas anteriormente.

## **Apresentação do Estudo A e do Estudo B**

Os estudos destacados adiante tratam do exame do processo inferencial na compreensão de textos, em um tipo em especial: a inferência de predição, que consiste em um processo ininterrupto de emissão e verificação de hipótese que conduzem o leitor a construir uma compreensão do texto lido. (SOLÉ, 1998)

Desta forma, o que os leitores realizam na inferência de predição são hipóteses que se afinam com o que será encontrado no texto; para tanto, realizam operações psicológicas que se ancoram tanto na compreensão (em construção) do que já leram no texto de base como em sua bagagem mais geral de conhecimentos e experiências.

Outro ponto em comum nos dois estudos além de privilegiarem o exame da inferência de predição na compreensão de textos foi à metodologia utilizada por ambos para prosseguirem com a investigação: trata-se da metodologia *on-line* que consiste essencialmente numa leitura interrompida do texto, em que após cada leitura em pontos específicos são demarcados intervalos conforme critério e interesse de pesquisa do pesquisador para realizar perguntas sobre o que o leitor acredita que virá a seguir, ou seja, o leitor fará a antecipação da leitura. (SPINILLO; MAHOM, 2007, CAVALCANTE, 2012)

Ainda sobre a convergência entre os estudos observados, foi à escolha do tipo de texto utilizado para proceder com a investigação da inferência de predição na compreensão de textos, ambos optaram pelo tipo narrativo. Nas duas pesquisas os participantes foram entrevistados individualmente.

E, por último, ainda sobre os pontos em comum, constatou-se que as duas pesquisas assumiram o desenho experimental de investigação, uma vez que os participantes foram retirados de seus contextos sociais habituais, ou melhor, naturalísticos para lerem e demonstrarem as inferências de predição geradas por eles durante a leitura do texto narrativo de base, conforme as interrupções previamente definidas pelas pesquisadoras durante a sessão de compreensão.

Sendo assim, por conta desta tarefa não ser vivenciada nas atividades acadêmicas diárias planejadas pedagogicamente no contexto educacional, ou seja, com o objetivo de aprender algum conhecimento, e sim de uma tarefa experimental

porque fora planejado para fins de pesquisa com o objetivo de se obter dados empíricos do funcionamento cognitivo do leitor em termos do processo inferencial realizado na compreensão de textos.

Porém aspectos distintos foram situados nos dois estudos além do aporte epistemológico que embasou cada um deles. Em termos das escolhas metodológicas, no caso do *estudo A*, as pesquisadoras na composição dos participantes optaram por crianças em processo de escolarização, cursando, na ocasião, a 1ª e 3ª série do ensino fundamental de escolas particulares, localizadas na cidade de Olinda/PE. Já no caso do *Estudo B*, a pesquisadora optou por participantes universitárias, graduandas, na ocasião da pesquisa, do curso de Fonoaudiologia de uma universidade particular de Recife/PE.

Além das características distintas dos participantes nos dois estudos, outro ponto divergente é a noção de leitor tomada em cada estudo. Mesmo não pondo esta noção em evidência, é possível inferir que o *Estudo A* repousa na concepção de leitor como aquele que tem competência linguística e cognitiva construída pela internalização das estruturas dos textos, que por sua vez funcionam como estímulo para a construção das representações mentais do leitor, o qual desenvolve a competência de gerar inferências à medida que vai se familiarizando e convivendo com o universo textual. Assim, as pesquisadoras apostam no pressuposto do desenvolvimento cognitivo como propulsor de aprimoramento da competência de produzir inferência de predição na compreensão de textos, porque realizaram o estudo com um grupo de crianças iniciando o seu processo de escolarização no ensino fundamental e com um grupo de crianças que já estão no meio da escolarização do ensino fundamental, com o intuito de averiguarem se a inferência de predição é um processo que exige mais maturidade cognitiva do leitor para gerá-las.

Já no *estudo B*, a pesquisadora explicita a noção de leitor tomada na pesquisa, este é concebido como produtor de negociação de sentidos, pois enfatiza que a dialogicidade é uma característica fundamental que constitui a cognição humana. O processo de negociação se estabelece através da vocalização dos discursos sociais os quais, mobilizados no ato da leitura, favorecem a antecipação de possibilidades variadas de continuação do texto. Com isso, a pesquisadora aposta na construção de sentidos mediados por vozes sociais internalizadas pelo leitor ao longo de suas interações com demais interlocutores com quem conviveu ou convive, nas mais variadas instâncias sociais de enunciação verbal (escola, família, comunidade). (BAKTHIN, 2011, LINELL, 2009; MARKOVÀ, 2003)

Encerradas as considerações iniciais, passa-se nesse momento para apresentação dos dados empíricos seguida de uma breve discussão, partindo para a conclusão da proposta inicial assumida neste artigo.

### *Estudo A*

Este se encontra perspectivado na abordagem cognitivista sobre o processo inferencial na compreensão de textos, especificamente, da inferência de predição. Trata-se do estudo realizado por Spinillo e Mahom (2007), desenvolvidos com 40 crianças, escolares do sistema de ensino particular de Olinda, distribuídas em dois grupos, sendo um grupo composto por alunos do 1º ano e o outro grupo composto por alunos do 3º ano, ambos os grupos do ensino fundamental, com idades entre 7 e 9 anos. Adiante, apresenta-se o texto narrativo utilizado pelas pesquisadoras seguindo das perguntas que foram realizadas às crianças.

Um controle quanto o critério de inclusão nos dois grupos de participantes foi realizado. As pesquisadoras aplicaram um Teste de Decodificação de Leitura (LEAL, 1993), para assegurar a participação de crianças que não apresentavam dificuldades em decodificar com o objetivo de não comprometer a leitura durante a sessão da pesquisa.

### *Tabela 1*

Dispõe sobre as partes do texto e as perguntas de inferências de predição realizadas com as crianças participantes da pesquisa.

<b>Partes do Texto</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Parte 1</b> Pedrinho chegou da escola feliz da vida. Não tinha nenhuma lição naquele dia. Já pensou, ter uma tarde inteira e mais dois dias de descanso e brincadeira? Era muita felicidade para um garoto só. Mas a felicidade ele repartia com os amigos da rua, enquanto brincava.	A parte 1 não teve pergunta de inferência de predição
<b>Parte 2</b> No almoço, entre uma colherada e outra do prato de arroz com feijão, foi contando as novidades: - Sabe mãe, hoje tem reunião no campinho. Nós vamos decidir os times pro campeonato. Você já costurou o emblema na minha camisa? A mãe distraída, nem responde. - Ô mãe! E a camisa? Tá pronta?	A parte 2 não teve pergunta de inferência de predição

Partes do Texto	Perguntas
<p><b>Parte 3</b> Nisso, a campainha tocou três vezes seguidas. Era o Baratinha chamando pra brincar. - Come logo uma banana e vai atender a porta, filho. Outra hora agente conversa, tá? Pedrinho achou esquisito esse jeito da mãe de não olhar nos olhos enquanto falava com ele. Mas a campainha tocou novamente e ele então precisou sair, todo apressado. A mãe sentiu um aperto no coração. Ele iria ficar bem triste quando soubesse. E foi logo o Baratinha quem deu a notícia.</p>	<p>P7: Qual era a notícia que Baratinha ia dar? (predição)</p>
<p><b>Parte 4</b> Acho que não vai ter mais campeonato nenhum, Pedro. Pedrinho não acreditou. Mas era verdade. Bem em frente do campinho, Seu Nicolau colocou uma tabuleta amarela anunciando: VENDE-SE. Dali a pouco chegaram as outras crianças e ficaram, todos ali, pensando no que fazer. - Já sei! Gritou o Pedro. – Vamos falar com Seu Nicolau.</p>	<p>P11: O que Pedrinho queria falar pra Seu Nicolau? (predição) P12: Como você acha que essa história vai terminar? (predição)</p>
<p><b>Parte 5</b> Mas o velho não estava para conversas. Queria mesmo vender o terreno e ponto final. Não que ele precisasse. Era dono de muitas casas na rua, inclusive a que Pedro morava. - Mas Seu Nicolau, é o único lugar que a gente tem para brincar! Na rua a mãe não deixa, na escola não dá tempo, em casa nem pensar... Onde é, então, que a gente vai brincar, hein? Seu Nicolau sacudiu os ombros. As crianças que procurassem outro lugar. Disse também que o terreno era sujo, cheio de lixo, que não podia ficar assim, sem uso para nada. Foi então que uma ideia passou voando pela cabeça de Pedro.</p>	<p>P15: Qual era a ideia que Pedrinho iria ter? (predição)</p>

Partes do Texto	Perguntas
<p><b>Parte 6</b>            Pedro piscou pros amigos, despediu-se do velho Nicolau e, no caminho de volta, explicou pra turma o que pretendia fazer.            Durante o sábado, Pedrinho e seus amigos trabalharam no campinho, trazendo caixotes, carregando lixo, catando latas e papéis no chão, varrendo.            Pedrinho pensou: Seu Nicolau vai ter uma surpresa.            Quando voltou pra casa já era quase noite.</p>	<p>P17: Qual seria a surpresa que Seu Nicolau ia ter? (predição)            P18: Como você acha que essa história vai terminar? (predição)</p>
<p><b>Parte 7</b>            No Domingo, ao voltar da missa, Seu Nicolau teve uma grande surpresa.            O terreno à venda não parecia mais o mesmo.            Numa faixa improvisada lia-se: PRAÇA DO SEU NICOLAU. E todo o pessoal que havia ajudado na arrumação aguardou em silêncio, esperando a reação do velho homem. Pais, mãe e crianças, num só olhar.            Seu Nicolau se aproximou deles, sem saber o que dizer, mas sabendo o que fazer. Caminhou lentamente até a tabuleta amarela de vende-se e arrancou-a do chão com um sorriso.</p>	<p>A parte 7 não teve pergunta de inferência de predição a</p>

Fonte: Spinillo; Mahom (2007; p.465)

Foi verificado que a análise dos dados realizada pelas pesquisadoras deu-se por meio de um sistema de categorias hierárquicas criadas a partir das respostas dadas pelas crianças, sendo que na categoria I agruparam-se todas as repostas que não se caracterizam como inferência de predição; na categoria II alocou-se o conjunto de respostas inferenciais incoerentes ou improváveis; e por fim na categoria III reuniram-se todas as respostas inferenciais coerentes e prováveis. Esses agrupamentos por categorias dos tipos de respostas obtidas permitiram as pesquisadoras pontuar elementos importantes sobre o

desenvolvimento do processo inferencial na compreensão de textos com alunos em fase inicial da competência leitora.

Desta maneira, o foco da análise foi na comparação de desempenho entre as duas crianças. Dentre outros resultados obtidos nesse estudo, destacou-se a influência do desenvolvimento cognitivo da competência de compreensão de textos examinados a partir das respostas das crianças. As pesquisadoras demonstraram em suas análises que o grupo de crianças mais velhas apresentou um desempenho mais significativo na hora de produzir inferências de predição no texto de base utilizado na pesquisa, levando-as a cogitar a possibilidade de que crianças de 9 anos sejam capazes de integrar informações e levantar hipóteses sobre a possível forma de resolução do problema, ao passo que as crianças de 7 anos ainda apresentam dificuldades em lidar com antecipação de eventos relativos à mudança de estado. Procedimento este, o de levantar hipótese, fundamental na geração de inferência de predição. (SOLÉ, 1998)

Outro ponto importante ressaltado na análise, com o foco no desempenho das crianças no interior do grupo em que elas estavam inseridas, está relacionado à dificuldade das crianças em gerar inferências de predição em razão da natureza da pergunta, pois fora destacado que no conjunto de perguntas de inferências de predição elaboradas, houve algumas delas que apresentaram um grau de dificuldade maior para as crianças realizar respostas coerentes e prováveis, como exemplo desse procedimento de análise, as pesquisadoras declararam que a P7 (Qual era a notícia que Baratinha ia dar?) e a P15 (Qual era a ideia que Pedrinho iria ter?) foram as mais difíceis para as crianças do 1º ano gerar a inferência de predição. Sendo o mesmo procedimento realizado com o grupo de crianças do 3º ano, porém não demonstrando dificuldades maiores em qualquer uma das perguntas de predição realizadas no estudo.

Com as considerações realizadas no *Estudo A*, também de modo abreviado, passa-se a apresentar e comentar o *Estudo B*, mas fundamentado na perspectiva sociointeracionista relacionado ao processo inferencial na compreensão de textos.

### *Estudo B*

Cavalcante e Leitão (2012) também examinaram a inferência de predição por meio da metodologia *on-line* para avaliar de compreensão de texto, só que parte do postulado de que compreensão de textos é fruto do processo de negociação de sentidos, realizado pelo leitor, com outras vozes sociais que se encontram durante a leitura. E ainda parte da hipótese de a negociação de sentidos possibilita a escolha de uma dentre diversas possibilidades de continuação de um texto levando inevitavelmente à emergência de operações básicas da argumentação no plano do funcionamento cognitivo-discursivo do leitor. Assim as autoras, enfatizam a natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão de textos.

Participaram deste estudo, sete alunas universitárias que na época faziam a graduação de Fonoaudiologia em uma universidade particular de Recife/PE, com idades entre 20 e 23 anos.

Para a escolha do texto de base foi regida pelo critério de que o texto não pertencesse a um gênero saturado de sequências argumentativas por conta do interesse da pesquisa está nos processos argumentativos que – segundo a hipótese básica do estudo – seriam subjacentes à produção de inferências de predição relevantes à compreensão textual.

Foi descrito o procedimento utilizado na construção de dados, e não apresentou a disposição do texto<sup>2</sup> no artigo, *ao contrário do Estudo A* fez a disposição do texto de base no artigo, possivelmente por conta de ser um texto muito mais longo, pois fora segmentado em 40 partes, digitado em fonte 16, disposto para a leitura por meio do computador, organizado em slides eletrônicos no programa PowerPoint.

É relatado que a segmentação do texto foi realizada pelos dois critérios: (i) a apresentação de uma ação inacabada, suscitando a sua finalização; (ii) a finalização de uma ação que permitia a avaliação do leitor, por envolver crenças e conhecimento prévios ou o surgimento de novos personagens e novos cenários. Com a finalização dos slides contendo as segmentações do texto demarcadas pela pesquisadora para fazer a pausa na leitura, apareciam na tela, em *slides* separados, três perguntas que permitiam aos participantes explicitar diferentes aspectos do processo de compreensão textual (inferenciação) em andamento. Sendo a primeira pergunta de natureza deflagradora da inferência de predição (1 - “Qual será a continuação do texto?”), a segunda pergunta deflagradora da explicitação da inferência de predição (2 - “Como você chegou a essa ideia?”) e por último a pergunta complementar (3 - “O que você está pensando?”).

Ainda sobre o procedimento de construção dos dados, utilizou-se a técnica chamada de *think-aloud protocol*, que é a solicitação para o leitor realizar a leitura em voz alta expressando seu pensamento, com isso a inferência produzida era identificada pela ação verbal realizada pelo leitor sobre o texto de base lido. Toda ação verbalizada pelo leitor foi registrada em áudio e em vídeo com o objetivo de se capturar todos os elementos possíveis no trabalho posterior de transcrição dos dados.

---

2 O texto utilizado por Cavalcante e Leitão (2012) foi A verdade de Érico Veríssimo que pode ser encontrado em Marcuschi (2008) p. 249-251.

Por último, encontra-se a forma de tratamento analítico realizado a partir dos dados obtidos na pesquisa, foi declarado que a unidade de análise foi composta por duas partes que se complementam, sob o exame microanalítico realizado pela pesquisadora em função de dois princípios básicos: (i) sob os processos discursivo-argumentativo de construção de inferências de predição; (ii) sob a identificação da natureza argumentativa das previsões realizadas. Sendo que esse último critério não foi objeto de interesse aqui por aprofundar a relação entre argumentação e compressão de textos.

Com o primeiro critério delineado, a análise incidiu sobre: (i) o conteúdo textual (elemento deflagrador de todo o processo de inferenciação investigado), (ii) a pergunta deflagadora da predição (apresentada ao leitor após cada segmento textual: “Qual será a continuação do texto?”); (iii) a inferência de predição (construída em resposta à pergunta deflagadora da predição); (iv) a pergunta deflagadora de explicitação das bases da inferência (“Como você chegou a essa ideia?”) seguida, ou não, de pergunta complementar (“O que você está pensando?”) e; (v) sobre explicitação das bases constitutivas da inferência (em resposta à pergunta 2, ou 2 e 3, acima).

Diante da explicitação de todas as decisões tomadas no desenho da pesquisa sobre os procedimentos e construção dos dados. A pesquisadora procedeu com análise a partir da apresentação dos dados de uma participante alegando que a referida escolha deveu-se ao fato da riqueza com que movimentos argumentativos foram produzidos e externalizados em suas falas durante o processo de compreensão textual gerado no estudo.

---

Milena

(S1): ((lendo excerto do texto exibido na tela)) a verdade (++) Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho,

(S2): ((lendo pergunta deflagadora 1 na tela)) qual será a continuação do texto?

(S3): (++) alguma coisa (+) que aconteceu (+) à beira do riacho

(S4): ((lendo pergunta deflagadora 2 )) como você chegou a essa ideia?

(S5): (++++) sei lá (++) é (++) porque eu *acho* assim se tá/ citou o lugar (+) é porque (+) alguma coisa de importante vai acontecer então lá *ou então* que (+) vá dar sentido ao resto do texto

---

Fonte: Cavalcante, Leitão (2012; p. 40)

Na análise conduzida, a pesquisadora pontua que logo na primeira inferência de predição identificada (S3 e S5) já possível perceber-se que Milena “dialoga” com múltiplas “vozes” para realizar antecipações acerca da continuidade do texto, deflagrado pelo lugar mencionado em S1 (beira do riacho) como indicativo de que algum acontecimento relevante para a narrativa teria ali ocorrido. Para tal evidência, a pesquisadora apoia-se no Intercanonismo Sociodiscursivo (ISD) para declarar que o comentário produzido pela leitora provavelmente remete a conhecimentos construídos, em suas participações anteriores em esferas sociais diversas, sobre a organização dos gêneros da ordem do narrar. (BRONCKART, 1999)

Ainda na análise dessa primeira inferência de predição realizada pela leitora, Cavalcante e Leitão (2012) ressaltam que gêneros da ordem do narrar são amplamente produzidos nas múltiplas situações cotidianas – e de modo especial, nas práticas discursivas que ocorrem na escola nos primeiros anos de escolaridade. Conhecimentos adquiridos nessas esferas sociais (de modo frequentemente indireto e implícito) permitem ao leitor diante de uma narrativa ficcional inferir, preditivamente, a partir de um cenário que se anuncia/enuncia, que alguma ação será em seguida introduzida na cena narrativa (“alguma coisa (+) que aconteceu (+) à beira do riacho”).

Cavalcante e Leitão (2012), partindo dos postulados de que é o cenário em gêneros de texto narrativos, seja descrito sempre que uma trama relevante é nele desenvolvida, e a introdução de personagens centrais siga-se uma descrição de suas ações e/ou de ações de outros em relação àqueles apoiada também no ISD (ADAM, 1992; BRONCKART, 1999), declara ser possível afirmar que o tipo de inferência realizada em S3 remete a (e depende de) conhecimentos sociais previamente adquiridos que definem a ação dos personagens como um dos constituintes básicos na organização do gênero lido.

Cavalcante e Leitão (2012) com bases nessas evidências e em outras amplamente observadas nos dados empíricos concluíram ser possível afirmar que a participante – uma “leitora proficiente” (no sentido cognitivista do termo presente em Oakhill e Yuill, 1996; Perfetti *et al.*, 1996; Yuill e Oakhill, 1991) – mobiliza, dialógica e argumentativamente, tanto elementos disponíveis de imediato na superfície do texto lido (textuais num sentido mais estrito) quanto elementos relativos a um campo mais amplo de conhecimento (contextuais) os quais, conjuntamente, informam as previsões que realiza.

## **Conclusão**

Este teve como proposta básica verificar como dois estudos empíricos em psicologia, examina em especial, a inferência de predição na compreensão de textos, utilizando a metodologia *on-line*, porém ancoradas em duas abordagens teóricas diferentes. Assim, com a efetivação desta proposta foram destacadas nesta ação duas contribuições de ambos os estudos sobre o processo inferencial na compreensão de textos, por trazerem novas possibilidades de pesquisa nesta área com o emprego da metodologia *on-line*, pelas escolhas tomadas na construção dos dados e por possíveis contribuições ao ensino e a aprendizagem no processo de escolarização dos leitores.

Em primeiro lugar, pode-se perceber que as teorias que as pesquisas se apoiam para a construção dos procedimentos e análise dos dados orientam as tomadas de decisão realizadas na pesquisa, o que notadamente, acabam por privilegiar alguns, dentre os múltiplos aspectos envolvidos no fenômeno estudado em função da complexidade que o constitui.

Em termos das decisões tomadas em ambos os estudos pode-se evidenciar a opção pelo perfil dos participantes, que pode parecer a princípio uma ação aleatória, mas não essa ideia inicial não procede. Pois o *estudo A* optou por investigar crianças leitoras em processo de alfabetização, sendo a condução da metodologia *on-line* adequada para se examinar, nesta fase da vida. A escolha por um texto com uma temática, ligada ao conhecimento cotidiano das crianças (jogo de futebol) e com extensão apropriada para não interferir na produção da inferência de predição sobre compreensão do texto de base, foi certamente um decisão que favoreceu a coerência dos resultados na pesquisa empreendida por Spinillo e Mahon (2007).

Do mesmo modo, a decisão tomada pela pesquisadora no *Estudo B* sobre o tipo de texto utilizado para avaliar a inferência dos participantes na atividade de compreensão, fora guiada por dois critérios conforme explicitados no artigo original apoiando a hipótese central que norteou a condução da pesquisa, informados no presente artigo em passagem anterior. No entanto, pode-se considerar também que para proceder com a avaliação do processo inferencial na compreensão de textos, valendo-se de um exemplar com extensão longa, só pode ser realizada com leitores adultos e maduros, conforme a escolha por este perfil de participante realizada por Cavalcante e Leitão (2012) haja vista que o cansaço provocado pela leitura, mesmo que seja pausada, pode interferir no exame por esse tipo de operação psicológica demandar uma integração da situação imediata de leitura e das situações sociohistóricas vivenciadas pelo leitor que determinam

o sentido produzido no instante da leitura, que em síntese, se configura no ato de produzir inferências que integram tanto o co-texto como o contexto nesta operação psicológica. O que certamente, em termos do cansaço, atingiria leitores iniciantes.

Em segundo lugar, observou-se que o exame da inferência de predição na compreensão de textos, pela ótica da psicologia, traz contribuições que podem repercutir nos processos de ensino e aprendizagem nos contextos de sala de aula tanto nas séries iniciais do ensino fundamental, como no ensino universitário. Pois, com a metodologia *on line* de investigação utilizada no *estudo A* (SPINILLO e MAHON, 2007) no *estudo B* (CAVALCANTE e LEITÃO, 2012), já que a prática de leitura e interpretação de textos se faz presente no cotidiano desse fazer pedagógico tanto na educação básica quanto no ensino superior, adotado por professores como metodologia de ensino, e vivenciada pelo aluno como processo de aprendizagem. A conduta metodológica de pausar a leitura e realizar perguntas de antecipação do texto pode ser de grande valia para a construção do leitor não só proficiente, definido como aquele que ler com fluidez, mas sobretudo crítico, uma vez que leva-o para a construção de possibilidades de sentido para o que se vem a seguir com a continuidade da leitura, favorecendo um trabalho de levantamento de hipóteses sobre o texto, podendo ser confirmadas ou refutadas na interação estabelecida entre as três instâncias enunciativas envolvidas neste ato: o autor, o leitor e o texto.

## Referências

Almeida. D. D.. **Compreensão de textos narrativos e argumentativos por criança**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2014

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção biblioteca universal)

BRIDGE, C. . **The text based inferences generated by children in processing writting discourse**. University of Arizona. (Tese de doutorado), 1977.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Mantencio. Campinas: SP. Mercado das Letras. 2008 (Coleção Ideias sobre Linguagem)

CAVALCANTE, T. C. F.; LEITÃO, S. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 1, p. 35-42; 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: Inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial. 2001 (série educador em formação).

FERREIRA, S. P.A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez, 2004.

FLOOD, J. **Prose comprehension**: a selected review of literature on inference-generation as a requisite for understanding text. In: FISHER, D. F; PETETERS, C. W. *Reading comprehension – address, essays, lectures*. New York: CBS Educ. Profes, p 51-67,1981.

FREDERIKSEN, J. R. **Semantic processing units in understanding text**. In: FREEDLE, O (org.) *Discourse productiona and comprehension*. Ablex: Northwood, 1997.

HAYAKAWA, S. J. A. **A linguagem dos comunicados**. In: Hayakawa, S. J. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, p.29-42,1963.

KINTSCH, W. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press,1998.

KLEIMAN, Â. B.. Abordagem de leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, pp-13-22, 2004.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e práticas sociais na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (org.) **Os significados sociais do letramento: uma nova perspectiva sobre as prática social de escrita**. Campinas: Mercado das Letras. 2005

KOCH, I. V. **Desvelando os segredos do texto**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

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

LEAL, T. F. **Uso do contexto na aquisição da leitura**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 1993.

LINELL, P. **Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making**. Charlotte, NC: Information Age, 2009.

MACHADO, M. A. R. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. **Signótica**, v. 18, n. 2, p. 283-308, jul./dez, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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

MARKOVÀ, I. . **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2003

MCKOON, G.; RATCLIFF, R. Inference during reading. **Psychological Review**. V. 99, n. 3, pp. 440-466, 1972.

MCLEOD, J. (1977). **Inference and cognitive synthesis**. Universidade de Alberta. Tese de doutorado,1977.

MORROW, D. et alli. Situation-basead inferences during narrative comprehension. In: Grasser, A. C.; Bower, G. H. **Inferences and text comprehension**. San Diego: Academic Press.p.-123-135, 1990.

OAKHILL, J; YUILL, N.. Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. In C. CORNOLDI; J. OAKHILL (Orgs.), **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 69-92, 1996

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A; FOLTZ, P. W.. Sources of comprehension failure: theoretical perspective and case studies. In C. CORNOLDI; J. OAKHILL (Orgs.), **Reading comprehension difficulties: processes and intervention**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 137-165, 1996.

RICKHEIT et all. The concept of inference in discourse comprehension. In RICKHEIT et all (Eds.) **Inference in text processing**. North Holland: Elsevier Science, 1985.

SCHANK, R. C.; WEBBER, B. L. (eds) **Theoretical issues in natural language processing**. Prossedings of international

joint conferece on artificial intelligence. MIT: Cabridge, Mass. Jun, 1975

SOLÉ, I. (1998). **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed,1998.

SPINILLO, A. G.; MAHON, É. R. Compreensão de texto em crianças: comparação entre diferentes classes de inferências a partir de uma metodologia online. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, v. 20, p. 463-471, 2007.

VIDAL ABARCA, E.; MARTINEZ Rico, G (2003). Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, p. 139-153, 2003.



# **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: PERMEANDO REFLEXÕES E RESSIGNIFICAÇÕES NO MUSEU CASA MARGARIDA MARIA ALVES - ALAGOA GRANDE/PB**

*Gercimária Sales da Silva  
João Batista Gonçalves Bueno*

### **Introdução**

O Museu Casa Margarida Maria Alves está localizado na Rua Olinda, número 624, município de Alagoa Grande, Paraíba. Uma casa arquitetonicamente comum a tantas outras da região, mas de grande representatividade para a história local. Foi nesse espaço que viveu Margarida, a primeira mulher a presidir um sindicato de trabalhadores na Paraíba e que teve sua vida ceifada de forma trágica.

Era admirada pela firmeza de suas ações junto à presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Durante o seu percurso de sindicalista, podemos destacar sua coragem e determinação em defender os direitos dos trabalhadores rurais, sobretudo com relação ao décimo terceiro salário, registro em carteira de trabalho, jornada de oito horas e férias obrigatórias.

Diversas ações exitosas foram movidas na Justiça Trabalhista contra usineiros da região e latifundiários, provocando desafetos e ameaças a sua pessoa, que foram cumpridas em 12 de agosto de 1983, dia em que ela foi brutalmente assassinada a tiros de espingarda calibre 12 em sua própria residência. Essa tragédia repercutiu nacionalmente e internacionalmente, transformando-a num símbolo da luta dos camponeses contra a opressão latifundiária.

Sua trágica morte a calou, mas os seus ideais tiveram uma dimensão não prevista e seu nome jamais foi esquecido. E em 26 de agosto de 2001, sua casa foi transformada no Museu Casa Margarida Maria Alves. No qual, sua história é lembrada através de cada espaço, contada em cada um dos objetos pessoais, fotografias, livros, reportagens, documentos e tantas outras coisas que nos aproxima dessa história. Por ter sido a casa onde ela foi assassinada o próprio local já é marcante.

Reconhecemos a importância desse patrimônio cultural local como um mecanismo de valorização da cultura de um povo. No entanto, ao aguçar o olhar às práticas que são desenvolvidas no âmbito escolar referente à Educação Patrimonial, percebemos a ausência de um trabalho pautado na essência e no destaque merecido para essa temática no cotidiano escolar, que valorize a história local, sobretudo, o museu Casa Margarida Maria Alves.

Este estudo é um convite a novos olhares, permeando novas leituras do patrimônio cultural local Museu Casa Margarida Maria Alves. Desse modo, tem como objetivo geral ressignificar a prática pedagógica relacionada à Educação Patrimonial, fomentando a valorização do patrimônio cultural local a partir da instituição Casa Margarida Maria Alves, localizada em Alagoa Grande, Paraíba.

## Referencial teórico

O patrimônio é um campo em discussão que assume diferentes sentidos. Ao falar dele, temos a pretensão de desmitificar alguns termos e, por vezes, conceitos associados apenas à herança familiar e construções antigas. Geralmente, evidenciava-se como patrimônio apenas o patrimônio histórico-arquitetônico, porém, ao longo do tempo, esse conceito tornou-se mais amplo, incorporando outros tipos de manifestações, sendo denominado de patrimônio cultural.

O patrimônio histórico e artístico nacional foi definido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, como o “conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”. Porém, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio, substituindo a nomenclatura inicial Patrimônio Histórico e Artístico nacional por Patrimônio Cultural brasileiro, definindo-o como:

Os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2005).

O patrimônio material constitui-se por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza: histórico, belas artes, artes aplicadas, arqueológico, paisagístico e etnográfico. Eles estão divididos em bens imóveis, como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais, ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos.

O patrimônio imaterial compreende as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas, instrumentos, objetos, artefatos e lugares que são reconhecidos por comunidades como parte integrante de seu patrimônio cultural. É caracterizado por sua transmissão de geração para geração e por sua constante recriação pelas comunidades em função de seu ambiente, interação com a natureza e de sua história. Esse processo de construção e reconstrução gera um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Portanto, quando nos referimos a uma feira, uma celebração, um museu, um caso, uma construção antiga, uma paisagem e tantas outras manifestações, estamos nos referindo ao patrimônio cultural brasileiro. E como tornar esse patrimônio cultural brasileiro presente em nosso meio? Valorizando-o, reconhecendo-o como parte de nossa memória e de nossa história. Eis um desafio possível em que podemos utilizar um espaço bastante favorável para esse fim, o espaço escolar.

Introduzir o patrimônio no meio escolar favorece aproximar o aluno de espaços de memória, contribui na construção de sua identidade cultural, fortalece o sentimento de

pertencimento pela história local, bem como a valorização e preservação desse patrimônio. É preciso que essa valorização passe pela ação pedagógica através de ações voltadas para a sensibilização e reflexão.

Proporcionar práticas educativas para trabalhar o patrimônio cultural torna-se um elemento enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem. E a Educação Patrimonial vem ressignificar essa prática. Vejamos os conceitos de educação patrimonial segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999), como também conforme o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2014).

De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4), a Educação Patrimonial refere-se a

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Para o IPHAN (2014), a Educação Patrimonial constitui-se:

De todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como

recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural diversas.

Podemos perceber que ambas as definições trazem a importância de um trabalho educativo que prime pela construção coletiva do conhecimento, por meio do diálogo e da participação. A educação precisa ter uma ação reflexiva e transformadora e não apenas reprodutora de informações.

Em 1999, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro lançaram o “Guia Básico de Educação Patrimonial”, que se tornou o principal material de apoio para ações educativas realizadas pelo IPHAN durante a década passada. De acordo com as autoras, a Educação Patrimonial “Consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Observa-se que as práticas que são desenvolvidas no âmbito escolar com ênfase na Educação Patrimonial decorrem de ações tímidas, que necessitam ser mais exploradas e vivenciadas. Por isso, acreditamos na importância da Educação Patrimonial para impulsionar a valorização do patrimônio cultural local.

Portanto, compreendemos que para que os conhecimentos relacionados ao patrimônio local se efetivem, deve-se trabalhá-los de forma significativa. Desse modo, faz-se necessário provocar reflexões sobre sua importância no espaço escolar, possibilitando o aguçamento de sentimentos de pertencimento e contribuição para o reconhecimento e valorização desses patrimônios pelos docentes e, conseqüentemente enquanto sujeitos disseminadores, também pelos discentes.

O patrimônio cultural local, o Museu Casa Margarida Maria Alves é um lugar cheio de histórias e memórias que remetem a um passado que pode provocar lembranças e, ao mesmo tempo, esquecimentos.

Ao diferenciar história e memória, Nora (1993) reflete “a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...] vulnerável a todos os usos e manipulações”. “A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado”.

O conceito de memória permite-nos reviver nossas lembranças pessoais, nossas experiências vividas, situações que são armazenadas em nossas mentes e que somos capazes de lembrar. Para impulsionar nossas reflexões em relação à memória, recorreremos a autores como Nora (1993) e Halbwachs (2006).

Maurice Halbwachs (2006), em seu livro “A memória coletiva”, evidencia que existem memórias individuais e coletivas. Para ele, a memória individual não está inteiramente isolada e fechada, de modo que

[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós

estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque, jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (HALBWANCHS, 2006, p. 30).

A memória individual sempre estará ligada à memória de um grupo (memória coletiva), sendo influenciada por diversos fatores externos. A memória é, assim, um elo entre presente e passado. Podemos indagar como esse passado foi constituído, de que forma ele fundamenta o presente, e como podemos reconhecer e valorizar a memória coletiva da localidade que estamos inseridos. Um dos caminhos que nos permite a reflexão dessas indagações é o caminho educacional.

Compreendemos que ações voltadas para a questão patrimonial contribuem para valorização das memórias locais, aproximação das pessoas com os bens públicos, cria vínculos, identificação e pertencimento com estes “lugares de memória”, expressão utilizada por Pierre Nora (1993) para se referir aos museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários e associações.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los,

sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui (NORA, 1993, p. 13).

Ressaltamos a importância de ações educativas que favoreçam a aproximação e identificação com esses “lugares de memória”, pois, conforme destacam Paim e Tavares (2017, p. 466), “as pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que... conhecem. Faz-se necessário pensar e construir possibilidade de educação patrimonial para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços”. De fato, é mais fácil se identificar com aquilo que conhecemos. A Educação Patrimonial propiciará esse conhecimento, fortalecendo o vínculo com esses bens patrimoniais e, desta forma, contribuirá para uma aprendizagem significativa.

Entrelaçar por esses caminhos da memória, utilizando o Museu Casa Margarida Maria Alves, despertando um novo olhar capaz de provocar novas experiências nas práticas escolares, é o que propomos nesta pesquisa. Galzerani (2009)<sup>1</sup> faz algumas considerações sobre o conceito de experiência, partindo da ótica Benjaminiana:

‘Experiências’ (*Erfahrung*, em alemão), que é sinônimo de viagem, ou seja, uma possibilidade de constituição de visões que façam sentido pra mim, mas na relação com o outro e que me torne muito mais ser humano na construção de uma visão comunitária podemos dizer assim... experiência que nunca é aquela que vai traduzir verdades absolutas... o conceito de experiência, de vivenciar trocando de maneira

---

1 Informação fornecida por Galzerani por meio de videoconferência, Memória e História em Walter Benjamin, Campinas, 2009.

próxima, sempre é alguma coisa em aberto que oferece possibilidades da continuidade (informação verbal).

Portanto, acreditamos que as ações voltadas para a Educação Patrimonial precisam estar pautadas nessas experiências vividas, nessa relação com o outro, que precisa ser visto e acolhido com suas singularidades. Diante dessa afirmação, e para que tal propósito seja alcançado, promovemos a Ação Educativa - Oficina pedagógica “Ressignificando memórias e histórias de vida – Casa Margarida Maria Alves” com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, em Alagoa Grande-PB, realizada no próprio museu.

A seguir, aborda o caminho metodológico percorrido para a realização deste estudo, bem como apresenta a ação educativa vivenciada na fase aplicada da pesquisa.

## **Percursos metodológicos**

Para a construção deste estudo, utilizamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Tivemos como colaboradores a funcionária do museu, o ex-prefeito responsável pela criação e inauguração do museu e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, localizada do município de Alagoa Grande – Paraíba, participantes da ação educativa - oficina pedagógica. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados: entrevistas semiestruturadas, questionários e os registros da vivência da oficina pedagógica, através das notas do diário de campo da professora pesquisadora e de imagens audiovisuais.

Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre a temática patrimônio, museu, Educação Patrimonial, dentre outros temas que contribuíram para fomentar as discussões abarcadas no trabalho, incluindo estudos relacionados à temática Educação Patrimonial ligada ao processo educativo. Abordou-se também a pesquisa documental, tendo em vista a consulta do Projeto Político Pedagógico – PPP (2015) da escola, por reconhecermos sua importância para a organização da escola no cumprimento de sua função, a fim de averiguar, entre outras abordagens, quais assuntos inseridos neste estudo se fazem presentes no referido documento. Portanto, averiguamos que, de forma clara, concisa e organizada o PPP não aborda os conhecimentos relacionados ao patrimônio cultural local.

Diante disso, acreditamos que os resultados da pesquisa pudessem impulsionar uma reflexão sobre a relevância dessa temática no âmbito escolar, possibilitando a compreensão do significado do patrimônio cultural, favorecendo o reconhecimento local, sua apropriação e preservação por meio de práticas significativas.

Vemos o quanto é pertinente o desenvolvimento de uma proposta que propicie a ressignificação desse patrimônio na escola, a fim de que esses conhecimentos sejam inseridos no espaço educacional de forma sistemática e permanente.

Entretanto, nosso trabalho parte de uma reflexão sobre um patrimônio local, apropriando-se da Educação Patrimonial para desenvolver ações educativas de natureza interdisciplinar. Nesse caso específico, um ensino que privilegie o reconhecimento e valorização do Museu Casa Margarida Maria Alves existente no município desde 2001. Dessa forma, as ações utilizadas como proposta neste trabalho resultaram no desenvolvimento de uma oficina pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com a funcionária do museu e o ex-prefeito responsável pela criação e inauguração do Museu Casa Margarida Maria Alves, elas serviram de norte para entendermos alguns aspectos fundamentais que suscitaram a criação do museu e que não estavam claramente definidos, como também sua estruturação. Além das entrevistas, também optamos pelo questionário, aplicados aos professores, a fim de perceber, dentre algumas questões, aquelas que envolvem as práticas pedagógicas com relação à temática deste estudo, o que sabem a respeito da vida da líder sindical Margarida Maria Alves e como percebem o Museu Casa Margarida Maria Alves para memória e história local, para que, partindo desses conhecimentos, a oficina pedagógica pudesse ser revista e adequada em seu planejamento.

Os detalhes da Oficina Pedagógica “Ressignificando memórias e histórias de vida – Casa Margarida Maria Alves”, serão descritos em seguida.

## **Relato da experiência aplicada**

A Ação Educativa - Oficina pedagógica “Ressignificando memórias e histórias de vida – Casa Margarida Maria Alves” com os professores das turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, foi desenvolvida no próprio museu como forma de proporcionar uma maior aproximação com o objeto de estudo. Ocorreu em três encontros, durante o mês de agosto de 2019 e teve como objetivo principal propiciar a resignificação da prática pedagógica no tocante ao patrimônio cultural local Museu Casa Margarida Maria Alves.

Durante a oficina, os professores puderam refletir sobre o fazer pedagógico e elaborar um roteiro com atividades

pedagógicas voltadas ao patrimônio cultural local – museu, com o propósito de ressignificar o olhar sobre ele, promovendo sua valorização no espaço escolar.

Para facilitar a compreensão deste trabalho, esclarecemos que nosso olhar metodológico está focado na relação com o outro, no diálogo, na singularidade de cada sujeito e na troca de experiência. Na “racionalidade estética”, uma racionalidade que transforma os tempos passados em tempos redescobertos - na produção dos saberes históricos escolares -, propicia a explicitação de pontos de vista e não de pontos fixos, viabilizando conferir às experiências outrora vividas atualizações de significados (GALZERANI, 2008).

Cada encontro será apresentado nas linhas que seguem:

- *1º Encontro*

O primeiro encontro foi realizado no dia 08 de agosto de 2019. Nele, foram expostos os objetivos da oficina pela professora-pesquisadora e as perspectivas dos professores participantes em relação à oficina. Alguns textos foram selecionados para serem discutidos e provocarem reflexão durante os encontros. Para esse primeiro, os temas escolhidos foram Patrimônio e Memória. A escolha do tema se deu porque cada participante foi convidado a levar para o museu um objeto antigo, repleto de valor afetivo. Partindo disso, foram compartilhadas as experiências vividas com os objetos que cada um levou, uma maneira de provocar sensibilidade por meio das lembranças dos objetos e de possibilitar ouvir e conhecer mais o outro em suas singularidades.

Rememorar o passado sempre nos traz lembranças e nos enche de emoção. Durante as narrativas, diversas histórias puderam ser compartilhadas com esses objetos. Percebemos que foram diversas as experiências vividas e que passaram por

inúmeras situações, dentre elas: abandono, saudades, dias marcantes, presente especial. À medida que transparecíamos nossas histórias, nos sensibilizávamos e nos emocionávamos uns com os outros.

Como forma de gratidão e gentileza, a cada encontro a professora pesquisadora entregava um “mimo” aos professores participantes. Para o primeiro encontro, foram distribuídas “rapadurinhas”, uma maneira de lembrar a luta de Margarida em defesa de tantos trabalhadores rurais, entre eles os que trabalhavam na antiga Usina Tanques que existia no município, encerrando assim esse encontro.

- *2º Encontro*

O segundo encontro aconteceu no dia 15 de agosto de 2019. Foi pensado para provocar a aproximação com os objetos do museu e com sua história. Por isso, foi solicitado aos professores participantes que sem pressa, fizessem um passeio pelo museu, observando atentamente todos os seus espaços na busca por um objeto que remetesse à sua história de vida e explanasse aos demais, reconhecendo nos objetos de Margarida aquilo que se relaciona com a própria vida.

Vários foram os objetos que remeteram as lembranças passadas. Cada um foi partilhando suas histórias com os objetos do museu e as mais diversas histórias puderam ser ouvidas. Foi possível perceber as singularidades de cada um sendo partilhadas nas lembranças dos objetos escolhidos. Através deles, os professores participantes viajaram no tempo, podendo rememorar aspectos marcantes da sua história, desde a época da escola, perpassando pela infância, evidenciando inclusive fatos pessoais.

Diante dessas apresentações, tivemos oportunidade de nos conhecer melhor, reconhecer as particularidades que

habita em cada um e valorizar um ao outro. Às vezes, o cotidiano acelerado nos impede de parar e perceber o diferencial de cada ser humano que nos cerca.

A explanação desses objetos desencadeou os diálogos sobre museu e Casa Museu Margarida Maria Alves, incluindo aspectos ligados à sua historização.

Foi realizada a dinâmica “Cantando e recitando Margarida vamos vivenciando”. De maneira lúdica e interativa, com músicas (inclusive de artistas locais), poesias e cordéis, fomos permeando pela vida de Margarida Maria Alves. Apropriamos das escritas de todo esse material e das canções ouvidas, e aos poucos foram acrescentadas as histórias que cada um tinha para compartilhar a respeito da pessoa Margarida.

Encerrando, a professora pesquisadora agradeceu a participação de todos e, como “mimo” desse segundo encontro, partilhou o cordel Margarida Maria Alves, de autoria de Antônio Alves C. Filho, conhecido como Tareco, também alagoagrandense.

- *3º Encontro*

O terceiro e último encontro ocorreu no dia 26 de agosto de 2019, uma data bastante oportuna, visto que o museu estava fazendo 18 anos de sua inauguração. Foi planejado para enfatizar o lado artístico e criativo de cada professor participante. De maneira dinâmica, e com o propósito de provocar curiosidade, foi proporcionado a “Hora da novidade”. Estava sobre uma mesa uma mala retrô com diversos objetos capazes de aflorar memórias ao passado da líder sindical Margarida Maria Alves. Algumas inferências aconteceram a fim de que fossem descobertos os objetos. Após descoberta e exploração dos objetos, um dos participantes se caracterizou da sindicalista e, usando de criatividade, incorporou a personagem,

proferindo entusiasmada uma de suas célebres frases: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome!” Aproveitamos para aprofundar os conhecimentos sobre Margarida.

Seguimos nossas reflexões discutindo e refletindo sobre Educação Patrimonial e as práticas pedagógicas voltadas para o Museu Casa Margarida Maria Alves no espaço escolar. E após a reflexão sobre o fazer pedagógico, culminamos as discussões com um momento crucial, sabermos quais inspirações, novos olhares, puderam ser estimulados a partir da vivência da oficina. Portanto, foi solicitado a cada professor que elaborasse um roteiro com atividades pedagógicas voltadas ao patrimônio local Museu Casa Margarida Maria Alves. Os participantes receberam o roteiro e, individualmente, de acordo com sua série/ano, sugeriram novas práticas educativas como forma de inserir o patrimônio museu no espaço escolar. Durante a socialização desses roteiros, as mais significativas e criativas ideias foram apontadas como forma de objetivar esse olhar ressignificado, dentre elas: a criação de um cordel, histórias em quadrinhos, peça teatral, passeio e exploração do museu na forma que vivenciamos.

Ao final da ação educativa, todos fizeram uma avaliação da experiência vivenciada e foram unânimes em afirmar que os conhecimentos com relação à pessoa de Margarida e ao próprio museu foram aprimorados; que a cada encontro, a dinâmica utilizada foi diferenciada e atrativa, não sendo, portanto, cansativa, e que até mesmo tudo foi pensado nos mínimos detalhes.

Como momento de confraternização e culminância da oficina, foi servido um lanche regado a comidas típicas regionais e, com imensa gratidão, o “mimo” partilhado nesse último encontro foi um caderno denominado “Minhas memórias”, como forma de incentivar a continuidade dos registros das histórias de vida de cada um. A memória partilhada no primeiro encontro, foi a primeira memória contida no caderno.

Os passos que direcionaram essa oficina pedagógica, os textos que foram utilizados para as discussões e fundamentações, as músicas, poesias e cordéis relacionados à Margarida Maria Alves, bem como os roteiros com as propostas de atividades a serem aplicadas em sala de aula, compuseram o Material de Apoio Pedagógico, deixado na escola para servir de fonte de pesquisa a todo aquele que busque inserir em suas práticas o patrimônio local Museu Casa Margarida Maria Alves.

Acreditamos na importância de cada professor participante, enquanto multiplicador da proposta vivenciada na oficina. E almejamos que as diversas reflexões e ações mencionadas sejam efetivadas, no intuito de favorecer uma prática voltada para identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio cultural local Museu Casa Margarida Maria Alves no ambiente escolar.

## **Considerações finais**

Ao chegarmos ao término desta pesquisa foi possível perceber que nossa inquietação com relação à ressignificação da prática pedagógica, no que se refere ao museu existente no município de Alagoa Grande-PB – Museu Casa Margarida Maria Alves – para desenvolver atividades significativas, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, não é mais tão preocupante como apresentado no início deste estudo.

A partir dos resultados, foi comprovado que à medida que a ação educativa – oficina pedagógica – era vivenciada, o Museu Casa Margarida Maria Alves ganhou um novo olhar e tornou-se um espaço de memória e entrelaçamento de histórias. Esse novo olhar foi atribuído a partir do momento que compartilhávamos nossas histórias e percebíamos nossa

inter-relação com os objetos do museu, muitos dos objetos que fizeram parte da vida de Margarida também faziam parte da vida de todos os participantes naquele lugar, e essa percepção possibilitou-nos uma maior aproximação com o museu e o olhar para o museu foi ressignificado.

Constatamos a relevância deste estudo tanto para os professores participantes como para a professora pesquisadora, tendo em vista que foi uma ação educativa vivenciada de maneira colaborativa, onde todos deram suas valiosas contribuições. O diálogo e as trocas de experiências permearam a oficina, possibilitando que todos aprendessem e ensinassem, favorecendo o aprimoramento dos conhecimentos e valorizando o outro enquanto sujeito produtor de conhecimento. Nesse sentido, também valorizamos os artistas locais, visto que (re)conhecemos e exploramos suas músicas e cordéis em nossos encontros.

A vivência dos encontros suscitou grandes reflexões em relação à inserção de práticas voltadas ao Museu Casa Margarida Maria Alves no dia a dia escolar, inclusive, o reconhecimento da necessidade de reorganizar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para a incorporação da temática trabalhada foi um dos questionamentos ressaltados durante a oficina. Além disso, também viabilizou as mais diversas e criativas ideias a serem postas em prática, contribuindo com o fazer pedagógico dos professores participantes, estimulando-os a elaborar um roteiro de atividades voltadas para o Museu Casa Margarida Maria Alves.

Esta pesquisa fomentou novas formas de exploração do patrimônio cultural local, nos proporcionou vivências únicas, singulares. Adentrar no museu para participar de uma ação educativa, sobretudo pelo fato de que seu último encontro ocorreu dezoito anos após sua inauguração, numa sala destinada a ser Centro de Estudos das Questões Agrárias Maria da

Penha, até então nunca utilizada para esse fim, proporcionou-nos uma satisfação imensa.

As situações acima elencadas evidenciam que alguns frutos do nosso trabalho já foram colhidos. Entretanto, continuaremos incentivando para que as diversas e criativas ideias explanadas sejam realmente realizadas. Esperamos também que esta pesquisa possa abrir novos horizontes e contribuir com estudos futuros.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. 36 ed. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2008, p. 223-235.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HORTA, M.L.P. GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Patrimônio cultural**. 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 1 set. 17.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo-SP, PUC-SP, n. 10, p. 7-28, 1993.

PAIM, Elison Antonio; TAVARES, Isadora Nunes. A educação patrimonial em escolas e universidades. *In*: PAIM, Elison Antonio. **Patrimônio cultural e escola**: entretecendo saberes. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Instituto Desembargador Severino Montenegro, Alagoa Grande, 2015, 68 p



# CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA: PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LINGUAGEM PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

*Joel Guedes de Sousa*

*Maria de Lourdes da Silva Leandro*

## Introdução

Através da leitura, o aluno pode se conhecer e compreender o outro, entendendo que ela abre caminhos, produzindo sentidos que estão articulados com a sua história. Destarte, a ação docente nas práticas leitoras é essencial, se essa ação for transformadora, seja ela nas séries iniciais ou finais, pois como sujeitos de uma sociedade em movimento, necessitamos de um ensino de leitura em uma perspectiva mais ampla, isto é, trabalhar a leitura, trazendo as condições de produção para o envolvimento das histórias leitoras do sujeito aluno.

Então, é preciso um olhar mais atento que visualize as práticas de leitura desde os primeiros anos da educação básica, como é o caso da turma do 4º ano, período em que os alunos saem de um estágio escolar que traz uma história de leitura que pode nos ajudar a rever aspectos da sua formação leitora. Desse modo, esse trabalho pode dar espaço para se discutir a importância das condições de produção da leitura, como aspectos importantes da produção de sentidos para o aluno,

principalmente, através de um processo de desenvolvimento e construção do seu lugar de leitor.

Considerando o contexto sobre a leitura na sala de aula e o leitor, essa pesquisa se orienta pela seguinte questão problema: Em que sentido as condições de produção de leitura, em seus aspectos sócio-histórico, cultural e ideológico, poderão contribuir para o desenvolvimento do leitor numa turma de alunos do 4º ano do ensino fundamental I?

A partir desse questionamento, traçamos o seguinte objetivo geral: Contribuir para discussões sobre o processo de desenvolvimento da leitura e do leitor, que priorize a ressignificação do lugar do aluno como leitor e do professor como formador e leitor, considerando suas histórias, suas culturas, seus contextos sociais e ideológicos.

Ao promover o desenvolvimento da leitura e do leitor na sala de aula, esta pesquisa se justifica por trazer discussões e reflexões sobre práticas de leitura capazes de envolver sujeitos para um aprendizado de leitura, cujo aluno leitor possa não só decodificar letras, mas principalmente, negociar sentidos que o constituam como sujeito social e ideológico, compreendendo que ler possibilita um horizonte de expectativas e aprendizado.

## **Referencial teórico**

### **Concepções de discurso**

Na nossa sociedade, exercemos posições, seja como professor ou alunos, somos sujeitos que falando ocupamos lugares que são constituídos por dizeres que são silenciados pela nossa memória. O ponto de partida da Análise do Discurso (AD) é o próprio discurso. E, para que o discurso tenha uma existência material, necessita de elementos linguísticos, ou

seja, para Fernandes (2007, p. 18), é na língua e pela língua que o discurso revela sua relação com a exterioridade.

Assim, o discurso considera a língua sob a ótica do funcionamento e da produção de efeitos de sentido. Dantas (2007, p.19) nos diz que a língua é uma ordem que toca o equívoco, a falha, e está sujeita à interpretação, porque funciona duplamente como material simbólico e histórico. Então, o discurso como produção de sentidos e/ou como efeitos de sentidos precisa da língua para se materializar.

Dantas (2007, p. 123) fala que a relação que o sentido tem com o discurso é, portanto, de duas naturezas: a) o sentido se realiza interdiscursivamente (em sua constitutividade histórica) no entrelaçamento da língua, do texto e do discurso; b) o sentido se manifesta em marcas enunciativas, como comentários do sujeito, através de formas de fixação de um único sentido ou de formas que explicitam a pluralidade de sentidos e esses sentidos possíveis são responsáveis por constituir o sujeito em uma posição.

O sujeito, em uma perspectiva discursiva, articula-se com o ideológico e, nessa conjuntura ideológica de interpelação, o sujeito do discurso ocupa um lugar social e essa sua constituição de sujeito social se dá através do discurso. Para Orlandi (2005), o sujeito, na Análise do Discurso, é posição, na qual se observam os sentidos possíveis que estão em jogo, pois sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da história, em que entram o imaginário e a ideologia.

O discurso, por procurar saber o que está entre a língua e a fala, encontra-se na exterioridade, no meio social. Portanto, nos oferecer uma multiplicidade de sentidos e em seu aspecto pedagógico, pode nos proporcionar um ensino de leitura tendo como base o lugar da formação social do sujeito, colocando em cena os protagonistas do discurso e o seu referente para que possam compreender as condições históricas da produção de um discurso.

## Condições de produção da leitura

O sujeito ao ocupar um lugar no interior de uma formação social dada profere discursos a partir de condições de produção, ou seja, são essas condições de produção que trazem relações sociais do aluno para a leitura na sala de aula. A primeira definição da noção de CP (Condições de Produção) foi aplicada por Pêcheux em 1969. Segundo Brandão (2007, p. 44), a sua contribuição está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos humanos individuais”, mas a representação de “lugares determinados na estrutura de uma formação social”. Para Dantas (2007), as condições de produção de um discurso são as representações que cada falante/escritor faz de si mesmo como conhecedor ou autoridade para utilizar aquela fala específica, representações que faz do outro como recebedor ou intérprete.

O sujeito de discurso é constituído por formações discursivas que remetem a uma memória discursiva, produzindo efeitos de sentidos que se apresentam de acordo com a situação, ou seja, conforme as condições de produção. E segundo Orlandi (2007), as condições de produção em seu sentido amplo se incluem em um contexto sócio-histórico, ideológico.

Pêcheux (1990) afirma que um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que nos faz concordar com Orlandi (2007), quando considera que o dizer não é propriedade particular, pois as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. Os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos, já que não dependem só das intenções do sujeito.

Os sujeitos do discurso portam efeitos de sentido que se alinham a história e através das contradições ideológicas se

articulam e redefinem as condições de produção presentes na materialidade dos discursos.

Constituindo-se na perspectiva de Análise do Discurso, nosso trabalho envolve a representação do sujeito na sala de aula e seu interdiscurso. Consoante Brandão (2007), no interior de uma instituição escolar há o lugar do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. Portanto, retratamos o ensino da leitura no ambiente escolar, disseminador dos sentidos, para desmitificar a ideologia tradicional do ensino da leitura, em que ler é visto ainda como um ato simplesmente de decodificar, repetir o que o texto diz sem haver uma maior interação do leitor com texto.

### Leitura e ensino: reflexões discursivas e concepções teóricas

O ensino da leitura esteve durante muito tempo conduzido pelo reconhecimento da palavra. Assim, tínhamos que repetir o que os textos nos diziam, sem fazermos inferências ou interpretações, não se pensava no desenvolvimento do aluno de forma pessoal e social, visando seus aspectos ideológicos. O processo de aprendizagem da leitura não se constrói do nada, ele tem início na decodificação, que auxilia a compreensão que irá conduzir os sentidos, e estes reproduzirão novos sentidos.

Podemos compreender o ensino da leitura a partir da noção de apenas três concepções: a) a ascendente, tratando-se de uma leitura de decodificação, se extraindo apenas informações da escrita; b) a descendente em que se dá e atribui sentido ao texto, construindo e prevendo novas leituras e; c) a ascendente/descendente em que ler é descobrir e interpretar os sentidos do texto, o que portanto, não considera outras concepções, como por exemplo a da AD, que entende o ensino da leitura se voltando para o sujeito ideologicamente constituído de sentidos.

Conforme Bagno (*et al.* 2009), as práticas de leitura na escola giram em torno de uma só concepção: a estruturalista, em que a leitura é tomada como decodificação e “tradução oral do escrito”. Por conseguinte, esse autor informa que, no espaço da escola, ocorre muita soletração e pouca leitura. Para ele, é preciso haver uma maior compreensão sobre o ato de ler. Assimilando esse modo de expressão de Bagno (2009), entendemos que o processo de ensino evoluiu e hoje encontramos outras formas de se trabalhar leitura na sala de aula, trazendo outras concepções que não sejam voltadas unicamente para decodificação.

As reflexões sobre leitura em uma perspectiva discursiva são apresentadas por Orlandi (2012a, p. 8) e passam pela ideia de interpretação e compreensão. A esse respeito, a estudiosa cita alguns fatos que se impõem:

a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada); b) o de pensar que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s); c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história; d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente; e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura; f) finalmente, e de forma particular, a noção de que nossa vida intelectual está relacionada aos modos e efeito de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2012a, p. 8).

Pensar o ensino da leitura encarando-o como um trabalho que percorre caminhos, instaurando sentidos é um desafio que deve ser levado em conta pelo professor, daí a importância de perceber que o sujeito-leitor não apenas deve refletir

sua posição de leitor na leitura que produz, mas suas especificidades e sua história.

## Metodologia

O presente estudo esteve voltado para práticas de leitura em uma turma de 4º ano de uma escola da rede pública de ensino, localizada na zona Rural do município de Tacima-PB. E, para que fizéssemos uma contextualização dos procedimentos metodológicos, esta pesquisa trouxe um referencial teórico, buscando fontes em livros, artigos, teses, dissertações, *sites* da internet e documentos fornecidos pela escola, tratando-se esta fase, assim, de uma pesquisa bibliográfica, em que os textos se tornam fontes do tema a ser pesquisado (SEVERINO, 2007).

Considerando o objetivo da nossa proposta de intervenção - promover um letramento escolar em que a leitura se coloca como elemento fundamental para observarmos como as condições de produção suscitam o leitor em seu processo de formação - situamos o desenvolvimento dessa pesquisa a partir de uma pesquisa-ação que, segundo Michel Thiollent (1985, p. 14 *apud* BARROS e LEHFELD 2007, p. 92),

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos e de modo cooperativo ou participativo.

A escolha da pesquisa-ação se constituiu devido ao fato de o professor de Língua Portuguesa perceber que os demais colegas de profissão, professores da escola em que leciona,

sentiam o mesmo problema relacionado à falta de compreensão da leitura na sala de aula. Muitos falavam da ausência de iniciativa dos professores do fundamental I que pouco incentivavam o seu aluno a buscar leituras que os fizessem desenvolver para compreensão de outros assuntos do seu cotidiano, criando meios que conduzissem a práticas sociais de leitura.

Observando esse contexto social, procuramos em conjunto com a professora do 4º ano, desenvolver uma prática de leitura nessa fase, em que surgem muitas indagações sobre a dificuldade no processo de leitura do aluno. Dessa maneira, pedimos autorização para a escola e para a professora regente da turma do 4º ano e tentamos, de modo cooperativo, realizar uma ação docente buscando incentivar a leitura. Portanto, reconhecemos essa proposta como uma prática exploratória que, segundo Moita Lopes (2013, p. 111), promove a integração das pessoas (professores, futuros professores, alunos e formadores de professores ou outros profissionais) e de suas atividades na busca de entendimentos de suas questões em sala de aula, na escola ou em outros contextos.

A AD vem nos auxiliar nesse processo, no sentido de contribuir com a compreensão de que o plano de ensino pudesse ser trabalhado como uma das condições de produção. Ressignificado assim como um elo de interação do aluno com a leitura, através de histórias em quadrinhos e contos que não saíssem totalmente da realidade sócio-ideológica do aluno.

Organizamos os conteúdos e objetivos da nossa metodologia de ensino de modo sistematizado. Segundo Libâneo (1994), plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

## Relato da experiência aplicada

Este trabalho promove um letramento levando em conta a necessidade dos alunos. Por conseguinte, estruturamos um produto pedagógico que contém um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática com base em um gênero textual. Desse modo, ao compreender o universo do educando em uma perspectiva cultural de significação, apresentamos um plano de ensino aplicado.

**Quadro 1** – Plano de ensino – (Práticas de leitura na sala de aula)

PLANO DE ENSINO
<b>E M E F João Emídio dos Santos – Braga de Cima - Tacima/PB</b> <b>Turma:</b> 4º ano do Ensino Fundamental I <b>Turno:</b> Manhã – Ano 2017 <b>Tempo estimado:</b> entre 60 e 90 minutos em cada encontro <b>Linguagens – Leitura – Práticas de Leitura na sala de aula – Gêneros textuais.</b>
<b>Ementa:</b> O ensino da leitura. Prática social da leitura na sala de aula. Os modos de ler e trabalhar sentido. A compreensão e a interpretação em gêneros textuais. A formação do leitor.
<b>OBJETIVO GERAL</b> Fornecer subsídios para o desenvolvimento de um letramento escolar em que a leitura se coloca como elemento fundamental para a formação do aluno como leitor. <b>Objetivos específicos:</b> a. Incentivar a prática da leitura, considerando a relação: leitor, texto, e sentidos; b. Construir sentidos na leitura através do contato com histórias em quadrinhos, desenhos da Turma da Mônica e contos da literatura infanto-juvenil; c. Estabelecer as relações de sentido entre as histórias lidas e as histórias do leitor, identificando as semelhanças e diferenças de pontos de vista; d. Desenvolver a formação do leitor e ouvinte através da contextualização e socialização, estimulando o contato com gêneros textuais que ainda não haviam sido trabalhados em sala.

## CONTEÚDO

- Leitura, compreensão e interpretação dos sentidos em gêneros textuais como:

HQ - Chico Bento em Muito impressionado - Maurício de Sousa;

HQ - Chico Bento em Tem lixo na lagoa - Maurício de Sousa;

Conto - A menina e o pássaro encantado - Rubem Alves;

Conto - Jeca Tatu - A História - Monteiro Lobato.

- Produção de histórias a partir das histórias lidas, como mais um lugar de interpretação dos sentidos.
- Desenvolvimento de temas como:

O espaço cidade/campo e suas histórias;

A preservação ambiental;

As relações sociais de respeito;

A questão da preservação e cuidados com a saúde.

## METODOLOGIA

Os conteúdos foram desenvolvidos por meio de rodas de leitura, apresentação oral, discussão, exercícios, produções textuais e encenação de uma história em quadrinhos, utilizando-se material didático impresso e de multimídia. Durante as aulas, os alunos foram incentivados a fazer intervenções e a interagir com o professor para tirar dúvidas, complementar informações e trocar experiências.

## RECURSOS DIDÁTICOS

- Quadro Branco, apagador, caneta piloto;

- Data show;

- Notebook;

- Vídeos;

- Textos xerocados (Revistas em quadrinhos, textos da literatura infanto-juvenil).

## AVALIAÇÃO

Durante o desenvolvimento das atividades, os objetivos, os assuntos foram avaliados, à medida que as atividades orais e escritas foram sendo aplicadas. Portanto, constituímos como pontos importantes: a participação, a dedicação e o desenvolvimento do leitor.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. Disponível em <:https://contadoresdestorias.wordpress.com/2008/01/07/a-menina-e-o-passaro-encantado-ruben-alves/>. Acesso: em 15/09/2017.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatu - A História**. Disponível em<: http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca\_tatu\_historia1.html>. Acesso em: 10/09/2017.

MÔNICA, Turma da. **Chico Bento no Shopping**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY. Acesso em: 09/11/2017.

MÔNICA, Turma da. **A história do galo Ataliba**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D'TaRIu2l\_xM. Acesso em: 17/11/2017.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento em Muito impressionado**. Ed 51. São Paulo. Panini, 2012.

Fonte: Elaboração própria

Para o desenvolvimento do nosso plano, contextualizamos cada passo em momentos e na nossa primeira aula com a turma do 4º ano, formulamos nos primeiros instantes perguntas relacionadas ao personagem Chico Bento e as suas histórias, em seguida, apresentamos os demais personagens que compõem a narrativa e também trouxemos capas de revistas com as histórias desse personagem para que pudéssemos discutir aspectos culturais e sociais.

No segundo dia de aula, buscamos desenvolver nossas primeiras leituras abordando no primeiro momento a leitura compartilhada de uma HQ de Maurício de Sousa, intitulada “Chico Bento em Muito impressionado”. No momento seguinte, realizamos uma roda de conversa e, depois, reunimos os alunos em grupos para reorganizarem a HQ “Chico Bento em Tem lixo na lagoa”. Levamos essa história em quadrinhos para sala e, em dupla, os alunos do 4º ano puderam em um momento de descontração recriar a história, tentando constituir cada passo desse texto. Foi uma atividade

estratégica de reconhecimento do gênero textual, em que os alunos, ao procurarem identificar os diferentes momentos da narrativa, tentavam trabalhar recuperando a noção de coesão na busca de colocar o texto em uma sequência lógica.

No terceiro dia, eles puderam apresentar suas histórias e, ao observarmos que nenhum conseguiu recontar a história como a original, apresentamos as imagens para que pudessem perceber as relações entre os quadrinhos, já que não observaram as pistas textuais para chegar ao sentido real do texto. Realizamos uma leitura mais atenta das imagens, mostrando as minúcias da história em quadrinhos.

Após fazermos a leitura da história, os alunos do 4º ano se reuniram novamente e refizeram seus textos e, em seguida, reapresentaram, mas, mesmo após um processo de reconstrução da história, não conseguiram apresentar o texto igual à história original, alteraram a sequência, apenas fizeram outras relações que condizem com o seu próprio ambiente cultural, o que não é totalmente inadequado. Portanto, são questões que nos fazem perceber que houve dificuldades nessa prática de leitura, no modo de ler as pistas proporcionadas pelo gênero.

Para melhor remetermos os alunos para o contato com outras culturas, que não só a cultura do campo, resolvemos colocá-los, ficticiamente, em outra situação: Mostramos a saída do personagem Chico Bento em sua vivência no campo, para um momento em que ele se envolve em um ambiente completamente diferente do seu, já na cidade, descobrindo a modernidade e as diferenças que a sua cultura tem em relação ao modo de vida das pessoas da cidade. Para isso, usamos para leitura, a história em quadrinhos em vídeo “A ida de Chico Bento ao Shopping”. Expomos esse vídeo, um desenho animado cheio de aventuras do Chico e seu primo que o convida para visitarem o Shopping onde Chico se depara com vários fatores que fogem da sua realidade cultural. Portanto,

através desse desenho, eles puderam ler, trabalhando a leitura em outros suportes, percebendo a diferença cultural de cada lugar, campo/cidade.

Depois desse momento, responderam a um questionário de forma oral, descreveram alguns lugares distantes para onde já tinham ido, alguns citando a capital e outros apenas as cidades mais próximas. Desse modo, os convidei para irmos visitar o Shopping. Nesse passeio, as leituras ficaram por conta da diversão e do entretenimento. Eles cantaram bastante durante o percurso e puderam ter um momento de lazer diferente do que estavam acostumados. Conheceram as lojas, o parque e os brinquedos, a entrada da sala de cinema, a praça de alimentação, tiraram fotos e compartilharam uns com os outros a alegria de estar ali.

As diferenças entre o que há no Shopping e o que há no lugar onde eles vivem foi assunto do sexto encontro, no qual os alunos puderam comentar a diferença que há entre um lugar e outro, o que há de interessante no Shopping que onde moram não tem. Nesse caso, estimulamos o prazer de um passeio cheio de diversão, porém, muito mais do que isso, possibilitamos ao aluno ter outras leituras de mundo, que não unicamente as que vivenciam no dia a dia.

Saíram dos muros da sala de aula, transpassaram os muros da sua localidade para além de um simples passeio, eles puderam enxergar a cidade com outros olhos, os olhos do conhecimento. Mas em se tratando de crianças e jovens, que ocupam um lugar social, vários citaram que gostaram do Parque ou salão de jogos, os brinquedos realmente impressionaram os alunos que adoraram os jogos eletrônicos e os bichos de pelúcia motorizados.

Nesse entusiasmo de comentários, pedimos que eles escrevessem um relato sobre a visita ao Shopping e após finalizarem o texto alguns alunos leram o texto do outro, nesse momento,

muitos não entendiam o que o outro havia escrito, mas eles puderam perceber em alguns casos questões que um mencionou e outro não, portanto, essa se constituiu como uma atividade de socialização bem proveitosa devido ao fato de cada um tentar compreender melhor a leitura do colega.

Prosseguindo com as nossas leituras na sala de aula e tentando acompanhar a realidade do aluno, incluímos na nossa proposta, a leitura do conto “A menina e o pássaro encantado” de Rubem Alves, texto que leva a uma reflexão sobre nossas ações e atitudes diante de mantermos animais presos, como por exemplo, um pássaro que, para se manter bonito e alegre, necessita da liberdade.

O conto “A menina e o pássaro encantado”, de Rubem Alves, serviu de base para darmos continuidade a nossa sequência relacionando os temas “amor e liberdade”. Contexto que poderia proporcionar um questionamento por parte do aluno, será que há mais liberdade na cidade ou no campo? Já que sabemos que muitas pessoas migram do campo para cidade, e percebem que a vida urbana pode ser considerada uma prisão se a compararmos com a vida no campo. Além do que é uma leitura que proporciona a questão da relação humana de respeito e amizade.

Realizamos uma leitura dramatizada, trazendo as expectativas e desenrolares dessa história. Procuramos relacionar as duas histórias, comparando a realidade da menina do conto com a do personagem Chico, trazendo questionamentos sobre os quais eles puderam falar, como o convívio com os animais de estimação.

Tendo trabalhado essas perguntas, iniciamos o nosso sétimo encontro com um desenho contando “A história do galo Ataliba”, um dos animais de estimação do Chico Bento. Assistiram entusiasmados e, a partir daí, trouxeram suas experiências de vida ao relatarem o convívio com seus animais de

estimação, disseram que colocam nomes, falaram dos tipos de bichos que criam, em sua maioria gatos e cachorros.

Após contarem suas histórias com os animais, iniciamos a leitura do Conto “Jeca Tatu – A História” visando progredir com uma leitura mais complexa, na sua relação textual e social. Então, trouxemos para sala de aula um conto de Monteiro Lobato, conto que tem uma enorme representatividade para a criança moradora da zona rural, por simbolizar uma questão social, ao relatar o trabalhador rural a partir de situações que levam à reflexão sobre saúde pública, as doenças que atingem a população rural, o alcoolismo, educação e cultura. Dividimos a turma do 4º ano em dois grupos, devido ao texto ser mais extenso que os demais textos lidos, deixamos para finalizar o texto no outro encontro.

No encontro seguinte, nos reunimos em grupos novamente e contextualizamos a história recordando com os alunos algumas passagens do texto até chegarmos à parte em que paramos. Finalizada nossa leitura, passamos aos comentários entre os alunos, relembando que Chico Bento e Jeca Tatu são moradores do campo, e de realidades diferentes.

Nesse momento, eles puderam trazer para a discussão o seu conhecimento de mundo, marcando, como fator principal, o alcoolismo que relacionaram a situações do seu cotidiano, lembrando de alguns bêbados que vivem próximo de onde eles moram. Portanto, foi uma leitura importante para se discutir uma questão de saúde pública e de superação do personagem “Jeca”, através de um auxílio médico e do estímulo próprio.

Como trabalhamos, desde o nosso primeiro encontro, com histórias em quadrinhos, para que nossa proposta de produção escrita não ficasse indiferente ao que expomos, solicitamos a produção de uma história que tivesse como base o conto Jeca Tatu.

Os alunos do 4º ano produziram quadrinhos, no entanto, após vermos as leituras produzidas, vimos que alguns alunos precisavam reescrever a história em quadrinhos, pois como se tratava de um gênero textual que ainda não tinha sido trabalhado com eles, necessitaram reescrever e mudar a estrutura, pois alguns não conseguiram organizar adequadamente. Foi esse o propósito do 9º encontro, contando com a ajuda do professor pesquisador, os alunos reescreveram suas histórias em quadrinhos. E entre elas selecionamos para uma apresentação a que nos chamou atenção, por descrever uma história em que o trabalho na roça, a amizade, o companheirismo estiveram presente.

Portanto observamos que uma história criada por um dos alunos do 4º ano conseguiu atingir as expectativas, realizando uma leitura que deve ser considerada, pois compactuou a sua compreensão leitora com os fatores do seu cotidiano como sujeito morador do campo.

Nesse momento selecionamos alguns alunos para uma apresentação, aqueles alunos que se enquadravam na história. Eles, então, puderam interagir mais com o texto, lemos, discutimos e escolhemos quem iria representar cada personagem, fizemos nossos primeiros ensaios.

A nossa culminância foi um momento de muita emoção, todas as crianças cantaram a música “Trem Bala” de Ana Vilela, muito entusiasmados. Em seguida aos agradecimentos, demos início a apresentação da leitura de duas histórias em quadrinhos escritas pelos alunos do 4º ano, lidas pelos próprios autores.

O momento da apresentação foi divertido e todos realizaram uma apresentação com criatividade e um bom desempenho. Assim finalizamos nosso projeto, mostrando que a leitura em seu aspecto amplo e cultural deve ser trabalhada e incentivada em todos os anos escolares.

## Considerações finais

O nosso trabalho de leitura teve um olhar voltado para que o aluno pudesse compreender a sua cultura e os aspectos sociais sobre os quais recebe formação, o que produziu efeitos.

Nesse contexto, o nosso plano de ensino teve uma seleção de textos que entusiasmaram os educandos para ler com motivação e empenho, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades leitoras que avançassem da abordagem estrutural do texto e visassem identificar no aluno a sua história e os sentidos que o constituem como sujeito social.

Dessa forma, a participação dos alunos do 4º ano foi significativa e importante para o seu desenvolvimento como leitor, constituindo o sentido de que a sociedade precisa de cidadãos que valorizem a leitura em seus aspectos culturais, sociais, históricos e ideológicos. São as condições de leitura que transformam a sala de aula, pois a realidade histórica de cada aluno faz com que suas leituras tenham sentido.

Consequentemente entendemos que leitura precisa ser trabalhada em todas as concepções, pois o aprendizado deve ser construído constantemente a partir da compreensão de mundo que nos dá substância para aproximar o leitor do texto. As nossas escolhas leitoras não são nada mais do que considerações da nossa identidade cultural.

## Referências

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. Disponível em <:https://contadoresdestorias.wordpress.com/2008/01/07/a-menina-e-o-passaro-encantado-ruben-alves/>. Acesso: em 15/09/2017.

BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARROS; Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2007.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso: algumas aproximações da análise do discurso**. Campina Grande: ADUFCG, 2007.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Paulo Claraluz, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatu - A História**. Disponível em<: [http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca\\_tatu\\_historia1.html](http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca_tatu_historia1.html)>. Acesso em: 10/09/2017.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulações e circulação dos sentidos**. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 7ª Ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PÊCHEUX, M. (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas - SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maurício de. **Chico Bento em Muito impressionado**. Ed 51. São Paulo. Panini, 2012.





# LITERATURA E HOMOEROTISMO: LEITURA E RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

*Johne Paulino Barreto  
Marcelo Medeiros da Silva*

## Introdução

Sempre tivemos em mente que a formação do professor é um processo de aperfeiçoamento do profissional da educação a partir da realidade escolar, formação que deve ser “contextualizada, com levantamento das necessidades do contexto escolar e de cada professor, em sintonia com as demandas sociais e culturais” (OLIVEIRA, 2013, p.33). Dessa forma, o ensino, na atualidade, não pode ser tratado a partir de uma abordagem tradicionalista, uma vez que estamos vivenciando uma exploração tecnológica que modifica todo o processo de aprendizagem. Além disso, vivemos em constantes transformações sociais que incidem diretamente sobre a escola, havendo, portanto, uma necessidade de discutir em sala de aula tais transformações, de maneira que os alunos não só saibam compreendê-las, mas interferir nelas. Dentre tais transformações por que passa a nossa sociedade e que se faz necessária como objeto de reflexão em sala de aula, está a discussão sobre a diversidade sexual para a qual o texto literário pode contribuir não só porque ele é uma espécie de

repositório de experiências humanas, mas, acima de tudo, porque atua como fator de humanização, “que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 80), sendo, assim, a “representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 2002, p. 86).

Considerando-se que o consórcio entre literatura, sexualidade e homoerotismo poderia render frutos significativos para a formação humana e leitora de nossos alunos, ensejamos investigar de que forma discentes do 9º ano do ensino fundamental recepcionariam textos literários que abordassem a temática da diversidade sexual, em especial da relação afetivo-amorosa entre pessoas do mesmo sexo. Para tanto, planejamos uma intervenção didática, organizada a partir sequência didática em torno dos seguintes textos literários: *Frederico Paciência*, conto de Mário de Andrade; e dos poemas *Balatetta*, de Mário Faustino; *Soneto já antigo*, de Álvares de Campos; *Rapto*, de Carlos Drummond de Andrade; *O amor é que é essencial*, de Fernando Pessoa; *A uma dama que macheava outras mulheres*, de Gregório de Matos; *A uma mulher amada*, de Safo, e um mito *O rapto de Ganimedes*, de Ovídio.

Entretanto, para este artigo, fizemos um recorte da nossa pesquisa e apresentaremos apenas a última etapa (a mostra pedagógica), que foi o momento culminante da nossa intervenção. Isso foi feito pelo fato de acreditarmos que o evento em questão maximizou a participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como garantiu a todos uma melhor compreensão a respeito do trabalho com o texto literário de temática homoerótica, na sala de aula. Finalizamos nosso trabalho ratificando sua importância para a formação de leitores críticos e alunos/as conscientes do respeito ao homoerotismo/diversidade sexual, cumprindo a ideia de educação aberta à diversidade que esteja para além de padrões impostos por uma sociedade sexista e heteronormativa. Nesse

sentido, afirmamos que pesquisas como essa coopera para a melhoria da sociedade como um todo e ajuda a escola rever suas práticas pedagógicas que incluam todos/as no processo ensino-aprendizagem.

## **Literatura, sexualidade e ensino: aportes teóricos**

Como componente curricular, a disciplina de “literatura” integra apenas o currículo do Ensino Médio, mas isso não quer dizer que a leitura literária não esteja presente no Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, a formação de comunidade leitora é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes sobre suas experiências pessoais e seu mundo real, críticos em relação aos estereótipos e às normas impostas pela nossa sociedade e reflexivos no que diz respeito à sua participação social. E isso só poderá ocorrer quando se coloca a experiência de leitura literária como centro das discussões que visem à construção moral e ética em que os sujeitos estão inseridos.

Para tanto, segundo os PCN para o ensino fundamental (1998), é preciso que os/as alunos/as, na sala de aula, tenham contato com a diversidade de textos literários, levando em consideração as necessidades deles/as e suas possibilidades de aprendizagem, a fim de proporcioná-los experiências de vida através do texto e motivá-los ao reconhecimento de si, de suas práticas sociais e das práticas sociais do outro. É preciso entender que o trabalho com a literatura, no ensino fundamental, deve ser pautado na leitura, na íntegra, de gêneros literários, mediante as necessidades sociais e culturais dos/as discentes. E esse trabalho deve ser realizado de forma democrática, visando ao diálogo construtivo na sala de aula.

Tendo em vista que o ensino de literatura deve estar entrelaçado à realidade sócio-histórico-político-cultural do alunado, é preciso que também compreendamos a literatura como uma ferramenta pedagógica que insere o aluno-leitor nas implicações e transformações sociais, fazendo-o um agente autônomo capaz de dialogar com as várias vozes que há no texto literário.

Sendo assim, a literatura, na escola, deve ser trabalhada partindo da ideia de que ela é um instrumento de representação do ser humano nas mais diversas experiências sociais, proporcionando, então, prazer ao leitor. Bordini e Aguiar (1988) chamam de prazer o processo de identificação do leitor com os elementos da realidade representados no texto e, quando há uma ruptura de expectativa com o texto literário lido, o leitor, segundo essa autora, terá seu horizonte cultural ampliado, tendo como resultado final dessa ruptura o prazer da leitura através da “apropriação de um mundo inesperado” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.36), no momento de contato com o texto literário, mediante sua percepção de realidade de mundo e experiências pessoais.

Conforme Colomer (2007), o trabalho com a literatura, na sala de aula, envolvendo projetos, é positivo, pois “integra os momentos de uso com os de exercitação” (COLOMER, 2007, p.120), permitindo que os alunos entrem em contato com uma situação concreta de leitura e pratiquem exercícios que os possibilitem enxergar a literatura como algo que fará sentido em suas vidas. Dessa maneira, de acordo com a autora, produzir projetos tendo em vista o trabalho com a literatura pode ajudar nas atividades de leitura e de escrita, uma vez que, a partir da leitura, o aluno deverá resumir, parafrasear, recontar o que leu ou produzir cartazes ou desenvolver alguma produção oral em que mostrem a compreensão sobre textos literários trabalhados em sala e, assim, o trabalho com o texto literário

terá uma função social mais delimitada e poderá servir de uma via para a discussão sobre temas sociais relevantes, como a discussão em torno das questões de gênero e sexualidade, escopo da experiência de que trataremos mais adiante.

Mas, antes, precisamos pontuar que a compreensão de gênero, como categoria social, está muito ligada à construção de atitudes, comportamento e identidade social:

A maneira de ser homem ou ser mulher é produzida na cultura. As várias formas de fazer-se mulher ou homem são construídas socialmente, são produtos da realidade social e não são naturalmente determinados pelas diferenças inscritas nos corpos, assim também como o modo de viver desejos e prazeres corporais (SEVERO, 2013, p. 62).

Essa construção implica dizer que o sujeito tem suas experiências sociais e pessoais que podem ou não ter relação com o sexo atribuído no nascimento, podendo haver modificações nas vestimentas e, até mesmo, na aparência física através de processos cirúrgicos. Essas experiências também têm a ver com a capacidade de cada sujeito despertar um interesse afetivo, sexual e/ou emocional por uma pessoa de sexo diferente, do mesmo sexo ou de ambos os sexos. Assim, refletir e discutir sobre sexualidade e gênero é um dos fatores primordiais para que o preconceito e estereótipos sejam combatidos, a fim de que se tenha uma sociedade mais igualitária e respeitosa para com as diferenças, e a escola é o ambiente mais eficaz para que haja uma compreensão humanizadora a respeito dessa temática ainda considerada tabu. Entretanto, “muitas vezes, a escola não é vista como um lugar onde a sexualidade pode ser expressada ou ser discutida” (SEVERO, 2013, p.74). Isso

geralmente ocorre em virtude de valores construídos ao longo do tempo e naturalizados como os únicos possíveis:

Historicamente, a forma como a escola brasileira vem sendo construída faz dela tributária de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsáveis por reduzir à figura do 'outro' (instituído como 'estranho', 'inferior', 'pecador', 'doente', 'pervertido', 'criminoso' ou 'contagioso') todos aqueles e aquelas que não se enquadram ao único componente legitimado pelo modelo heteronormativo. No espaço da educação escolar, os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/ sexualidade, serão tomados como minoria e serão colocados à margem das precauções de um currículo ou de uma educação que se pretende para a maioria. (ANDRADE, 2013, p. 419).

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ressaltam a importância do amadurecimento do aluno a partir de leituras sobre temas sociais, como maneira de se formar um leitor crítico-reflexivo. Isto é, o aluno tem que estar preparado para as mudanças que a sociedade enfrenta e, com isso, entender que, através da leitura, o preconceito, de modo geral, pode ser colocado de lado, a fim de que haja respeito para com pluralidade sexual e de gênero. Dessa maneira, é necessário, segundo a LDB, por exemplo, que a educação, acima de tudo, seja motivada através de temas que circulem na sociedade e, com isso, possibilite a formação de leitores competentes e sem preconceitos, maduros o suficiente para compreender as mudanças sociais.

Há, portanto, uma preocupação dos documentos oficiais da educação com relação à transformação da escola, a fim de ela se torne um ambiente acolhedor com relação à diversidade e possa promover aos alunos uma reflexão profunda sobre sexualidade/gênero, levando-os a uma reflexão sobre seu próprio corpo e sobre suas próprias escolhas, bem como sobre o convívio com o outro que não necessariamente possuem os mesmos desejos e as mesmas orientações.

## **Percurso metodológico: da proposta de intervenção**

Como ensejávamos observar como os/as alunos/as de um 9º ano recepcionariam textos de temática homoerótica e, no ato da leitura, quais valores decorrentes de seus horizontes de expectativas seriam apresentados por eles/elas, elaboramos uma sequência didática. Para tanto, levamos em consideração a temática escolhida – O homoerotismo/diversidade sexual – para, através da literatura, fazer os/as alunos refletirem sobre o respeito à pluralidade amorosa e, por sua vez, potencializar o gosto pela leitura. Desse modo, escolhemos oito textos literários (um conto, seis poemas e uma narrativa mítica) além de dois textos teóricos<sup>1</sup> que, de alguma forma, estivessem integrados em torno da temática diversidade sexual/gênero/sexualidade, a fim de garantir um diálogo entre todos esses textos.

Deixamos claro que, na elaboração da nossa sequência, tentamos seguir o modelo proposto por Rildo Cosson (2014), que ele chama de “sequência expandida”, visto que, para o

---

1 LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002; e SEVERO, Rafael Adriano de Oliveira. **Gênero e Sexualidade: Grupo de discussão como possibilidade formativa**. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

trabalho com textos literários, esse autor sinaliza que essa sequência “vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte do letramento literário na escola” (COSSON, 2014, p. 76). Nesse sentido, nossa sequência didática estruturou-se em sete encontros que, para serem concluídos, levaram 26 aulas com 45 minutos cada.

No primeiro, a partir de uma atividade de motivação, fizemos com que os alunos e alunas refletissem sobre o tema da diversidade sexual/gênero/sexualidade a fim de inseri-los na temática trabalhada nos textos das aulas seguintes. Nos segundo e terceiro encontros, trabalhamos com os/as discentes o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade, como uma forma de introduzi-los/as ao mundo literário, bem como ao conhecimento da temática como eixo para os textos que iríamos trazer nas próximas aulas. No quarto encontro, a fim de acrescentar uma discussão mais teórica sobre a literatura homoerótica, fizemos-lhes refletir, a partir do texto Lopes (2002), sobre a (des)valorização desse tipo de literatura na sociedade e na escola e porque isso ainda persiste nos dias de hoje.

Já no quinto encontro, propiciamos o contato dos/as alunos/as com seis poemas, momento em que eles puderam se debruçar diante do tema homoerotismo e refletir sobre a existência da pluralidade amorosa. No sexto encontro, instigamos os/as alunos/as a construir suas próprias ideias a respeito do que seria orientação sexual, identidade de gênero e o respeito à diversidade sexual na escola a partir de um texto teórico de Severo (2013) e um vídeo. Por fim, no último encontro, permitimos que eles/elas pudessem mostrar toda a aprendizagem adquirida ao longo da nossa intervenção, bem como seus pontos de vista acerca da temática trabalhada através de elaboração de cartazes, banner, produções de vídeos e

opiniões que foram apresentados em uma mostra pedagógica para toda a comunidade escolar.

As atividades presentes na sequência didática estiveram voltadas para, em sua maioria, formação de leitores de textos literários, em que os/as alunos/as deveriam mostrar a interpretação e a compreensão do texto através de atividades orais e escritas, produção de cartazes e vídeos. Nossa intenção com essas atividades era fazê-los/las refletir sobre as experiências afetivas apresentadas nos textos literários, de modo que eles/elas pudessem relacionar esses textos com a própria vida e com o contexto sociocultural em que estavam inseridos/as. Além de tudo isso, buscamos compreender de que modo esses textos, de certa forma, os/as ajudaram na formação de alunos/as respeitosos para com a diversidade sexual, como também quisemos entender como deveria ser o trabalho em que se coloca no centro das discussões a leitura efetiva do texto literário, de modo a promover um diálogo harmonioso entre texto, aluno-leitor e professor-mediador.

#### **4 Relato da experiência aplicada: vivências a partir do texto literário de temática homoerótica**

Procuramos identificar, registrar e analisar, através de atividades escritas/orais e discussões realizadas nas aulas, os estranhamentos e as aproximações que os alunos e alunas tiveram quando liam os textos levados à sala durante a nossa intervenção. Quisemos com isso torná-los/las leitores(as) críticos(as) de textos literários, como também torná-los/las cidadãos(ãs) respeitosos(as) e humanos(as) que soubessem conviver com a diversidade e, acima de tudo, perceber que a escola também é o espaço reservado para as pessoas LGBT.

Para este artigo, optamos por relatar o momento da mostra pedagógica, não por ele ser o mais importante, mas por

ele ter confluído todas as ações que foram realizadas ao longo da pesquisa. Foi nele que, diretamente, todos os alunos participaram, sobretudo aqueles que apresentaram resistência ao tema proposto em sala, e conseguiram, assim, reverberar o contato que tiveram como o texto literário ao longo da nossa intervenção.

O tema da mostra pedagógica foi intitulado “Amor na literatura: Respeito e diversidade”. Os preparativos para realização desse evento foram feitos com muita antecedência, planejando o passo a passo da nossa mostra, ensaiando, produzindo os materiais que seriam apresentados nesse evento, bem como mobilizando a escola para o dia da nossa mostra.

De início, para melhor elaboração e organização desse evento, dividimos os/as alunos/as em quatro grupos de trabalhos. No primeiro grupo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela produção dos vídeos, fotos e gravações. No segundo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela confecção de cartazes e banner. No terceiro, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela exposição oral, no dia da mostra pedagógica. No quarto grupo, ficaram os/as alunos/as responsáveis pela confecção das lembrancinhas, pelo manuseamento dos equipamentos tecnológicos e pela recepção dos/as convidados/as.

Fizemos três ensaios antes do dia da mostra. Dois no sábado pela manhã na escola, e outro na sala de aula. Esses ensaios foram para os/as alunos/as apresentarem suas falas e a produção dos materiais que seriam apresentados na mostra. Além disso, nesses encontros, eles/elas puderam interagir entre si e compartilhar seus nervosismos e experiências no que diz respeito ao preparo para o evento. Percebemos que, nesse processo colaborativo, a turma se uniu mais, de modo que todos se ajudaram e construíram, juntos, as falas que deveriam realizar, os materiais que iriam expor e planejaram a maneira como deveriam se comportar no dia da mostra.

Com antecedência, convidamos quatro turmas para participar do evento: 7º B, 8º C, 8º E e 9º B. Acreditamos que essas turmas, por terem alunos/as maiores e já maduros para ficarem atentos/as ao que iríamos apresentar a todos/as, deveriam estar presentes nesse dia. Além desses alunos/as, convidamos também toda a equipe docente, as gestoras, todos os funcionários, os pais da turma 9º C e a secretária da escola.

O objetivo do nosso evento foi apresentar para toda a escola o trabalho feito ao longo das aulas anteriores, como também conscientizar a todos acerca da importância do respeito à diversidade sexual.

Iniciamos esse evento chamando os/as convidados/as para compor a mesa: dois professores universitários da UEPB, um concluinte do curso de Psicologia e a gestora da escola. Estavam presentes, nesse dia, onze professores, sessenta e oito alunos/as, as duas gestoras, a secretária, o vigia, a cozinheira, a inspetora de corredor, três mães e um pai dos alunos.

No primeiro momento, uma aluna abriu a mostra apresentando o tema aos/às outros/as alunos/as e a todos/as convidados/as, leu dois dos poemas que trabalhamos em sala, apresentou o banner feito pelo seu grupo e, depois, convidou o professor responsável pelo evento para explicar por que essa temática estava sendo pauta de uma mostra pedagógica. Então, ele apresentou aos/às convidados/as o objetivo de suas aulas, a metodologia utilizada nelas, a importância em se trabalhar o tema diversidade sexual na escola, a duração dessas aulas e o passo a passo, através das fotos tiradas ao longo das aulas, da recepção dos textos literários trabalhados em sala.

Em seguida, o professor-pesquisador explicou sobre sua pesquisa a todos/as, como também falou a todos os presentes sobre o que é sexualidade e a importância do respeito à diversidade sexual. Após isso, um outro aluno explicou o desenho

de Ganimedes<sup>2</sup> e Zeus que ele fez a partir da leitura do mito de Ovídio<sup>3</sup>. Conforme esse aluno, o mito teve uma importância muito grande na sua vida, pois ele pôde compreender que, desde a Antiguidade, já havia a relação homoerótica. Depois, o aluno 5 explicou seu desenho de Frederico e Juca, inspirado no conto Frederico Paciência, de Mário de Andrade. Nesse momento, esse aluno nos revelou que gostou profundamente desse conto, pois nunca tinha lido nada parecido com esse texto na escola e que esse conto o inspirou a produzir seu próprio texto homoerótico, só que as personagens eram mulheres.

No segundo momento, dois dos convidados falaram sobre a importância em se discutir, na escola, sobre sexualidade e respeito à diversidade sexual. O primeiro discorreu sobre a importância da escola em trabalhar o tema família homoerótica/homoparentalidade com todos que a compõem, a fim de promover o respeito e a aceitação ao diferente. O segundo abordou os conceitos de sexualidade, gênero e sexo biológico, bem como as categorias de sexualidade e gênero. Também, esse segundo trouxe um discurso importantíssimo sobre o papel da escola no processo de conscientização dos/as alunos/as com relação à existência do gay, da lésbica, da travesti, da transexual, do transgênero dentro e fora da escola e como ela pode fazer para amenizar casos de homofobia e até mesmo preconceito de gênero nas salas de aulas.

Depois da fala desses dois convidados, o terceiro refletiu acerca da diversidade sexual como elemento imprescindível à formação cidadã dos alunos e à formação profissional dos

---

2 Esse mito relata a história de Ganimedes, um príncipe troiano, que conquistou o coração do mais poderoso dos deuses do Olimpo, Zeuz/Júpiter. Na nossa intervenção, os alunos tiveram contato com essa narrativa, leram-na na íntegra e tiveram a oportunidade de compará-la com o poema *O Rapto*, de Carlos Drummond de Andrade.

3 OVÍDIO. **Metamorfoses**. Trad. Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2004.

professores e funcionários presentes, visto que enfatizou a ideia da discussão sobre a diferença/diversidade na da sala de aula, focou também na importância de sempre buscarmos qualificação, a fim de acompanharmos as transformações sociais, discursou também sobre a presença da homofobia na sociedade e a escola como ambiente de combate a qualquer tipo de preconceito. Por fim, ele falou do papel da escola enquanto agenciadora de saberes e formadora de cidadãos respeitosos para com todos/as.

Todos esses posicionamentos proferidos por esses três profissionais repercutiram de forma extremamente positiva dentro da escola, pois, enquanto sujeito pertencente à escola, pudemos perceber que tudo o que foi exposto/dito no dia da mostra fez com que muitos profissionais da escola comessem a refletir sobre suas práticas pedagógicas e até mesmo sobre o trabalho com a temática dentro da sala de aula. Ratificamos essas palavras baseado no contato após a mostra pedagógica que tivemos com todos, uma vez que, além dos elogios dados pela equipe da escola, ouvimos também comentários diretos, por parte de muitos, que esse evento foi muito importante e que a escola precisava de um evento tão importante para a promoção do respeito às diferenças.

No terceiro momento, os/as alunos/as mostraram a todos/as os dois vídeos que foram produzidos por eles/elas – o primeiro vídeo mostrava os/as alunos/as lendo os textos literários homoeróticos trabalhados em sala, e o segundo mostrou os/as alunos/as falando sobre a diversidade amorosa, focando na concepção de sexo biológico, sexualidade e gênero.

Por fim, alguns/mas alunos/as se posicionaram a respeito de tudo o que foi trabalhado em sala de aula e falaram sobre a experiência que tiveram com a temática. Os alunos pontuaram seguintes aspectos: (1) Qual a importância em ter tido, na

sala de aula, uma experiência com textos literários; (2) Como foi ter estudado textos literários com a temática homoerótica; e (3) Em que esses textos e a discussão sobre gênero/sexualidade ampliaram os horizontes deles.

Esses/as cinco discentes falaram, na frente de todos, que nunca, nas séries anteriores, tiveram experiências com textos literários da forma como nós lhes propiciamos, tendo em vista o trabalho com o texto literário a partir de uma temática e seguindo uma sequência de textos, e que nunca leram um texto relativamente longo na sala, como, por exemplo, o conto *Frederico Paciência*, de Mário de Andrade. Ainda, dois alunos falaram que, quando havíamos nos apresentado para eles, no primeiro dia de aula, dizendo que leriam vários textos/livros, todos/as da turma se assustaram com isso, porque eles/as não gostavam de ler. Então, passados os dias, eles/as foram gostando das aulas, gostando de ler os textos literários levados na sala e gostando da metodologia utilizada. Para eles/as, ter trabalhado com textos literários foi enriquecedor e importante, pois puderam imaginar as histórias tratadas nesses textos e, conforme um desses discentes, ele pôde se inspirar nos textos que leu para, assim, produzir seu próprio conto com temática lésbica.

Com relação à segunda indagação, três outros alunos falaram-nos que, quando descobriram que os textos abordavam a temática homoerótica, eles estranharam um pouco, pois pensavam que os textos literários retratavam apenas o amor heterossexual de príncipes e princesas, nos castelos. Através dessas palavras, verificamos a formação que tiveram aponta para uma educação heteronormativa que pouco contribuiu para a formação cidadã no tocante ao respeito à diversidade e ao reconhecimento da existência do diferente dentro e fora da escola. Já outros alunos, além desses citados acima, disseram-nos que receberam os textos com naturalidade e que, desde o início, não tiveram estranhamento com o tema.

Já quase ao término da mostra, convidamos a diretora geral e a professora de Geografia, que assistiu a toda apresentação, para falarem sobre a mostra e se posicionarem acerca do que foi trabalhado nela. A primeira nos parabenizou pela forma como tudo foi desenvolvido, de forma séria e bem articulada, e nos garantiu que, depois dessa mostra, a escola terá um outro olhar a respeito do tema “diversidade sexual”, visando ao respeito a todos e continuidade da discussão sobre sexualidade/gênero dentro da sala de aula. A segunda também nos parabenizou e nos disse que discutir o tema sexualidade e gênero, na escola, é preciso porque nossa sociedade está precisando compreender esse assunto para poder respeitar à diversidade. Além disso, ela disse que aprendeu demais com tudo o que foi dito/apresentado nessa mostra e que, com certeza, terá mais argumentos para poder discutir esse tema na sala de aula. Ao término da mostra, entregamos a todos/as o poema *O amor é que é essencial*, de Fernando Pessoa, juntamente com uma pequena lembrança.

Esse momento proporcionou um exercício de cidadania aos nossos alunos, quando eles conseguiram expressar seus pontos de vista acerca do tema trabalhado em sala, potencializando seus conhecimentos acerca dos estudos de gênero e sexualidade através do compartilhamento do aprendizado obtido durante a intervenção. Isso mostrou-nos que atingimos o objetivo proposto para esse evento, que era de trabalhar a temática “respeito à diversidade sexual”. Tal trabalho foi realizado com muita antecedência, organizado por meio de uma sequência didática e sob um processo contínuo de reflexão e leitura de textos literários e teóricos.

Diante do exposto, é percebido que todos/as os alunos participaram da mostra pedagógica, até mesmo aqueles que tiveram resistência à temática, que foi o caso do aluno mais velho da sala, mostrando-se irreduzível em alguns momentos quando estávamos interagindo nas aulas. Esse aluno, por

exemplo, nesse dia, nos ajudou a montar os equipamentos tecnológicos usados durante toda a mostra, além de ter assistido a tudo que ocorreu durante nosso projeto, cooperando para a efetivação e sucesso da nossa mostra pedagógica. Com isso, percebemos que nossa pesquisa surtiu efeito positivo porque conseguimos promover a consciência e o respeito à diversidade sexual, em sala de aula, a partir de um trabalho pautado no letramento literário e porque o tema em questão foi discutido além da sala de aula com boa parte dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

## **Considerações finais**

Ratificamos que o trabalho com a temática do homoerotismo na sala de aula, a partir de textos literários, foi realizado com sucesso, pois conseguimos envolver os alunos na leitura dos textos a partir de uma metodologia que primou pela leitura integral dos textos, o compartilhamento das impressões de leitura, o confronto entre os horizontes de leitura do texto e dos próprios alunos.

Por quase três meses, trabalhamos textos literários (conto, poemas e narrativa mítica), outras artes (pinturas, desenhos e vídeos) e textos teóricos que abordavam o envolvimento afetivo-amoroso entre iguais, promovendo uma conscientização sobre o respeito ao grupo LGBT e mostrando que o amor entre iguais sempre existiu na história da humanidade.

Conseguimos, pois, promover a consciência e o respeito à diversidade sexual em sala de aula a partir de um trabalho pautado no letramento literário. Para isso, tínhamos uma meta a cumprir, que era levar a mudança de comportamento àquela comunidade escolar a partir da reflexão dos estudos de sexualidade e de gênero, e tínhamos a certeza de que a literatura poderia estar presente nesse processo como uma agenciadora de conhecimento e de humanização.

## Referências

ANDRADE, Andreza de O. **A educação que se pergunta pelo corpo: debatendo gênero, sexualidade e homofobia na escola.** In: SILVA, A.P.D; RIBEIRO M.G. (Org). Rumos dos estudos de gênero e de sexualidades na agenda contemporânea. 1 edição. Campina Grande: EDUEPB, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília : 1996.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional. In: **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p.81-102.

CANDIDO, Antônio. **Textos e intervenção.** 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura. Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

REZENDE, Neide Luzia de. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e adolescência**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. **Leitores/as, textos e contextos**. In: PINTO, Francisco; MELO, Márcio (Orgs). *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura*. Campina Grande: EDUFPG, 2016.



# LEITURA LITERÁRIA DE MEMÓRIAS: HÁ UM PASSADO NO PRESENTE

*Jorge Diego Marques Fontenele*  
*Lucilene Costa Almeida de Sousa*  
*Stela Maria Viana Lima Brito*

## Introdução

A literatura e mais propriamente o ensino de literatura tomou formas e objetivos diferentes ao longo do tempo. Ensinar literatura no Ensino Fundamental então foi relegado a segundo plano, ora servindo apenas como pretexto para o ensino de gramática, ora servindo para o trabalho com o gênero textual. No contexto atual, é preciso se repensar e reorganizar o ensino de literatura com fim em si mesmo, com o objetivo do letramento literário, estimulando o contato com os textos originais, o gosto pela leitura de textos literários e a crítica social baseada nesses textos.

Dessa forma, o presente artigo apresenta uma proposta de trabalho, uma sequência didática com o gênero *Memórias Literárias* com vistas a tomar o texto literário como elemento humanizador e como fonte para o trabalho de crítica, adentrando o mundo literário a partir de uma proposta de trabalho em oficinas que iniciam com a motivação ao texto, seguem

com a introdução, depois leitura e finalizando com a interpretação do texto.

Assim, este trabalho inicia com as relações entre a literatura e o humano, evidenciando o papel humanizador daquela, perpassa pela didática do texto literário, destacando as características do texto literário e chegando à sequência didática proposta com o gênero *Memórias Literárias*, orientando o trabalho com esse gênero a partir de uma perspectiva do letramento literário.

## **A literatura e o humano**

Definir literatura não é uma tarefa fácil, porém sabe-se que esta se utiliza das palavras para a criação de imagens, sentido, comunicação do leitor com texto literário, com a sociedade e consigo mesmo. Dessa forma, literatura é entendida como o trabalho com a linguagem na elaboração do seu objeto, o texto literário. E são esses textos literários que precisam estar presentes no contexto do aluno, de maneira que sejam lidos com a finalidade de produzir reflexões sobre o seu entendimento, e, assim, seu leitor possa compreender o homem, o mundo e enriquecer o conhecimento sobre si mesmo, pois a literatura não é um fim em si mesma, mas uma das vias condutoras à realização pessoal (TODOROV, 2014). Vista por esse ângulo, a literatura salva o homem da falta de amor, humor, compaixão e conhecimento, porém, somente uma leitura reflexiva é capaz de levar à penetração nesse campo.

A literatura confirma no ser humano o exercício que se considera essencial na formação humana com aquisição de saberes e capacidade de adentrar os sentimento e emoções, ou seja, a literatura humaniza (CÂNDIDO, 2004). Sendo assim, a leitura literária torna o sujeito sensível às questões individuais e sociais, ao mesmo tempo em que mune o leitor de estratégias

para ser crítico e atento ao seu contexto social, com argumentos pertinentes à realidade que o rodeia.

A aprendizagem que ocorre via texto literário é um processo constante, entendido com letramento literário, está difuso no letramento que ocorre na escola e na sociedade (COSSON, 2012). Assim, o envolvimento do aluno com a literatura permite que aquele faça suas comparações e dialogue com o texto literário, para que possa ter a liberdade de ler e criar estratégias para compreender, para interpretar e ter autonomia de leitor proficiente. Por isso,

[...] se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos de maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações cotidianas no ato de ler e ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2012, p. 29-30).

Dessarte, a leitura de textos literários no contexto ensino aprendizagem não se trata de cumprir uma tarefa de ensino da leitura, mas de aproximação do aluno com a reflexão pessoal, cultural e social, bem como as possibilidades de leitura prazerosa, fluência na leitura e da linguagem que constrói conhecimento e liga o aluno ao mundo letrado. Portanto, o letramento literário na sala de aula proporciona ao aluno o contato com o mundo e consigo mesmo.

A literatura como didática para a formação deve fazer parte de maneira satisfatória da abordagem educacional escolar, “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola” (COLOMER, 2007, p. 30). Contudo, a questão maior não está em ensinar literatura, mas ensinar a ler literatura (COLOMER, 2007). A leitura literária deve ser significativa no ambiente das práticas educacionais e sociais do aluno, motivadas por uma reflexão que busque sentido para a compreensão e interpretação do texto, e, conseqüentemente, resulte em conhecimento adquiridos para a vida.

Ainda assim, o que se observa é a falta de práticas que encaminhem para o ato de ler literatura, em que o conhecimento de mundo do aluno seja valorizado, para que busque a leitura literária. Por vezes, o ensino de literatura nas escolas é visto por muitos como um saber desnecessário, têm-se consciência de que não conhecem e pensam que o seu benefício não é proporcional ao esforço feito para conhecê-la (COSSON, 2012). Dessa forma, Colomer (2007) completa que a sociedade se queixa de que os alunos não leem, principalmente textos de literatura, mas na verdade o receio é de meninos não dominarem a língua escrita de modo a prejudicar a sua ascensão social. Ou seja, não há uma preocupação em se fazer leitura literária, mas de dominar o conhecimento escrito para um objetivo prático. Portanto, como não se tem investido em estratégias para o desenvolvimento intelectual com textos literários, a leitura

literária no contexto ensino-aprendizagem está camuflada em leituras superficiais para fins outros diferentes do que a leitura reflexiva proporciona.

É necessário fazer a relação leitura, literatura e teoria literária na tentativa de mostrar ao aluno o valor da leitura literária de modo reflexivo a fim de compreender o coletivo e o particular presente nas obras literárias. E nesse contexto, o professor assume a mediação de levar o aluno a esse encontro com a leitura dos textos literários, de forma que a literatura seja utilizada para a sua real finalidade, como abordado a seguir.

## A Didática do Texto Literário

A leitura de textos literários é um dos agentes imprescindíveis no processo de desenvolvimento do educando durante a caminhada escolar e social. Por isso, ações que estimulem a leitura de textos literários devem estar presentes desde o ensino fundamental, obedecendo aos seus níveis de entendimento para o período escolar em questão.

O texto literário no contexto educacional deve ser associado à leitura que mobilize a interpretação, a compreensão e o prazer estético. Isso não significa afirmar que textos literários não devam estar presentes no estudo da linguagem, pelo contrário, estes devem sim fazer parte dos estudos linguísticos para que se entenda que o significado e o sentido de um enunciado estão relacionados, uma vez que a linguagem é utilizada em contexto. Conquanto, reafirma-se que o estudo gramatical não deve ser o fim da leitura do texto literário.

No artigo “Leituras do texto literário em contexto escolar”, as autoras Gazzola e Bazzoni (2015, p.7) afirmam que “a questão é fazer a escolarização da literatura sem descaracterizar o texto literário, sem perder de vista a multiplicidade de sentidos que a linguagem subjetiva do texto literário oferece,

confirmando seu poder de humanização”. Conforme se observa, é fato que a literatura precisa ocupar seu lugar de leitura capaz de oferecer ao aluno o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, uma vez que a leitura de um texto literário possui construções mentais para a busca de seu entendimento, visto a sua própria maneira de se organizar para a transmissão da mensagem do texto em questão.

Cabe ao professor desenvolver as estratégias para que propicie ao aluno o contato com a leitura do texto literário, mostrar a este sujeito em formação que o texto literário permite ao leitor uma interação na busca pela compreensão. Assim “preencher os espaços brancos, ou os espaços de incerteza, faz parte do processo de interpretação e de construção de sentido na leitura de um texto” (GAZZOLA; BAZZONI, 2015, p.2). Essa consciência de buscar preencher os espaços do texto literário, ou seja, fazer uma leitura proficiente faz parte da construção do conhecimento do aluno.

Quando o professor proporciona ao aluno a leitura reflexiva de textos literários, este profissional da educação também oportuniza ricas experiências. Não há como mensurar os resultados da leitura de textos literários na vida dos alunos. Todavia, sabe-se que os resultados do ato de ler obras literárias oferecem uma constante renovação de conhecimento e de humanização, ou seja, os resultados são benéficos e para toda a vida.

As estratégias utilizadas na literatura precisam mostrar o seu grau de possibilidade de abranger e estimular o conhecimento, sobre isso Todorov (2014, p. 90) afirma que para entender o sentido apresentado na literatura “todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos” (grifos do autor). Assim, a metodologia para a leitura literária no contexto ensino aprendizagem deve ter um foco: a reflexão do educando. As estratégias

utilizadas pelo professor em sala de aula não podem se afastar da busca pela compreensão do texto lido em associação ao que já se conhece e construir novos conhecimentos e contato com a cultura.

A leitura de textos literários na sala de aula, ainda no ensino fundamental precisa fazer parte do fio condutor da formação do indivíduo. Desde o princípio, as atividades que contemplem as teorias literárias devem ser evidenciadas para o entendimento do texto, sem necessariamente teorizar. Como resultado se observará uma progressão na capacidade de construir um sentido. Dessa forma, o estudante entenderá que a linguagem utilizada na construção do texto literário também oferece ao leitor “enunciados com vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento” (COSTA LIMA, 1979, p.23). Ou seja, o aluno compreenderá a estratégia do autor em não dizer no texto, mas sugerir de modo que o leitor complete a partir de sua reflexão sobre a leitura da obra literária.

Ainda sobre as estratégias utilizadas para a compreensão do texto literário pelo aluno, estas também devem encaminhar para o entendimento da linguagem utilizada na construção de imagens, pois de acordo com Zappone e Wielewick (2005, p. 28-29) a capacidade criadora e o senso crítico do leitor, espectador e ouvintes são aguçados pela linguagem literária que oportuniza a transposição em outras linguagens. Ademais, o aluno precisa estar consciente de que o sentido percebido no texto é resultado de uma intenção do autor, associada à leitura operada do que está manifesto no texto (JOUVE, 2012). E todos esses ensinamentos devem fazer parte da construção do entendimento do texto literário para a construção de sentido.

É notória a necessidade de ensinar literatura, contudo surge a dúvida: que abordagem seguir? E que literatura ensinar para o despertar do letramento literário no aluno?

Pensando no questionamento da metodologia a seguir para a promoção do letramento literário, Cosson (2012) apresenta como sugestão a leitura do texto literário numa progressão linear dividida em três etapas. A primeira etapa chamada de 'antecipação' consiste nas operações realizadas pelo leitor antes da leitura propriamente dita. A segunda etapa é a 'decifração' que é a penetração no texto por meio das letras e palavras, ou seja, a leitura propriamente dita. E a terceira denominada 'interpretação' é a etapa do sentido estabelecido pelo leitor após processar o texto. Assim, constrói-se uma possibilidade para o trabalho com a leitura literária em sala de aula.

Mas, como o texto literário pode atrair a atenção do aluno?

A resposta para essa pergunta deve partir de uma literatura que de início já valorize o conhecimento prévio, de modo a fazer sentido na vida do educando. Nessa perspectiva, uma possibilidade é a leitura de textos de memórias literárias, do contexto local. Este tipo de leitura é uma estratégia, uma vez que se relaciona com o contexto social e cultural do aluno, dessa forma pode despertar o interesse, primeiro por estarem presentes expressões do meio social, cultura, e depois por sentir gozo ao obter conhecimento sobre o seu contexto socio-cultural. O gênero memórias literárias é possibilidade para o letramento literário, conforme apresentado a seguir.

O passado presente na literatura (ou o passado presente nos textos de memórias literárias)

A narração de memórias se compõe como um texto literário com elementos capazes de despertar emoções no leitor. Busato (2007) apresenta a narração de memórias pela associação com a acepção da palavra recordação, e assim fala da narração de memórias como ligada a re-cor-dar (cor, *cordis*:

coração em latim). Ou seja, visto por este ângulo, a narração de memórias é guardada no coração que é misturada ao despertar do imaginário.

Além da relação emoção-imaginação com o texto de memórias literárias, pode ser trabalhada a reflexão sobre a sociedade e a cultura do passado em relação ao presente. Vista dessa forma, a memória é capaz de associar imagens mentais e linguagem na construção de textos que tendem a apresentar um tempo da história ou cultura não vivenciada pelo interlocutor, mas que já ouviu alguém comentar.

De acordo com Costa (2009), no livro 'Dicionário de Gêneros Textuais' memória como gênero literário tem relação com *Mnemosyne*, deusa da memória e musa da poesia narrativa épica. Essa deusa tornava imortal o humano que registrasse em alguma obra os feitos de um herói. Dessa forma, na atualidade, torna-se imortal o momento passado registrado nos textos de memórias. O autor afirma que o gênero memórias

[...] resgata o passado social existente em cada indivíduo, geralmente mais velho, que vai relatar suas lembranças, numa entrevista oral, ao escritor de um texto narrativo de memórias, que deve, em primeira pessoa assumir a voz do entrevistado. O texto de memórias se caracteriza por ter um estilo referencial em que o passado se presentifica em objetos, coisas, lembranças (COSTA, 2009, p. 148).

Então, confirmam-se as memórias literárias como narrativas que apresentam o passado ao presente de modo a utilizar a linguagem literária com efeito a transmitir a beleza desse texto. É possível, também, observar que esses textos são lembranças que trazem à tona momentos de emoção, com

imagens guardadas na memória. Portanto, as memórias literárias assumem uma narrativa que se afasta do puro e simples relato real, porque ao recriarem um fato do passado no presente, agregam emoções, trabalham a linguagem de modo a torná-la literária.

A narrativa de memórias possui em sua essência particularidades da literatura, ao evidenciar “dimensões históricas e ideológicas. Insere-se plenamente na história de um povo.” Assim, observa-se que a literatura também se ocupa em mostrar a perspectiva social, histórica e cultural de um povo. Portanto o autor afirma que “é relevante na construção da identidade cultural” (PROENÇA FILHO, 2017, p.133).

As memórias literárias possuem, em sua forma abstrata, as condições necessárias como arte que unem conhecimento, arte e humanização, ou seja, princípios básicos para a constituição da sua realização como literatura. Pode-se observar, também, no texto de memórias literárias, a arquitetura com elementos que organizam as peculiaridades desse texto na percepção do tempo, sob um ponto de vista de um narrador personagem que mostra um espaço em que as personagens agem na configuração das memórias narradas.

Em uma análise descritiva, a narrativa de memórias literárias pode ser enquadrada como uma trama, pois de acordo com Franco Jr. (2005) esta organização diz respeito à narrativa de tempo psicológico, que se estrutura na organização do discurso da história narrada, não apontando conflitos dramáticos, mas a história que o autor pretende evidenciar.

Uma particularidade a ser analisada diz respeito às personagens que são construídas com base em um referencial da pessoa. Geralmente, a personagem principal é o próprio narrador, contudo esta não é uma regra. Mas é fato que o texto de memórias narrativas apresenta sempre o narrador como personagem, mesmo que secundário. O narrador e autor nas

memórias literárias podem se confundir, entretanto a natureza do texto literário permite afirmar que não podem ser o mesmo. Franco Jr. (2005) esclarece que o narrador é uma categoria de personagem, enquanto o autor é aquele que cria o texto. Desta forma, mesmo que a narrativa de memórias literárias seja a história do próprio autor, nem por isso, o narrador e autor serão os mesmos, visto que o narrador é fruto da construção da imaginação do autor.

Na narrativa de memórias, o espaço é “desenhado”, pois se trata de espaços geográficos ou arquitetônicos que já não fazem parte dos aspectos atuais da narração. Por isso, utiliza-se da descrição para que o leitor ouvinte possa visualizá-lo.

Muitas são as particularidades para análise de uma narrativa literária, de acordo com o gênero literário específico, por essa razão, no ensino fundamental são necessárias estratégias de leitura literária para se desenvolver uma leitura reflexiva, como a proposta de sequência didática que é analisada a seguir com o texto de memórias literárias.

## **Leitura literária de memória: uma proposta de sequência didática**

A leitura reflexiva de textos literários no ensino fundamental é o centro de esforços de professores de língua portuguesa que buscam estratégias que visam promover o letramento literário, dessa forma Cosson esclarece que:

[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em

um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2012, p.23).

Em vista disso, é apresentada neste capítulo uma proposta de sequência didática baseada em Cosson (2012) que propõe como exemplos a sistematização das atividades de leitura de texto literário em duas sequências: uma básica e uma expandida. Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula, integrando três perspectivas: a da oficina (o aluno constrói o seu conhecimento na prática), a do andaime (pesquisa e construção de projetos por parte dos alunos) e a do portfólio (registro das diversas atividades para acompanhamento da evolução). Contudo, de modo mais específico, esta proposta de leitura literária toma por base a sequência básica, na perspectiva da oficina com o objetivo geral de promover a leitura reflexiva do texto de memórias literárias, tendo por público-alvo o oitavo ano do ensino fundamental.

A sequência básica no desenvolvimento da oficina é proposta por Cosson (2012) com a estrutura: ‘motivação’ (um elemento lúdico na preparação para receber o texto), ‘introdução’ (apresentação do autor e da obra), ‘leitura’ (estratégia para leitura propriamente dita) e ‘interpretação’ (a construção de sentido do texto). Cada um desses momentos possui o estímulo para o final pretendido – o despertar para o letramento literário - por isso, cada fase deve remeter a leitura literária a ser trabalhada.

Desse modo, como motivação para a leitura do texto de memória literária, é sugerida a seguinte metodologia:

- Narração oral pelo professor do texto de memória “O grão circo espanhol” do autor Joaquim Ribeiro Magalhães, em *Memórias insistentes*;

- Discussão sobre o texto por meio de perguntas sorteadas entre os alunos;
- Exibição de vídeo com a música “Bola de meia, bola de gude” e com imagens relacionadas ao tema do texto – crianças brincando e no contexto escolar – (vídeo produzido pelos autores da oficina da sequência didática proposta);
- Discussão sobre vídeo por meio de perguntas sorteadas entre os alunos;
- Encerramento com a entrega da letra da música do vídeo, *Bola de meia, bola de gude*, para que os alunos possam escrever uma frase explicativa sobre o trecho “Há um passado no meu presente”. Essa frase será socializada no início da próxima oficina.

Essas estratégias motivadoras visam estimular a imaginação dos alunos a partir das cenas narradas oralmente, de modo que esses entrem em contato com o texto de memórias e reconheça-o por meio das descrições e expressões que demonstrem lembranças. Seguido pelo diálogo sobre o texto, motivado por perguntas sorteadas com o intuito de haver a participação dos alunos, respeitando os turnos de fala, porém estimulando que os outros alunos contribuam com a resposta elaborada pelo colega. O vídeo, por sua vez, reforça a ideia de imagens do passado, porém as perguntas direcionam para uma comparação com o presente, tanto no aspecto que mudou completamente, quanto no que recebeu uma nova configuração. A frase explicativa elaborada pelo aluno é o mote para se questione sobre a relação presente-passado e, dessa forma, começar a próxima oficina.

A segunda oficina tem o foco na leitura do texto literário, por conseguinte, segue a ‘progressão linear’ explicada por Cosson (2012):

- a ‘antecipação’ da leitura com questionamentos sobre o tema do texto, com a apresentação do autor, com o contexto local do texto a ser lido e com o título do texto;
- a ‘decifração’ a leitura do texto literário;
- a ‘interpretação’ o estudo do texto por meio de questões.
- A partir desta forma de entender o desenvolvimento da leitura, a oficina dois tem como proposta de metodologia:
- Os alunos deverão colar as frases elaboradas sobre o verso da música em um cartaz que ficará exposto na sala e explicar à turma a relação com o tema do texto a ser lido;
- Após a socialização das frases, proceder ao seguinte questionamento:
  - - Depois de tudo que já ouvimos, vimos e falamos, o que o verso “Há um passado no meu presente” pode dizer sobre o texto que vamos ler? (ouvir as respostas e fazer a reflexão junto com os alunos);
- Entregar a cópia do texto que será lido, acompanhado da capa do livro e das informações sobre o autor;
- Apresentação, em data show, a capa do livro para fazer uma reflexão sobre o assunto e gênero que são abordados. Depois apresentar o autor e relação com o lugar em que se passa a narrativa;
- Chamar atenção para o título. Pedir que anotem o que se espera do texto com o título “Pedro Moleque”, de Joaquim Ribeiro Magalhães, em *Memórias insistentes*;
- Pedir aos alunos que façam uma leitura silenciosa;
- Após a leitura silenciosa, pedir que os alunos sublinhem as expressões desconhecidas e trechos que chamaram a atenção;

- Após essa etapa, ouvir as dúvidas e reflexões sobre o texto;
- Promover a interpretação e compreensão do texto por meio de perguntas elaboradas a serem respondidas por escrito.

Nesta segunda oficina, o texto escolhido para a leitura pertence à literatura piauiense. A escolha deve-se aos fatos de valorizar a cultura local, levar o aluno a reconhecer-se como integrante da cultura e conhecimento ali evidenciados, além de evidenciar o conhecimento prévio do leitor e o apropriar-se de novas aprendizagens sobre a história, cultura, entre outras. Os textos literários também mostram tradições e histórias conhecidas e estudadas sob ponto de vista do autor, como demonstra Proença Filho ao afirmar que:

[...] nossos costumes, nossa realidade social, nossa psicologia, nossas peculiaridades, nossa sensibilidade, muitos dos nossos problemas, entre eles a violência urbana, a destruição da natureza, perpassam, internalizados, os textos dos nossos escritores. Vale reiterar: uma das relevantes funções da literatura consiste em ajudar as pessoas a estruturar o seu universo cultural (PROENÇA FILHO, 2017, p.135).

O texto literário com sua linguagem particular permite cada leitor atribuir sentido a ele, também apresenta as peculiaridades da sociedade. Por meio dele o autor expõe seus conhecimentos, dessa forma o texto chega até o leitor que o interpreta a partir da própria vivência.

A leitura de um texto literário precisa ser crítica, por isso, a atividade de interpretação e compreensão tem por finalidade

levar o aluno à reflexão sobre o texto, de modo que este sinta gozo, se questione, interaja com a leitura e busque respostas para a sua compreensão. Posto que a eficácia do desenvolvimento do leitor estar em “posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2012, p.120). Ao agir desse modo, o aluno está a desenvolver o letramento literário.

A etapa da oficina que trabalha a interpretação e compreensão aborda tanto as características dos elementos que compõem a narrativa de um texto literário, como também a formação da sua literariedade. Essa atividade busca mostrar o foco narrativo das memórias, o lugar do passado, o tempo marcado por expressões próprias, as características das personagens e a organização do enredo como uma forma de entender o desenvolvimento da narrativa lida. Nesse contexto, a compreensão da literariedade é desenvolvida com as questões que versam sobre a linguagem utilizada para a construção de imagens, sentido de palavras ou expressões, o social comum à época e os ‘vazios’ a serem preenchidos pelo leitor. Todos esses fatores são desenvolvidos na atividade de interpretação com o objetivo de proporcionar estratégias para compreensão e assim, direcionar o aluno a uma leitura crítica. E dessa forma, possibilitar o conhecimento para a produção de texto de memórias literárias, objetivo da oficina seguinte.

A terceira oficina apresenta a proposta de duas opções para produção de texto de memórias. Esse aspecto não faz parte da proposta da sequência básica desenvolvida por Cosson (2012), contudo julga-se como pertinente para a sistematização de como a leitura do texto de memórias literárias foi entendido pelo aluno-leitor. Para tanto, a metodologia para essa oficina é a seguinte:

- O professor, junto com os alunos recontam, oralmente, o texto “Pedro Moleque”, reforçando a temática e o gênero textual;
- O professor questiona aos alunos:
  - Alguém já vivenciou uma história engraçada com algum amigo?
  - Alguém já vivenciou alguma aventura com amigos?
  - Alguém já aprontou alguma brincadeira como as do Pedro Moleque?
- Após os questionamentos, o professor pede aos alunos para produzir seus textos de memórias:
  - ◊ Escrever uma “aventura” que tenha vivido com um amigo;

ou

- ◊ Escreva, como narrador personagem, de maneira resumida, a narrativa “Pedro Moleque”, fazendo as alterações de acordo com o ponto de vista do novo narrador.
- Os textos farão parte de um mural de memórias na escola.

A indicação da produção de texto como parte das oficinas da leitura de texto de literatura, apesar de não ser parte constituinte das sequências sugeridas por Cosson (2012, p.17), é relevante para o encerramento dessas oficinas, pois o autor afirma que “na leitura e na escrita de textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Em vista disso, a leitura reflexiva de texto literário provoca alterações no ponto de vista do leitor, conseqüentemente, nas suas relações sociais, e a produção textual demonstra esse ponto de vista sobre o texto produzido.

A sequência didática desenvolvida para a leitura literária reflexiva do texto de memórias tem como principal objetivo buscar por estratégias que promovam o letramento literário entre alunos desde o ensino fundamental. Cosson (2012) alerta que é necessário ir além da simples leitura de textos literários a fim de que ocorra o letramento literário. Para tanto, cabe ao professor criar as condições para que o aluno se encontre e desenvolva a leitura na busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Portanto, o que deve estar no centro das oficinas é o trabalho com letramento, que na visão de Cosson (2012, p.17) é essa experiência que permite ao leitor saber e vivenciar aspectos da vida pela via da experiência do outro. Entende-se, assim que ler textos literários não é obter informações sobre o outro, é sentir o que o narrador permite por meio da construção literária. De modo que, a experiência de vivenciar a constante leitura de textos literários torna os leitores mais sensíveis e atentos ao mundo.

## **Considerações finais**

Diante do cenário atual que vive a literatura como disciplina e a forma como ela é tratada no Ensino Fundamental, a presente proposta de sequência didática tem como objetivo promover o letramento literário de forma a estimular o gosto pela leitura literária e uma leitura crítica, evidenciando o caráter humanizador da literatura através das associações que o leitor faz entre o texto literário o seu mundo.

A sequência didática aqui proposta com o gênero *Memórias Literárias* procura transportar o leitor para dentro da obra, ao mesmo tempo que traz a obra literária para dentro do mundo

do leitor, procurando fazer com que a haja um entrelaçamento entre os dois mundos.

A linguagem literária, a relação presente e passado, o narrador como fonte de diegese e as lembranças são elementos que, ao serem trabalhados no texto literário, podem ajudar o leitor a tomar gosto pela literatura e fazer com que esse leitor dialogue com o seu próprio mundo, fazendo relações, associações e estabelecendo diferenças.

## Referências

BUSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 2ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2007.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre o Azul/Duas Cidades. 2004. p.169-191.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA LIMA, Luiz. O leitor demanda d(a) literatura. In: COSTA LIMA, Luiz. **A Literatura e o Leitor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros Textuais**. 2ed. ver. ampl. Beleo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRANCO JR, A. Operadores de leitura narrativa In. BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia, Osana. (Org.). **Teoria**

**literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 2. ed.rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

GAZZOLA, Cláudia Maria; BAZZONI, Cláudio. **Leituras do texto literário em contexto escolar.** Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ano 5, número 17, fevereiro de 2015.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcio-nilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MAGALHÃES, Joaquim Ribeiro. **Memórias insistentes.** Teresina: Nova Aliança, 2015.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, literatura do mundo.** Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Trad. Caio Meira. 5ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWINKI. V. H. G. Afinal o que é literatura? In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia, Osana. (Org.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.** 2. ed.rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.



# “E SE EU NÃO ATENDER ÀS COMPETÊNCIAS?”: A COMPREENSÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM

*Lúcia de Fátima Santos  
Juliana de Araújo de Melo*

### Introdução

Neste capítulo<sup>1</sup> temos o objetivo de problematizar como alunos concluintes do ensino médio e em preparação para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) expressam a compreensão sobre a escrita desse gênero. Nos registros em diários realizados pela professora-pesquisadora com as declarações dos alunos sobre esse Exame também se evidencia o modo como eles concebem o trabalho com a linguagem nas orientações sobre tal prova, que consiste em um ponto relevante de discussão quando se aborda o ensino de Língua Portuguesa.

Em geral, estudos demonstram que há ainda uma tradição arraigada de metodologias no ensino de Língua Portuguesa

---

1 Este capítulo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada *Práticas de Letramento no ensino médio: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM*. Projeto de pesquisa aprovado no comitê de ética sob o registro CAAE: 79053417.8.0000.5013.

que compreendem a linguagem fora de seu funcionamento social, isto é, persiste um ensino prescritivo, preocupado em “marcar o ‘certo’ e o ‘errado’, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever fossem apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz, e se se tem algo a dizer”. (ANTUNES, 2003, p. 33).

Contra-pondo-se a essa concepção prescritiva de ensino de Língua Portuguesa, os estudos dos letramentos têm contribuído para instaurar alterações nas orientações adotadas nas práticas pedagógicas de ensino, promovendo discussões e propostas que incentivem as práticas de escrita e leitura vinculadas aos usos efetivos nas interações sociais. Conforme Zavala (2010, p.73), “recentes aplicações dos Estudos do Letramento em contextos educativos [...] têm mostrado resultados importantes com relação à promoção de maior equidade na educação.”

Neste artigo, adotaremos as reflexões realizadas no âmbito dos estudos do letramento, associadas à concepção dialógica de linguagem, defendida por Bakhtin (2011), para subsidiar as discussões acerca dos dados gerados em uma turma de alunos do ensino médio, durante aulas de ensino de Língua Portuguesa numa escola pública.

## **Algumas considerações teóricas**

Na abordagem interdisciplinar dos estudos do letramento, “concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras” (ZAVALA (2010, p.73). Assim, entendemos que as relações humanas efetivam-se por meio da linguagem e é nela que as práticas letradas se materializam. Segundo Street

(2014), a investigação das práticas letradas, numa perspectiva ideológica, exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido. Ainda de acordo com esse autor, há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento. Por definição, “o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que os meros aspectos técnicos da leitura e da escrita.” (STREET, 2014, p. 45).

Essa necessidade de contextualização das práticas de letramento enfatizando os contextos sociais nas quais se efetivam, como também o modo através do qual os sujeitos apropriam-se de tais práticas vinculam-se a uma concepção de linguagem dialógica, tal como abordam os postulados bakhtinianos (BAKHTIN, 2010; 2011). Sob essa perspectiva, o dinamismo social que orienta a linguagem permite a aquisição de práticas multifacetadas de escrita que encontram na produção textual o meio para a materialização discursiva. Para Geraldi (1997, p.5-6), “focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica”.

A adoção dessa perspectiva significa admitir a interação verbal como o meio de produção da linguagem e lugar onde os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros. Dessa forma, as interações linguísticas realizam-se dentro de um contexto de formação social e histórica que definem o sujeito e sua consciência crítica, fato que permite

pensar a escrita não como um objeto estático e de contornos definidos, mas sim como um processo passível de influências sócio-históricas e, por que não dizer, ideológicas.

O letramento ocupa-se de analisar o texto atrelado às funções sociais da escrita nos eventos em que ela é utilizada. Os sujeitos, os ambientes, os participantes, os papéis que cada um desempenha nos eventos, enfim, as condições de produção têm um caráter importante na constituição das interações e nas práticas de escrita. Sob esse viés, o papel desafiador da escola torna-se o de promover a inserção do aluno nessas práticas de usos da escrita, para que eles possam atuar responsivamente (BAKHTIN, 2011) nos diversos contextos sociais.

Zavala (2010, p. 73) afirma que “o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder.” Essa concepção de letramento escolar é compatível com a abordagem de Bunzen (2010), que menciona os aspectos históricos e culturais desse tipo de letramento na relação com os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, há necessidade de se pensar as orientações para essas práticas escolares sem perdermos de vista as peculiares inerentes a cada escola, turma, aos alunos na construção das orientações planejadas e executadas no trabalho pedagógico. No caso de alunos do ensino médio que estão se preparando para a prova de redação do ENEM, reflexões como a condições de produção dessa prova são fundamentais, para que se apropriem dos conhecimentos que precisam dominar para realizá-la.

As competências e habilidades estipuladas na constituição das provas do ENEM definem as estruturas que delineiam o padrão de correções das provas objetivas e de redação, permitindo ao aluno, também, realizar uma auto-observação de suas competências e habilidades. Em relação à prova de

redação, o documento básico desse Exame (BRASIL, 2002, p.14) evidencia que

Na redação ou produção de texto, o participante é considerado como escritor, autor de um texto que atende à proposta feita por outros interlocutores. Uma situação-problema é proposta e pretende-se que cada participante selecione o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos com o apoio da escola para enfrentar o desafio proposto, transcrevendo-o em seu projeto de texto.

Mais adiante, o mesmo documento (BRASIL, 2002, p.14) elenca que

Há limites implícitos para esse projeto: a língua escrita, o tipo de texto dissertativo-argumentativo e o tema. Esses limites são impostos para atender à representatividade dos próprios limites usualmente presentes nas tarefas da escola e da vida em sociedade. Os projetos desenvolvidos são únicos e pessoais.

A proposta da prova é bastante contundente quando limites são impostos ao processo de escrita, exigindo do aluno/candidato cerceamentos em relação aos limites para expressar as ideias sobre o tema determinado, assim como, segundo o documento, acontece “nas tarefas da escola e da vida em sociedade”. Fica evidente também, de acordo com a redação do documento, que os conhecimentos a serem aplicados na prova devem ser reorganizados também em correspondência com as propostas desenvolvidas na escola. Ou seja, o aluno

terá que reativar aquilo já dito na escola, aquilo que a escola já o ensinou a fazer. Assim, há incongruência de um projeto de texto que não é mais projeto, e sim produto acabado em uma “receita pronta” a ser seguida retroativamente.

As cinco competências (Dominar linguagens, Compreender fenômenos, Enfrentar situações-problema, Construir argumentações, Elaborar propostas) que servem de referência para o processo de correção da prova de redação põem à prova os conhecimentos quanto aos usos da língua portuguesa, de forma a certificar-se se o participante consegue desenvolver a escrita tendo como base conhecimento estruturais e discursivos de usos da língua.

As cinco competências nos proporcionam uma reflexão acerca dos entraves nas produções escritas de alunos concluintes e egressos do ensino médio, permitindo-nos observar que as demandas de produção textual requerem, de forma imperante, um trabalho que considere a escrita um processo enunciativo, dialógico, que permita ao sujeito produtor de textos liberdade para saber agir diante das diversas realidades sociais, em conformidade com uma abordagem dialógica (BAKHTIN, 2011).

Em contrapartida às concepções defendidas por Bakhtin (2011), confirma-se que as práticas de uso da escrita na escola têm privilegiando o padrão linguístico dominante na sociedade - o *modelo autônomo de letramento* - Street (1984). Para Kleiman (2008, p.21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização a mobilidade social [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações desde o século passado”.

A herança que se carrega hoje é de um ensino que apresenta limitações, em que os objetivos burocráticos de sistematizar

as ações, para tornar o processo de ensino mais abrangente foram capazes de valorizar a regra, as disciplinas de forma isolada, sem vínculo com a realidade concreta, fazendo do processo de ensino aprendizagem uma máquina copiadora, culminado com a memorização de competências, como acontece em relação à prova do ENEM.

Segundo Geraldi (1997, p. 120), “o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de imposição, de cegueira, de superficialidade. Ao deixar a escola, descarta-se quase sempre, e para sempre, “dessa bagagem”. Felizmente.”. O que o autor põe sob crítica é a atitude de repetição do aluno, orientado a assumir uma postura passiva dos juízos alheios, a ser indiferente aos seus fundamentos e, como Geraldi (1997) se posiciona: “felizmente”, são deixados para trás ao deixar a escola.

Estudos que abordam sobre o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, como aqueles reunidos em Bunzen; Mendonça (2006), mostram que há a existência de conflitos na abordagem formal da linguagem contribui para as aulas de Língua Portuguesa assumirem a perspectiva de organização cumulativa de conteúdos que parecem não refletir os interesses dos alunos. A gramática normativa assume lugar central nas aulas de língua materna, tornando o desvencilhamento de práticas arraigadas e de concepções linguísticas já prontas cada vez mais distante. O ensino torna-se, desse modo, voltado aos interesses de um sistema que visa ao preparo do mercado de trabalho ou para provas de concursos e vestibulares. Para Bunzen (2006, p.204), outra peculiaridade do ensino médio é o seu objetivo de preparar para o trabalho e/ou para o vestibular, fato que acarreta implicações na seleção dos conteúdos e nas estratégias de ensino ao questionar-se sobre o que seria essencial nessa modalidade de ensino.

## Contextualizando a produção dos dados

Os dados de pesquisa aqui analisados foram produzidos no decorrer de aulas de Língua Portuguesa para uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola estadual, localizada no município de Rio Largo, Alagoas, cidade que fica a 29 quilômetros de Maceió. O enfoque adotado nas aulas foi relacionado a atividades do gênero redação do ENEM, visando preparar os alunos para esse Exame, como já mencionamos anteriormente. A turma era composta por 32 estudantes entre 17 e 21 anos. Dos dados gerados nesse contexto de ensino, realizamos recortes e adaptações de um trabalho de pesquisa em nível de mestrado, desenvolvido no âmbito da Linguística Aplicada, cujas orientações metodológicas fundamentam-se na pesquisa-ação, nos termos propostos por Thiollent (2000).

A constituição do *corpus* da pesquisa contemplou a produção de diários, redações dos alunos e questionários (de caracterização e avaliação). Porém adotamos como foco de análise neste capítulo apenas os dez diários escritos, particularmente centramos nossa observação sobre o diário do dia 14 de maio de 2018, no qual a professora, que também assumiu o lugar de pesquisadora, registrou as discussões sobre as competências exigidas na prova de redação do ENEM.

Vale ressaltarmos que a geração de dados da pesquisa realizada foi organizada a partir de um Projeto de Letramento que propôs a prática de escrita do gênero redação de uma forma diferenciada daquelas que, em geral, são realizadas nas escolas, porque teve o intuito de motivar os alunos a compreenderem as determinações na caracterização da prova de redação do ENEM, mas sob um olhar reflexivo, distanciado das práticas de memorização. Para isso, a professora promoveu encontros com os alunos com atividades que incentivassem a crítica sobre todos os aspectos relacionados a essa prova.

## **A compreensão dos alunos sobre a prova de redação do ENEM**

Os registros dos diários na produção dos dados da pesquisa propiciaram autorreflexões da professora sobre o trabalho realizado, como também ampliaram o horizonte de conhecimento sobre as experiências dos alunos com a produção textual ao longo de sua vida escolar, como também sobre os anseios e perspectivas deles acerca da constituição da prova de redação do ENEM. Porém nosso enfoque na análise aqui apresentada restringe-se à compreensão dos alunos acerca do Enem, particularmente sobre a prova de redação.

De um modo geral, os alunos expressam compreender o ENEM como um processo difícil e desafiador. Isso ficou evidente logo no primeiro contato da professora com a turma, como observamos no trecho a seguir:

Depois de um longo momento de desabafo do grupo, passei a trabalhar a palavra ENEM. Novamente, eles se entusiasmaram para falar sobre essa palavra. Um aluno pediu para falar primeiro, e disse que o ENEM era para ele duas coisas: 'um sonho difícil' e "uma necessidade de vida". Eu questionei, e o aluno explicou porque para ele era um sonho difícil – a quantidade de questões e a dificuldade que ele tem para fazer uma redação. Os outros alunos concordaram com a opinião do garoto. Para eles, o ENEM foi feito para 'ferrar os alunos'. Uma aluna chegou a dizer que vai fazer a prova mais por insistência do namorado, mas que ela sabe que não passa. (Diário do dia 14/03/2018)

Essa compreensão dos alunos sobre o ENEM é possível ser justificada sobretudo pelas lacunas que reconhecem ter em sua formação, demonstrando um desconhecimento amplo sobre como se constitui a prova, conforme declara a professora no diário em que registrou a experiência depois de ter discutido com eles as competências exigidas na prova de redação:

Hoje, dediquei a aula para promover uma reflexão acerca das cinco competências exigidas na correção da redação do ENEM. Para a maioria dos alunos foi uma novidade, pois eles já haviam ouvido falar nas competências, porém nunca chegaram a estudar e/ou discutir sobre elas. O conhecimento que tinham sobre os procedimentos de correção era muito limitado. Quando perguntei o que eles sabiam sobre como era realizada a correção das provas de redação no ENEM, exatamente, TODOS responderam não ter conhecimento do que era avaliado nas correções. (Diário do dia 11/ 04/2018)

Pelo fato de não estarem devidamente preparados para realizar a prova, esse Exame passa a ser compreendido por eles como um modo de “ferrar com os alunos”. Embora generalizem, essa posição é assumida com base nas referências sobre o grupo social em que estão inseridos, como se confirma na correlação que uma aluna apresenta entre alunos de escolas públicas e escolas particulares:

Aline chegou até a questionar a validade da prova dos que tiram 1000 pontos, ‘e como é que consegue os 1000? Não tem como não!’. Pedro chegou a fazer esse mesmo questionamento, mas logo mudou de ideia

e disse que quem conseguia tirar 1000 pontos ‘eram os da escola particular’. (Diário do dia 11/04/2018)

Essa compreensão de que um aluno de escola pública não consegue obter a pontuação máxima na prova de redação é contrariada pela professora ao informar que alguns alunos provenientes do ensino público conseguem obter essa pontuação. A turma reagiu com surpresa a essa declaração, como registra a professora: “Isso para eles parecia uma informação inédita... cabeças balançavam e bocas faziam gestos que demonstravam surpresa.”

Entendemos essa reação surpreendente como indício de falta de autoconfiança e expressão de impotência dos alunos diante dos obstáculos para conquistar a aprovação no ENEM. Essas reações dos alunos diante das diretrizes do ENEM assemelham-se às declarações de alunos da graduação em Letras diante da produção de textos, como confirma a análise realizada por Santos (2015). Frente aos pronunciamentos dos alunos, a professora reconhece como insegurança algumas reações dos alunos. Porém há também, nos registros dos diários, outras compreensões dos alunos acerca da prova: ora silenciam e demonstram passividade ora expressam indignação, resistência e criticidade, como observamos ainda no longo diário da professora sobre a aula de 11/04/2018:

É notória a insegurança dos alunos quando o assunto é trabalhar a gramática. Eles não se sentem habilitados, é como se a gramática fosse algo muito distante deles. Instiguei a turma sobre o porquê de tanta insegurança com a gramática. André alegou o fato de haver muitas regras e da dificuldade que ela sente em entender essas regras... nas palavras dela, ‘se é difícil fazer um exercício, imagine escrever um texto?’.

A exceção do momento da leitura, a turma não mais falava... mantiveram-se quietos, só a minha voz quebrava o silêncio na sala. A passividade agora tomou conta deles...

A extensão que caracteriza a competência 2 pareceu assustar ainda mais a turma. Pedro tomou a fala evidenciando certa revolta em relação à prova de redação do ENEM, mais especificamente, aos pontos observados em cada competência. Ele mostrou-se inquieto e fez várias interrupções, sempre fazendo menção às dificuldades que não só ele terá de enfrentar na prova de redação, mas seus colegas também.

Inicialmente, dei a eles as orientações exigidas à produção de um texto dissertativo-argumentativo... neste momento, os questionamentos acerca do que a prova do ENEM exige foram vários. Senti que a grande preocupação deles era a de atenderem às expectativas das competências exigidas pela prova do ENEM. Perguntas como: 'e se eu não atender às competências?' ou 'o que eu coloco pra atender ao que o ENEM pede?' [...] 'como a gente vai lembrar disso na hora do aperreio?'. O tal aperreio remete ao momento de escrita da prova de redação.

Esses registros da professora com dados sobre as declarações dos alunos exprimem não só as dúvidas e aflição deles em relação a uma experiência que precisarão vivenciar, caso optem para ingressar num curso de graduação, mas também o precário trabalho realizado nas escolas acerca do processo de letramento dos alunos. A relação entre produção textual e escola não apresenta, de acordo com a compreensão dos alunos sobre a prova de redação, resultados satisfatórios quanto ao papel institucional que a escola precisa cumprir. Por isso

reagem de modo oscilante e se inquietam por não saberem como agir “na hora do aperreio”, a fim de atenderem “ao que o ENEM pede. Assim, enquanto agência de letramento por excelência (KLEIMAN, 2008), a escola mostra-se inoperante para responder adequadamente às demandas de escrita que os alunos necessitam para um processo de letramento exitoso.

De modo crítico e reflexivo, a professora expressa seu descontentamento com essa realidade, ao declarar: “Se os alunos da turma que estou trabalhando não sabem ou não conhecem o gênero Redação, eu também me sinto culpada, pois eu também sou parte integrante da formação deles” (Diário do dia 11/04/2018). Porém, essa realidade reúne uma diversidade de fatores mais amplos, como a falta de investimentos em educação, as precárias condições de trabalho dos professores, as condições socioeconômicas dos alunos, entre outros. Como afirma Zavala (2010, p. 73), “[...] as crianças de grupos minoritários que aprenderam a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar.”

## **Considerações finais**

Ao propor um sistema de acesso ao ensino superior que prima pela objetividade e deixa de lado a realidade subjetiva dos sujeitos inseridos no tecido social, a proposta do ENEM motiva experiências adversas que podem culminar na falta de confiança do trabalho desempenhado por professores, que discordam dessa proposta, e no modo desestimulante como os alunos, principalmente aqueles de minorias sociais, expressam insegurança diante da caracterização das provas.

A escola, diante desse cenário, fragmenta-se, promovendo um processo de exclusão daqueles que não conseguem

corresponder às normas estabelecidas. De acordo com Morin (2009, p. 17), “os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época”.

Os dados que apresentamos acerca das compreensões apresentada pelos alunos sobre a prova de redação do ENEM evidenciam que eles se sentem despreparados e inseguros para realizar esse Exame devido, entre outras razões, a essa concepção de ensino fragmentado e, sobretudo, ao acesso deles ao conhecimento necessário para produzir uma redação em que obtenha êxito. Para isso, precisam cumprir as exigências complexas das competências. Porém, mesmo sendo a redação um gênero escrito exclusivamente para a escola, eles ainda não têm o acesso adequado enquanto participantes dessa instituição, conforme expressaram nos espaços abertos a críticas promovidos pela professora.

Para os alunos, as exigências de escrita na prova de redação é algo distante de seus mundos. Assim, as práticas de letramento desenvolvidas explicitam diferenças sociais e culturais que, de algum modo, impossibilitam o acesso ao conhecimento, como declara uma das alunas ao diferenciar alunos de escolas públicas e particulares. Portanto, associado ao modo como se efetivam as práticas de linguagem no espaço escolar, é importante identificarmos as relações de poder constituídas nesse espaço. Essa é uma discussão contemplada nos estudos dos letramentos, como as reflexões de Zavala (2010).

Um ensino de Língua Portuguesa fundamentado na perspectiva dos letramentos indica alternativas para que os estudantes construam espaços de resistência, conjuntamente com os professores, e comecem a expressar maior segurança nas práticas de letramento e, assim, sintam-se preparados a

enfrentamentos desafiadores, como a prova de redação do ENEM. Nesse sentido, nas aulas de Língua Portuguesa, professores e alunos precisam desconstruir a visão e o entendimento de que o trabalho com a linguagem é unívoco. Essa compreensão acena para redirecionamentos nas concepções que embasam a formação inicial dos professores, como também na visão de ensino e aprendizagem amplamente arraigada nas práticas pedagógicas.

## Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRASIL. **ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico. Brasília, 2002.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99 – 20.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso, v.8, n.3. 2008. Palhoça, SC: Editora Unisul.

MELO, J. **Práticas de Letramento no ensino médio: construindo espaços de crítica na preparação para o ENEM**. 2019. 144 f. (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Tradução: Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SANTOS, L.F. Letramento acadêmico de alunos de letras: construindo possibilidades de atitudes ativas e táticas. **Matraga**. Rio de Janeiro, V.22, n.36, jan/jun. 2015, p. 125-144.

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

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAVALA, V. **Quem está dizendo isso?** Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-9.



# A PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS QUE TEMATIZAM GÊNEROS PROFISSIONAIS: O QUE PODEMOS APRENDER?

*Manassés Moraes Xavier*

*Maria Lúcia Serafim*

### Introdução

Lendo como uma significativa oportunidade acadêmica de socializar os efeitos formativos de uma prática docente junto a alunos do Ensino Superior, especificamente alunos do Curso de Bacharelado em Administração da Universidade Federal de Campina Grande estudando a Língua Portuguesa a partir da produção de gêneros profissionais, este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: Qual o impacto formativo na produção de videoaulas à construção de saberes sobre funções linguísticas e discursivas dos gêneros profissionais ata e circular?

No sentido de responder a questão, elencamos como objetivos: a) investigar os efeitos de aprendizagens das atividades desenvolvidas com a produção das videoaulas em uma turma de Prática de Produção Textual em contexto de Ensino Superior; e b) descrever os desafios da intervenção didática à

formação do professor-pesquisador. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação ocorrida no período de abril a agosto de 2018, com 34 encontros presenciais vivenciados em uma turma do Curso de Administração da Universidade Federal de Campina Grande. No que concerne ao embasamento teórico, o trabalho recebeu contribuições de Barrére (2014), Oliveira e Stadler (2014), Rojo (2012), Xavier (2018), Xavier e Serafim (2020), dentre outros.

Em se tratando da organização do texto, destacamos: esta introdução; um tópico em que desenvolvemos uma discussão teórica sobre videoaulas; outro tópico que situa as questões metodológicas da pesquisa; outro que trata da análise das videoaulas produzidas; e, por fim, as considerações do trabalho empreendido. O texto ainda contempla referências e apêndice.

Nesse momento, apresentamos a fundamentação teórica.

## **Discussão teórica**

### **Videoaulas: como se constituem?**

Parece ser inevitável atrelar, na contemporaneidade, aparatos tecnológicos como interfaces que propiciem processos de ensino-aprendizagem. Essa realidade incide novas formas de ensinar e de aprender, conforme Xavier e Serafim (2020). Logo, a presença das tecnologias, quando pedagogicamente inseridas em atividades de formação, pode promover autonomia intelectual e oportunizar multiletramentos (ROJO, 2012). É sob essa perspectiva que situamos a produção de videoaulas como uma significativa oportunidade de se instigar a criatividade dos alunos e o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagens atravessadas pela sintonia mais que necessária do letramento digital.

Mas, afinal, o que são videoaulas? Segundo Barrére (2014, p. 80), elas assumem a finalidade de “[...] auxiliar alguém a aprender alguma coisa, independente da forma ou especificidade. Pode incorporar um caráter essencialmente pedagógico ou até aspectos mais tutoriais, como a utilização de um software ou a construção de algum artefato”. Nesses termos, trata-se de uma construção textual multimodal, incentivadora, do ponto de vista da produção, de modo específico, de práticas multiletradas.

Ainda de acordo com Barrére (2014), duas características são fundamentais quando pensamos em videoaulas: o seu caráter essencialmente pedagógico e o seu caráter de tutorial. A expressão videoaulas, como o próprio nome sinaliza, justifica-se por incorporar em sua linguagem sequências narrativas que discursivamente ensinam o público-alvo sobre determinado tema. Geralmente, nesse panorama, a figura de um professor ventila e o seu agir linguageiro aproxima-se de práticas de salas de aula, isto é, congrega uma abordagem de construção textual (multimodal por causa dos recursos que o audiovisual possibilita) que vai ao encontro do que comumente é produzido em um evento aula. Daí, a sua adjetivação de videoaulas: um produto midiático didaticamente pensado com foco no ensino e na aprendizagem sobre determinado assunto.

As videoaulas, em sua grande maioria, apresentam o professor-autor abordando conteúdos, na maioria das vezes teóricos, sobre determinado tema. Para a produção de uma videoaula, pode ser necessário um investimento mais elevado, pois são utilizados processos divididos em: pré-produção, gravação, pós-produção e acompanhamento metodológico durante a roteirização. (OLIVEIRA; STADLER, 2014, p. 03).

Vale destacar que as videoaulas surgem, também, como um vetor de difusão de conhecimentos em contextos, por exemplo, mas não apenas, de educação a distância. Desse modo, a sua concepção, produção e circulação insere-se no âmbito de um cenário global regido pela rede mundial de computadores, cujo foco incide em “desterritorializar” espaços, diminuir distâncias e expandir acessos.

No que toca ao efeito de tutoria presente em videoaulas, chamamos o conceito de tutorial que, conforme o *site* Significados (PADILHA, 2014, *et alii*), consiste em um conteúdo criado para ensinar alguma técnica ou tema relacionado com alguma área. Portanto, relaciona-se ao ensino exercido por um tutor, um professor, com conteúdo baseado em informações iniciais ou primárias sobre determinado assunto, que é ensinado por um tutor ou alguém que possui tutoria (“poder sobre”) o assunto.

Ainda segundo Padilha (2014, *et alii*), as informações transmitidas nos tutoriais, por norma, apresentam um “passo a passo” sobre determinado tema, ensinando as funções básicas e tirando as dúvidas corriqueiras. Existem na internet vários tutoriais relacionado com a área da beleza, como, por exemplo: tutorial de maquiagem, de manicure, de penteados, etc.

A nosso ver, esse é o ponto de intersecção entre videoaulas e efeitos tutoriais, como destacou Barrére (2014) e, consequentemente, como estamos tomando as videoaulas produzidas na experiência didática palco das discussões analíticas deste trabalho.

## Discussão metodológica

A presente pesquisa insere-se no âmbito da pesquisa-ação que, segundo Severino (2007, p. 120),

[...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

A partir desta citação supracitada, acreditamos que intervenção também é uma palavra que assume um significado especial no âmbito da pesquisa-ação, visto que essa tipologia visa compreender e explicar a práxis de grupos sociais por ela estudada, objetivando contribuir com o desenvolvimento humano e social desses grupos. Logo, reivindica efetiva participação do pesquisador junto ao espaço e aos sujeitos implicados no campo de intervenção (XAVIER, 2018).

Destacamos, conforme Thiollent (2011), que o envolvimento entre os sujeitos na pesquisa-ação configura-se como uma proposta de interação social preocupada com a ação formativa dos implicados nela, intentando, nessas condições, o amadurecimento das consciências. Afirmamos, então, que a escolha por esse tipo de pesquisa para a geração dos dados deveu-se a essa consciência formativa e engajadora de construção de conhecimento em processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior (XAVIER; SERAFIM, 2020).

Do ponto de vista da geração de dados, a pesquisa originou-se das atividades de ensino da disciplina Prática de Produção

Textual, por nós ministrada, para o Curso de Bacharelado em Administração (diurno) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo de 2018.1.

A intervenção nas atividades do componente curricular ocorreu, presencialmente, em 34 encontros, perfazendo um total de 68 horas-aula, vivenciadas entre os dias 11/04/2018 e 10/08/2018, conforme Apêndice A. Os encontros com a turma ocorriam duas vezes por semana, nas quartas-feiras e nas sextas-feiras, no turno vespertino.

Em linhas gerais, eles eram planejados em função de cumprir os conteúdos direcionados pela ementa do componente curricular. Esses encontros orientavam-se pela discussão dos textos teóricos selecionados previamente para cada aula.

Dependendo do objetivo específico de cada encontro, refletíamos sobre os conteúdos, fazíamos atividades de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos e profissionais, levando em consideração a dimensão formativa particular da disciplina: a de praticar com os alunos a leitura e a escrita de gêneros do discurso. Por essa razão, trata-se do ensino de Língua Portuguesa para Fins Específicos, isto é, fins acadêmicos (leitura e produção de gêneros discursivos desse campo de comunicação – resumos, artigos científicos, resenha e outros) e fins profissionais (leitura e produção de gêneros desse campo da comunicação discursiva – ata, ofício, requerimento e outros).

A dinâmica dos encontros sempre era pautada por uma proposta de ensino que estimulava o diálogo com os alunos, cuja construção do conhecimento era produzida *in loco* com os graduandos, acatando, desse modo, uma postura didática que compreende o ensino e a aprendizagem como uma ação não dada, pronta, acabada. Todavia, construída e (re)formulada no movimento dialógico da interação verbal/discursiva.

Interrogar os alunos, a nosso ver, era o caminho didático para atraí-los ao envolvimento em sala de aula. Para tanto,

partíamos das dúvidas apresentadas por eles. Com esse intuito, convocávamos os alunos a se engajarem com o desenvolvimento das aulas (XAVIER; SERAFIM, 2020).

Em relação à organização dos conteúdos, ela se realizou em função de três unidades temáticas: de 11/04/2018 a 02/05/2018, as discussões giravam em torno da apresentação dos conceitos de leitura e de escrita, bem como de texto, convidando os alunos a se familiarizarem com a escrita acadêmica e com movimentos de leituras críticas de diversos textos e discursos; de 04/05/2018 a 29/06/2018, estávamos na segunda unidade temática da disciplina que, por sua vez, destinou-se, intensamente, à leitura e à escrita, e reescrita, dos gêneros acadêmicos esquema, fichamento, resumos descritivo, crítico e acadêmico, artigo científico (leitura) e resenha; e de 04/07/2018 a 10/08/2018, o trabalho voltou-se para a orientação, produção e circulação de videoaulas e *podcasts* sobre as características linguísticas e discursivas dos gêneros profissionais ofício, ata, circular, memorando e requerimento (XAVIER; SERAFIM, 2020). Essa última etapa da organização dos conteúdos é a que se destina a discussão analítica desta comunicação, sobretudo, a produção das videoaulas dos gêneros profissionais ata e circular.

## 4 Discussão analítica

Para o desenvolvimento de uma atividade prática sobre os gêneros profissionais, optamos pela elaboração de *podcast*<sup>1</sup>

---

1 O *podcast*, na visão de Miro (2014), é uma mídia de transmissão de informações, geralmente em áudio, como se fosse um programa de rádio. No entanto, a sua diferença e vantagem primordial em relação ao rádio é que se pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no *play* ou baixar o episódio.

e de *videoaulas*<sup>2</sup> sobre os gêneros ata, circular, memorando, requerimento e ofício. Esse trabalho resultou na produção de cinco videoaulas e um *podcast*, conforme ilustra a figura que segue.

Figura 01 - Videoaulas e *podcast* produzidos pelos alunos<sup>3</sup>



Fontes: Ver nota de rodapé 5

2 Neste capítulo, nos reservamos a discutir/ analisar, unicamente, o trabalho desenvolvido com duas videoaulas, a saber: ata e circular.

3 A escrita na Administração - Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fo2krvvdXM&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020.

O gênero ata - Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=vNqa8kY=-8Sw&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020.

O gênero memorando - Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Molwucn1i64&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020.

O gênero requerimento - Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Dx5fRdWc9zo&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020.

O gênero circular - Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WbpRgiKdZxw&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020.

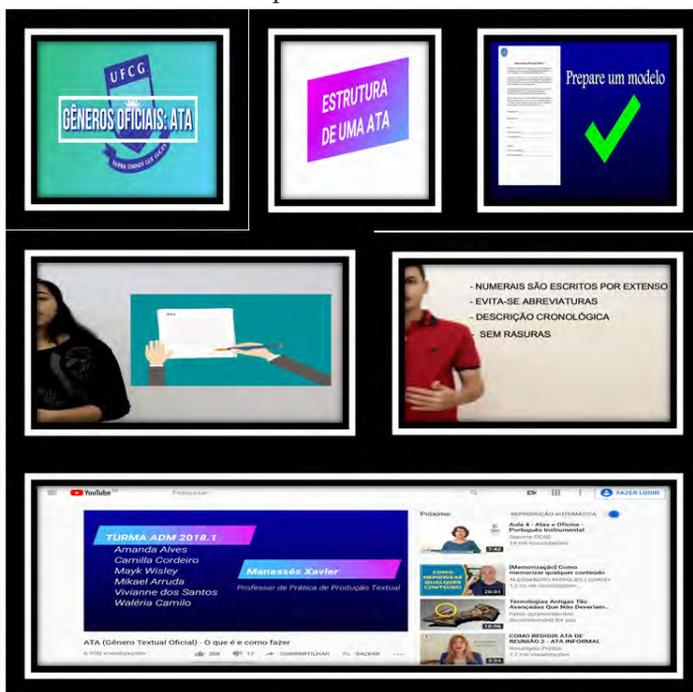
O gênero ofício - Disponível em

<<https://soundcloud.com/lucas-rios-889729050/podcast-oficio2>> Acesso em 10/02/2020.

A nota de rodapé 3 contempla os *links* das mídias hospedadas na rede mundial de computadores. A videoaula intitulada de *A escrita na Administração* traz uma entrevista com o Gestor de Contratos da UFCG, Paulo Raniery, sobre a importância da escrita para o trabalho do administrador. As videoaulas sobre ata, memorando, requerimento e circular desenvolvem um conteúdo sobre as características linguísticas desses gêneros profissionais e o *podcast* apresenta um conteúdo informativo a respeito do gênero ofício.

A seguir, apresentamos a Figura 02 deste trabalho que acentua momentos da videoaula sobre o gênero profissional ata.

**Figura 02** – Prints da videoaula Ata (Gênero Textual Oficial) – O que é e como fazer



**Fonte:** <<https://www.youtube.com/watch?v=vNqa8kY-S8w&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020

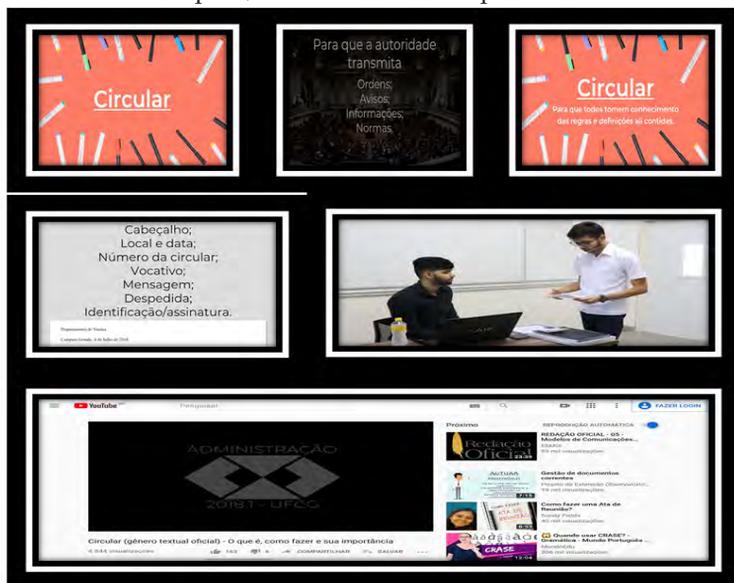
Os *prints* contidos na Figura 02 apresentam recortes da videoaula que pode ser assistida, na íntegra, através do *link* contido na fonte da figura acima. Essa videoaula foi produzida por cinco alunos distribuídos a partir das seguintes funções: pesquisa, produção textual e produção da mídia.

Todas as etapas de produção eram por nós, enquanto professor da disciplina, orientadas, de modo que antes de circular na rede mundial de computadores passou por processos de escrita, reescrita, edição e reedição. Essa intervenção didática possibilitou a prática da inserção de atividades com tecnologias digitais na sala de aula, convocando, para tanto, duas frentes: uma que atraiu práticas de letramentos digitais que esses alunos já realizavam em suas atividades de comunicação e de interação enquanto sujeitos sociais, uma vez que eles, ou a maioria deles, já possuíam habilidades com a produção de vídeos e com a circulação de conteúdos na internet; e a outra frente diz respeito ao trabalho didático realizado: a produção específica de um conteúdo elaborado para circular na rede com fins didáticos. Isto é, um público atento às produções de gêneros do campo discursivo da redação oficial – alvo da formação dos alunos em Administração.

Assim, nessa videoaula, há uma organização didática que reúne assuntos sobre a estrutura do gênero ata, com a presença de exemplificações e com, em alguns momentos, a presença dos próprios alunos enfrentando à câmera e protagonizando uma narrativa construída com fins didáticos. Em 10/02/2020, o vídeo atingiu o número de 6950 visualizações na página do *YouTube*.

A seguir, apresentamos a Figura 03 deste trabalho que apresenta momentos da videoaula sobre o gênero profissional circular.

**Figura 03** - *Prints* da videoaula Circular (Gênero Textual Oficial) - O que é, como fazer e sua importância



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=WbpRgiKdZxw&feature=youtu.be>> Acesso em 10/02/2020

A dinâmica de produção da videoaula sobre o gênero circular (Figura 03) obedeceu, semelhantemente, ao apresentado na Figura 02 que tratou do gênero ata. Nesse sentido, houve todo um processo de orientação que foi constituído para oportunidade de compreendermos como o uso das tecnologias digitais pode contribuir com a formação de alunos no contexto do Ensino Superior e, de forma consequente, como é preciso saber utilizar as interfaces digitais como possibilidades de difusão de saberes.

Em todo o processo, chamamos a responsabilidade dos alunos para entenderem que o trabalho que estava sendo produzido na última unidade temática do componente curricular Prática de Produção Textual teria um alcance para além dos

muros da universidade, visto que disponibilizaríamos, via *YouTube*, as videoaulas produzidas.

Especificamente sobre a videoaula que tematizou o gênero circular (Figura 03), enfatizamos que em 10/02/2020 alcançou o número de 4844 visualizações: dado que comprova a nossa orientação de que teríamos público e, portanto, precisaríamos ter consciência da importância do que estávamos produzindo em termos de acervo de pesquisa, na rede mundial de computadores e audiovisual, sobre os gêneros profissionais.

Diante do apresentado na Figura 03, verificamos que o olhar para a estrutura do gênero é marca recorrente na mídia em questão. A orientação foi partir de exemplificações reais/efetivas da circulação dos gêneros para demonstrarmos as características linguísticas e discursivas dos gêneros.

Um dado importante a ressaltar nas duas videoaulas ilustradas nesse artigo é o caráter de encenação estabelecido pelas equipes de alunos na produção dos materiais: para se aproximarem de situações específicas e reais de uso dos gêneros em questão – para a ata (Figura 02), os alunos simularam uma reunião de condomínio; para a circular (Figura 03), simularam a rotina de um departamento administrativo de uma empresa.

Podemos, ainda, destacar que as videoaulas apresentadas aproximam-se da segunda característica considerada por Barrère (2014, p. 80), a saber: “[...] auxiliar alguém a aprender alguma coisa, [...] Pode incorporar [...] até aspectos mais tutoriais”.

É na perspectiva de proporcionar uma espécie de tutorial pedagogicamente pensado, isto é, didaticamente elaborado que compreendemos que produzimos, no contexto da formação de administradores, videoaulas: produtos midiáticos capazes de difundir saberes, de envolverem atores exercendo o papel de professores inclinados a ensinarem gêneros profissionais.

## Considerações finais

Os dados revelaram que o trabalho com as videoaulas ofereceu à formação dos universitários oportunidades de socializarem reflexões sobre as concepções de leitura, de escrita e de gêneros profissionais; receberem orientações do professor a respeito dos conteúdos ministrados e se apropriarem de tais orientações a partir de eventos de letramentos que construíram e (re)construíram sentidos sobre o conteúdo da disciplina, envolvendo, nessas condições, a formulação de práticas de multiletramentos (ROJO, 2012).

Ao professor-pesquisador, a experiência didática proporcionou evidenciar que as atividades provocaram um deslocamento de ações pedagógicas que indicaram novas formas de se ensinar e de se estimular aprendizagens em sintonia com as Tecnologias Digitais na Educação.

## Referências

BARRÉRE, Eduardo. **Videoaulas**: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. Disponível em <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/3154>> Acesso em 31/01/2019.

MIRO, Thiago. **O que é podcast?** Disponível em <<https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>> Acesso em 31/01/2019.

OLIVEIRA, Alexandre; STADLER, Pâmella de Carvalho. **Videoaulas**: uma forma de contextualizar a teoria na prática. Disponível em <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/352.pdf>> Acesso em 14/02/2020.

PADILHA, Adriano. **Significado de Tutorial**. Disponível em <<https://www.significados.com.br/tutorial/>>. Acesso em 14/02/2020.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: \_\_\_\_\_; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Manassés Morais Xavier; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva: leituras do jornalismo político no Ensino Médio**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

# Apêndice A– Registro de Aulas (PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Disciplina: 1307386 - PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Turma: 01 - Período: 2018.1

Ofertada por: 13070000 - UNID. ACAD. DE LETRAS

Créditos: 4 - CH: 60

Professores:

2008808 - MANASSÉS MORAIS XAVIER

Horários:

4 14:00-16:00 (BG001)

6 16:00-18:00 (BG001)

## REGISTRO DE AULAS

Aula	Data	Horas-aula	Assunto
1	11/04/2018	2	Apresentação do Plano de Curso. Proposta de criação do Grupo de WhatsApp Prática de Produção Textual (UFPG, ADM- Português) com a finalidade de construir conhecimentos para além da sala de aula.
2	13/04/2018	2	Leitura e discussão do texto Leitura, texto e sentido, de Koch e Elias (2011). Início das conversas de aprendizagens no referido Grupo de WhatsApp. A partir desta data, sempre desenvolveremos conversas nesse grupo sobre os assuntos estudados em sala.
3	18/04/2018	2	Leitura e discussão do texto Escrever e compreender, de Koch e Elias (2010).
4	20/04/2018	2	Leitura e discussão da entrevista do professor Adail Sobral sobre a leitura crítica. Os gêneros textuais: concepções e funcionalidades em diferentes campos da comunicação discursiva.
5	25/04/2018	2	Critérios de textualização: a coesão, a coerência, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade.
6	27/04/2018	2	Aula de revisão da Unidade I.
7	02/05/2018	2	Avaliação global da Unidade I.
8	04/05/2018	2	Estudo dos gêneros esquema e fichamento: características linguísticas e funcionais.
9	09/05/2018	2	Produção de um esquema e de um fichamento de artigo de divulgação científica nas áreas específicas do curso de Administração.
10	11/05/2018	2	Produção de um esquema e de um fichamento de artigo de divulgação científica nas áreas específicas do curso de Administração.
11	16/05/2018	2	Estudo do gênero resumo: características linguísticas e funcionais. Os tipos de resumo.
12	18/05/2018	2	Estudo do gênero resumo: características linguísticas e funcionais. Os tipos de resumo. Solicitação do resumo descritivo.
13	23/05/2018	2	Produção do gênero acadêmico resumo descritivo.
14	06/06/2018	2	Produção do gênero acadêmico resumo crítico.
15	07/06/2018	2	Reposição da aula do dia 25/05/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Reescrita do gênero acadêmico resumo descritivo.
16	08/06/2018	2	Reescrita do gênero acadêmico resumo crítico.
17	13/06/2018	2	Estudo do gênero acadêmico artigo científico.
18	14/06/2018	2	Reposição da aula do dia 30/05/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Estudo do gênero acadêmico resumo científico.
19	15/06/2018	2	Atividade sobre o gênero acadêmico resumo científico.
20	20/06/2018	2	O gênero resenha acadêmica: características linguísticas e discursivas.
21	21/06/2018	2	Reposição da aula do dia 01/06/2018 (Paralisação dos Caminhoneiros no Brasil = 24/05/2018-01/06/2018): Estudo do filme Assalto ao Banco Central, de Marcos Paulo, para a produção das resenhas acadêmicas.
22	22/06/2018	2	Orientações para a produção do gênero resenha acadêmica.
23	29/06/2018	2	Entrega das resenhas acadêmicas.
24	04/07/2018	2	Os gêneros oficiais: o que são e como funcionam no âmbito das atividades do administrador?
25	11/07/2018	2	Tecnologias digitais construindo saberes no ensino superior: podcasts e videoaulas - o que são e como funcionam essas mídias? Distribuição das equipes para a produção das mídias.

15/08/2018 13:14:21

1 / 2

Aula	Data	Horas-aula	Assunto
26	13/07/2018	2	Reescrita do gênero resenha acadêmica. Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
27	18/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
28	20/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
29	25/07/2018	2	Orientações para o trabalho sobre os gêneros oficiais: ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Tecnologias digitais (podcasts e videoaulas) construindo saberes no ensino superior.
30	27/07/2018	2	Debate sobre as características dos gêneros oficiais ata, circular, memorando, ofício e requerimento. Apresentação da primeira versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
31	01/08/2018	2	Apresentação da segunda versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
32	03/08/2018	2	Apresentação da terceira versão das videoaulas e do podcast sobre esses gêneros e sobre a importância da Língua Portuguesa para a Administração.
33	08/08/2018	2	Reposições das Unidades I e II.
34	10/08/2018	2	Entrega de notas e encerramento das atividades. Avaliação oral da disciplina pelo professor e pelos alunos. confraternização com a turma.
TOTAL:		68	



# SEMIÓTICA SOCIAL NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATOS DE UMA ABORDAGEM MULTIMODAL

*Maria Gorette Andrade Silva*  
*Linduarte Pereira Rodrigues*

## Introdução

As discussões relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa convergem no sentido de que o aluno precisa ter contato com a diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 2000, 2018; PARAÍBA, 2006). E, na contemporaneidade, essa diversidade influi na produção de textos cada vez mais complexos e que se valem de diferentes linguagens para dizer o que querem dizer, estabelecendo, com isso, a comunicação e a interação social. A ideia de que a articulação/combinção de linguagens em uma única tessitura textual contribui para diferentes percepções de sentido amplia a concepção de texto para além da tecnologia da escrita e/ou da linguagem oral, sendo válido destacar que ler um texto, hoje, significa observar simultaneamente os modos e os recursos semióticos que o constitui. Isso porque, conforme esclarece Gualberto (2016), pautada em Bezemer e Kress, todo modo de

comunicação (escrito, sonoro, gestual, visual etc.) constitui-se de vários recursos (tom de voz, realces, cor etc.).

A partir desse entendimento, reconhecemos a importância dos estudos do letramento, numa perspectiva plural, e das novas terminologias derivadas desse termo para designar as diferentes formas de lidar com a leitura e a escrita em contextos sócio-históricos, culturais e tecnológicos, como é o caso dos multiletramentos, que apontam para a multiplicidade de culturas e de linguagens existentes na sociedade (ROJO, 2012; 2009), exigindo dos sujeitos uma nova postura enquanto leitores e produtores de linguagens. Podemos falar, então, na potencialização do “poder semiótico” dos estudantes, que, de acordo com Ribeiro (2018, p. 83), a partir de Kress (2003), tem relação com “o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever”.

É isso, também, o que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ao destacarem, dentre outros aspectos, a necessidade de o aluno vivenciar situações de leitura e de produção de textos veiculados em diferentes suportes, mídias e sistemas de linguagem, no sentido de desenvolver/aprimorar habilidades e conhecimentos concernentes aos usos da língua(gem). O que significa dizer que as diferentes formas de materialização da linguagem precisam adentrar ao espaço escolar de forma significativa, mesmo porque, como reforça a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Ensino Médio tem a função de aprofundar os conhecimentos adquiridos nos diferentes campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental. Assim, “Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 490).

Diante de tais apontamentos, apresentamos, neste estudo, resultados de um estudo aplicado ao ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da linguagem, tendo como objetivo promover o aperfeiçoamento das práticas de leitura e de produção textual de alunos do Ensino Médio por meio do trabalho com textos multimodais da esfera publicitária. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual da Paraíba, sendo, portanto, caracterizada como uma pesquisa-ação de cunho qualitativo e etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008).

Do ponto de vista teórico, fundamentamo-nos nas orientações oficiais de ensino e nas contribuições de pesquisadores como Geraldi (1997), Kress e Van Leeuwen (1996), Carvalho (2013), Dionísio (2014), dentre outros, no que concerne ao ensino de língua(gem) no Ensino Médio; aos pressupostos da Semiótica Social, da Multimodalidade e da Gramática do Design Visual; bem como sobre o texto publicitário na viabilização de práticas de língua(gem) em sala de aula.

O projeto didático desenvolvido na rede pública de ensino teve o objetivo de ampliar/aperfeiçoar as práticas de leitura e de produção textual do aluno de Ensino Médio por meio do trabalho com textos multimodais que circulam na esfera publicitária. Para tanto, além do imagético dos textos, aspectos como cor, textura e tipografia foram trabalhados nas atividades de leitura e de produção textual; o que permitiu a apropriação da linguagem multimodal pelos alunos participantes da pesquisa, os quais se envolveram em um processo multimodal de leitura e de escrita, interpretando e produzindo anúncios publicitários de acordo com as especificidades do gênero e utilizando-se de estratégias verbo-visuais na materialização de seus textos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a pesquisa em questão valida o viés metodológico da multimodalidade.

## Referencial teórico

Nesta seção, tecemos algumas considerações sobre os principais pressupostos teóricos do estudo realizado.

### Ensino de língua portuguesa na perspectiva da linguagem

As preocupações acerca da linguagem vêm assumindo proporções cada vez maiores nos estudos contemporâneos, sendo alvo de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, o que se deve às transformações decorrentes da “virada pragmática”, ocorrida a partir do século XX (1980-1990), que, segundo Araújo (2004), foi responsável por tornar a linguagem elemento obrigatório no pensamento filosófico ocidental. Longe de ser apenas a expressão de um pensamento, Araújo (2004, p. 09) discorre que “É na e pela linguagem que se pode não somente expressar ideias e conceitos, mas significar como um comportamento a ser compreendido, isto é, como comportamento que provoca relações e reações”.

Dada a relevância da linguagem nas diferentes instâncias da vida social, e partindo da premissa defendida pelos documentos oficiais de que língua e linguagem são processos indissociáveis (BRASIL, 2006; PARAIBA, 2006), situamos o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da linguagem. Respaldados em Geraldi (1997), consideramos a sala de aula como um espaço interlocutivo em que os sujeitos escolares (alunos e professores) também se constituem como sujeitos sociais e, nesta condição, realizam ações linguísticas no interior das práticas sociais de interação verbal.

Reconhecer as potencialidades da linguagem no processo educativo pressupõe a consciência de que somos seres de linguagem (SANTAELLA, 1996) e que, conseqüentemente, experienciamos linguagem (CHAUÍ, 2000). Tais constatações vêm

intensificar a ideia de que a aula de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Médio, não pode limitar-se a questões puramente formais da língua, sendo necessário o equilíbrio de abordagens didáticas que contribuam para uma educação que privilegie um melhor desenvolvimento linguístico, textual e discursivo dos falantes, usuários da língua(gem). Nesse sentido, as práticas languageiras, referentes aos usos efetivos da linguagem, precisam ser consideradas em sala de aula, sendo o trabalho como o texto um caminho para tal efetivação.

Diante das mudanças sociais, a noção de texto deixou de ser associada apenas a frases e estruturas verbais, passando a ser considerada em uma perspectiva mais ampla, em que o texto é compreendido enquanto um processo multimodal. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aponta que os textos multissemióticos desempenham relevante papel nas práticas contemporâneas de linguagem e destaca que, do ponto de vista dessas práticas,

[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 490).

Partindo da perspectiva sociointeracionista, os documentos oficiais destinados ao Ensino Médio (BRASIL, 2000; 2006; 2018; PARAÍBA, 2006) preconizam que os textos se constroem na interação homem-linguagem-mundo, enfatizando o contato dos aprendizes com a diversidade de textos e de

linguagens existentes, acreditando que a escola não pode limitar-se ao letramento da letra (BRASIL, 2006).

Compreendemos que o trabalho com a leitura e a produção textual deve estar pautado em gêneros textuais, considerados em seu contexto de produção e de veiculação. E uma vez que leitura e produção de textos são processos cognitivos que acontecem em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, também são vistas como atividades complexas de produção de sentidos que vão além da decodificação/materialização do código verbal e não verbal, de modo que o leitor/produtor precisa ativar seu conhecimento de mundo, a fim de reconhecer os sentidos em cada configuração textual. No tópico a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam o trabalho com a linguagem multimodal em sala de aula.

## Semiótica Social, multimodalidade e Gramática do Design Visual

A Semiótica Social tem sua base teórica na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday, segundo a qual o uso da língua depende das escolhas que fazemos em contextos específicos de comunicação e de interação. Ou seja, a LSF preocupa-se em compreender e descrever a linguagem em funcionamento. De acordo com Carvalho (2013), a Semiótica Social teve início no final dos anos 1980, e assentando-se nas perspectivas de Halliday, busca sistematizar métodos de análise dos recursos semióticos empregados na comunicação, ultrapassando as materialidades verbais da língua.

As discussões sobre multimodalidade, fenômeno que emerge da Semiótica Social, começam a ganhar relevância a partir dos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), revelando o quanto nossas práticas comunicativas são permeadas de linguagens. Para Vieira (2015, p. 43), “a composição multimodal

tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita”, ressaltando que em textos multimodais é impossível focalizar apenas um modo linguístico.

A partir de Dionísio (2014) e de Flaviane Carvalho (2013), apresentamos quatro aspectos fundamentais na compreensão da abordagem multimodal, segundo Carey Jewitt. O primeiro aspecto considera que a representação e a comunicação se baseiam em múltiplos modos (visuais, gestuais, falados, etc.), que podem ser descritos e analisados em contextos distintos. O segundo pressuposto evidencia que todos os modos semióticos são moldados cultural, histórico e socialmente à medida que são utilizados na vida social. A terceira suposição defende a interação entre modos, ou seja, a combinação de modos particularmente selecionados e configurados para a obtenção de sentidos, decorrentes de contextos sociais específicos. E o quarto aspecto revela que os significados são sempre sociais, influenciados pelos interesses do produtor.

A fim de verificar como esses modos constroem significados sociais, Kress e Van Leeuwen (1996) propõem a Gramática do *Design* Visual, cujas categorias analíticas são uma adaptação das metafunções<sup>1</sup> de Halliday, permitindo a apreensão de significados representacionais, interativos e composicionais em diferentes materialidades, sobretudo, imagéticas.

No que se refere aos significados representacionais, observam-se os participantes (não necessariamente humanos) em processos de ação, de modo que tais ações são marcadas por vetores que direcionam o olhar do leitor (SILVA, 2016; NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011). Quanto aos significados interativos, há uma inter-relação entre a imagem, os

---

1 As metafunções: ideacional (significados representacionais), interpessoal (significados interacionais), e textual (significados textuais) (DIONÍSIO, 2014).

participantes e o leitor, buscando-se estabelecer estratégias que permitam a criação de um “elo imaginário” entre o leitor e o produtor (SILVA, 2016). Por fim, os significados composicionais são responsáveis pela descrição/organização de todos os elementos contidos na imagem e no texto multimodal, em uma relação interna (com os elementos) e externa (com o leitor). Assim, “a metafunção composicional tem como papel organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido” (SILVA, 2016, p. 75).

Frente a esses apontamentos, torna-se evidente a relevância da multimodalidade para o ensino de linguagens, bem como das implicações teórico-metodológicas que dela decorrem para fins de aprendizagem. Também vale destacar as contribuições da Gramática do *Design Visual* nas abordagens de leitura e de produção textual. Defendemos que a perspectiva multimodal pode ser aplicada nos mais variados contextos e, do ponto de vista metodológico, pode enriquecer as práticas escolares em todas as disciplinas, não somente em Língua Portuguesa, buscando o desenvolvimento de uma “competência comunicativa multimodal” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011), bem como do “poder semiótico” dos estudantes (KRESS, 2003; RIBEIRO, 2018), com vistas à formação de leitores, produtores e consumidores críticos de textos.

## Metodologia

A pesquisa desenvolvida possui natureza exploratória e aplicada, caracterizando-se ainda como uma pesquisa-ação, uma vez que parte da cooperação e interação entre a pesquisadora<sup>2</sup> e os sujeitos envolvidos (THIOLLENT, 1994),

---

2 Cabe ressaltar que a pesquisadora é uma das autoras deste capítulo.

de cunho qualitativo, por buscar interpretar uma realidade escolar específica, e etnográfico, no sentido em que se volta para o microcosmo da sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008).

Na fase exploratória, fizemos um levantamento dos materiais didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Médio pela rede estadual de ensino, buscando verificar como a multimodalidade tem sido contemplada nas atividades de leitura e de produção textual; e se existe direcionamento ao docente para o trabalho com textos multimodais em sala de aula. Os resultados exploratórios sinalizaram que o Livro Didático vem sendo reconfigurado a fim de atender as demandas sociais da contemporaneidade, havendo uma inserção imagética considerável e a exploração da linguagem multimodal em grande parte das atividades. O material analisado<sup>3</sup> dispunha de bons respaldos teórico-metodológicos para o professor, porém, foi possível perceber a ausência de abordagens mais específicas, que evidenciem os multiletramentos e a multimodalidade.

Com base nos dados exploratórios, e considerando a necessidade e a relevância de planejamentos didáticos a partir do viés da multimodalidade, elaboramos o projeto didático “Entre a razão e a sedução: a ‘magia’ da linguagem multimodal na construção de textos publicitários” e o Módulo do aluno, dividido em quatro unidades temáticas: I. Noções de linguagem; II. Leitura multimodal: refletindo acerca dos fatores linguísticos e extralinguísticos do texto publicitário; III. O texto publicitário: linguagem e estrutura; IV. Produzindo sentidos e saberes multimodais. A cada encontro, abordávamos

---

3 ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. Português: contexto, interlocução e sentido (2º ano). São Paulo: Moderna, 2013.

aspectos específicos de linguagem, para facilitar o processo de compreensão do texto multimodal pelo aluno.

Esses materiais foram indispensáveis para a efetivação da fase aplicada da pesquisa, realizada na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Luiz Gonzaga Fernandes, situada no bairro Malvinas, zona oeste da cidade de Campina Grande-PB, tendo como sujeitos participantes alunos da segunda série do Ensino Médio, com idade entre 14 e 17 anos.

## **Relatos de uma abordagem multimodal no Ensino Médio**

A fim de verificar, na prática, os efeitos da multimodalidade em contexto escolar, buscamos sistematizar uma proposta didática com ênfase na linguagem multimodal em contexto publicitário. Nesta seção, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos na fase aplicada da pesquisa.

A princípio, buscamos contextualizar a noção de linguagem e o seu papel nas práticas sociais contemporâneas. Essa compreensão foi importante para introduzirmos a leitura multimodal e suas particularidades, demonstrando como as diferentes linguagens se articulam na tessitura textual para obter os mais variados efeitos de sentidos e enfatizando as estratégias utilizadas na construção de cada anúncio publicitário, gênero trabalhado nas atividades do projeto. Para explorar o imagético do texto, trabalhamos anúncios da empresa Hortifruti, rede varejista que comercializa frutas, verduras e legumes em todo o país. Foi possível evidenciar a semelhança icônica, os trocadilhos utilizados, a presença da intertextualidade e da metáfora visual, o posicionamento dos elementos no texto, dentre outros fatores usados como estratégias da empresa anunciante. Sabendo do caráter influenciador da imagem (estática e/ou em movimento) na sociedade, a

publicidade procura atrair visualmente o consumidor, mergulhando-o em uma “ilha de fantasias” (CARVALHO, 2000).

Em seguida, buscando relacionar o imagético e o sonoro dos textos multimodais/multissemióticos, abordamos alguns comerciais de TV, com vistas a explorar os significados interativos propostos pela Gramática do *Design Visual*. Assim, os discentes foram orientados a observar os participantes representados nos comerciais e o grau de interação entre eles, o posicionamento dos elementos no texto, as falas, as expressões faciais, o tom de voz, o fundo sonoro etc.

No que se refere aos aspectos cromáticos, falamos dos valores simbólicos de algumas cores em diferentes culturas e discutimos o esquema básico de cores quentes e cores frias, refletindo sobre o que cada tonalidade denota ao ser usada no texto publicitário, assim como nos logotipos das empresas anunciantes, funcionando como marca de identidade. Portanto, uma abordagem multimodal das cores pressupõe buscar entender o motivo pelo qual foram utilizadas cores quentes e frias; quais as tonalidades empregadas para atingir determinado efeito de sentido; bem como quais os significados, crenças e ideologias que podem suscitar no texto (VIEIRA, 2015).

Somado a isso, discutimos a questão da tipografia no anúncio, ou seja, como o tamanho, a cor, a posição e o estilo das letras intensificam o caráter persuasivo das mensagens. No caso do anúncio, a organização do texto escrito se dá por meio de letras em negrito ou em caixa alta, em tamanho maior ou em menor proporção, centralizadas ou mais recuadas, formando uma imagem ou em texto corrido. Importa ao professor conhecer a classificação<sup>4</sup> básica das letras (a saber: com

---

4 Classificação disponível em: <https://medium.com/@julliasaad/tipografia-91f5957b50f7>.

serifas, com pequenos prolongamentos nas extremidades; sem serifas, com ausência de traços ou prolongamentos; e cursivas, letras mais elaboradas), bem como algumas famílias tipográficas (nome dado ao conjunto de fontes semelhantes), demonstrando a importância da fonte na construção do texto. Os níveis de organização tipográfica em um texto sugerem diferentes sentidos, a depender da intencionalidade do seu produtor.

Também evidenciamos que todos esses aspectos de linguagem, usados estrategicamente no texto, são responsáveis pelos apelos da publicidade, buscando seduzir, impactar, emocionar o público-alvo. A argumentação, nesse sentido, se dá de forma icônica e ao mesmo tempo linguística, visando a persuasão (CARVALHO, 2000). Os alunos foram levados a perceber que nada é posto por acaso no anúncio, mas de forma proposital e estratégica.

Após todo esse processo de percepção multimodal, trabalhamos os aspectos estruturais/composicionais e de linguagem do anúncio publicitário, apresentando ainda a publicidade do ponto de vista de seus criadores. Nessa etapa, os alunos tiveram contato com profissionais da área de publicidade mediante uma visita à escola de representantes de uma agência publicitária local.

Todas as intervenções realizadas até esse momento do projeto tiveram a pretensão de mostrar o efeito ilusório e sedutor da linguagem, que se dá a partir de cada escolha pensada para a composição textual. Ou seja, os conhecimentos explorados durante as aulas foram primordiais para que os alunos pudessem concretizar a etapa de produção textual.

Para dinamizar o processo de produção/criação, dividimos a turma em equipes, deixando-as responsáveis por: (1) escolher uma área do ramo empresarial (cosméticos, perfumaria, alimentos, roupas, calçados etc.), definindo, assim,

um produto ou serviço específicos; (2) criar nome e slogan de uma empresa fictícia; (3) produzir um anúncio publicitário da empresa criadas. Concordamos com Geraldi (1997, p. 160), quando afirma que para produzir um texto na escola é necessário que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Dos trabalhos realizados, destacamos as produções de duas equipes, que optaram por ramos empresariais distintos, mas que tentaram se valer dos modos e de recursos que julgaram pertinentes para materializar seus propósitos comunicativos, suas intenções, na condição de produtores de uma peça publicitária.

A primeira equipe escolheu o ramo empresarial *Fast Food* (comida rápida), criando a empresa *Burguer's Bora ali*, com o seguinte *slogan*: "Tá com fome? Bora ali". Pensando na melhor forma de atrair os consumidores, os integrantes da equipe tiveram a ideia de criar um anúncio promocional (ver Figura 1), disponibilizando um mega sanduíche de 7 reais por apenas 4 reais, o que é evidenciado a partir do título/chamada "O burgão que você respeita". Além disso, as estratégias visuais revelam a preocupação dos discentes em contemplar aspectos

estudados nas aulas, ao destacarem o preço promocional na cor vermelha, assim como as palavras “burgão” e “respeita”. O vermelho também está visualmente relacionado ao recheio do hambúrguer e à logomarca. Para montar o anúncio, utilizaram o Photoshop CS6, programa já familiar a um dos integrantes.

Figura 1 - Anúncio “Burger’s Bora ali”



The advertisement features a circular logo in the top left corner with the text "BURGER'S BORA ALI" and a stylized burger. The main headline reads "O BURGÃO QUE VOCÊ RESPEITA" in large, bold, red and black letters. Below the headline, it says "Tá com fome? Bora ali". On the left side, the price is listed as "De: 7\$ Por: 4.00\$". A large, detailed image of a burger with lettuce, tomato, onion, cheese, and a beef patty is positioned on the right side of the advertisement.

Fonte: acervo da pesquisa.

A segunda equipe destacada optou pelo ramo empresarial de maquiagem, alegando ser uma das grandes tendências do mercado e que as mulheres são potenciais consumidoras. A ideia inicial da equipe foi trazer a delicadeza das flores para a peça publicitária, tendo em vista destinar-se ao público feminino. Inspirada no *design* de uma marca francesa de cosméticos,

*Lancôme*, a equipe fez adaptações e criou a empresa “*Blume*”, cujo nome, de origem Alemã, significa flor, tendo como *slogan* a frase “Sua dose diária de flor”. O que justifica a coerência visual do anúncio (ver Figura 2) ao serem colocadas flores na composição do plano de fundo. O título/chamada também é de origem Alemã, *Helle Sonne* quer dizer sol brilhante e é também o nome do produto anunciado, no caso um iluminador. A montagem da peça publicitária se deu no Photoshop CS6 e, no tocante aos aspectos tipográficos, utilizaram as fontes *Dragon is Coming* (logo) e *Champagne & Limousines* (texto).

**Figura 2** – Anúncio “*Blume*”



**Fonte:** acervo da pesquisa.

A culminância do projeto na escola se deu mediante a apresentação das peças publicitárias produzidas pelos alunos. Ao final de tudo, foi possível constatar a relevância de um trabalho sistematizado com a linguagem, confirmando as contribuições dos estudos multimodais para a educação e, sobretudo, para a disciplina Língua Portuguesa, verdadeira seara de linguagens (RIBEIRO, 2016). O viés metodológico da multimodalidade (DIONÍSIO, 2014) pôde, assim, ser experienciado na prática com sujeitos reais e plurais.

## **Considerações finais**

Com este estudo, buscamos evidenciar a multimodalidade como potencial recurso metodológico, demonstrando na prática como o professor de Língua Portuguesa pode enriquecer suas aulas a partir dessa perspectiva. Estudar o anúncio publicitário a partir da linguagem significou abordar não somente o imagético do texto, mas também os efeitos de sentidos que se estabelecem entre imagem (estática e/ou dinâmica), som, gestos, cores, texturas, tipografia etc. Por se tratar de um texto publicitário, os discentes puderam perceber e entender como as escolhas de língua(gem) são pensadas para atingir propósitos comunicativos específicos.

O anúncio publicitário configura-se um relevante recurso para uma abordagem didático-pedagógica cujo foco esteja no plano de expressão da linguagem e nos significados sociais a serem construídos pelo aluno em contexto de ensino e de aprendizagem. Enfim, as potencialidades do texto publicitário são muitas e permitem, a um só tempo, trabalhar aspectos da língua e da linguagem, conhecimentos indispensáveis ao discente do Ensino Médio.

A pesquisa realizada valida o viés metodológico da multimodalidade e põe em destaque as teorias semióticas na

viabilização de práticas de linguagem em sala de aula. Não é por acaso que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe o eixo análise linguística/semiótica, há uma necessidade de estudo do texto em suas diferentes materialidades. Além disso, ao realizar uma análise semiótica dos textos com os quais se deparam diariamente, os alunos também desenvolvem a prática de leitura multimodal, percebendo os fatores linguísticos e extralinguísticos de diferentes configurações textuais. De modo mais específico, é a Semiótica Social que nos dá respaldos para entender as escolhas dos diferentes modos e recursos semióticos utilizados para fins de comunicação social.

Nesse sentido, constatamos que a pesquisa desenvolvida possibilitou a apropriação da linguagem multimodal pelos alunos do Ensino Médio envolvidos no projeto didático, uma vez que se envolveram em um processo multimodal de leitura e de escrita, interpretando e produzindo anúncios publicitários de acordo com as especificidades do gênero e utilizando-se de estratégias verbo-visuais na materialização de seus textos, revelando, assim, indícios de autoria.

## Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido** (2º ano). São Paulo: Moderna, 2013.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

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

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade:** a linguagem da sedução. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, Flaviane Faria. **Temas Contemporâneos em Semiótica Visual.** Brasília: CEPADIC, 2013.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. *In:* CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000, p. 172-190.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.). **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa:** uma análise a partir da semiótica social e da gramática do *design* visual. Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/UFMG, 2016. (Tese de Doutorado)

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London/ New York: Routledge, 2003.

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fabio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

PARAÍBA. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. João Pessoa: [s.n], 2006.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018, p. 81-97.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental:** investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UECE, 2016. (Tese de Doutorado)

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, Josenia. A multimodalidade nos eventos de letramento. *In:* VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Orgs.). **Introdução à Multimodalidade:** Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.



# A LEITURA E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS MULTIMODAIS NA SALA DE AULA NA ERA DIGITAL

*Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja*  
*Simone Dália de Gusmão Aranha*

## Introdução

As crescentes transformações culturais proporcionadas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação também trouxeram mudanças para a prática social da leitura e da escrita. Os aplicativos de redes sociais propiciaram um novo jeito de escrever, caracterizado pela escrita rápida e despreendida de regras ortográficas, atrelada aos modos visuais, orais, dentre muitos outros possíveis. No entanto, é preciso refletir sobre a possível influência desse tipo de linguagem no processo de produção dos gêneros discursivos que exigem a escrita formal. É necessário, portanto, buscar metodologias que auxiliem o trabalho com as linguagens em sala de aula.

Diante disso, compreende-se que cabe aos professores, principalmente aos professores de língua materna, a responsabilidade de promover condições para o envolvimento do aluno com múltiplas práticas de produção de gêneros discursivos na sala de aula, pois trabalhar com gêneros requer

um ensino pautado nos usos da linguagem em situações comunicativas, que não imponha modelos consagrados como possibilidade única de concretização de um gênero, mas que aceite e estimule inovações pertinentes; um ensino planejado de forma sistemática e cuidadosa, que considere as dificuldades das tarefas propostas e ofereça aos alunos orientações adequadas.

A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, delineada como pesquisa-ação, com o objetivo de investigar e refletir sobre os usos adequados das linguagens em meios impressos e digitais, por meio de uma proposta pedagógica, envolvendo o gênero notícia jornalística, numa perspectiva de multiletramentos no Ensino Fundamental.

Como instrumentos para coleta de informações, optou-se pela aplicação de questionários (1ª etapa da pesquisa), a fim de obter dados necessários para elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica para o ensino da produção do gênero discursivo e multimodal notícia jornalística, em contexto real de escrita (2ª etapa da pesquisa), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

Esse capítulo está dividido em três partes. A primeira, aborda a discussão sobre a multimodalidade nos gêneros discursivos, bem como de sua inserção no cotidiano escolar. A segunda, disserta e orienta acerca do uso da notícia jornalística, impressa e digital, como proposta mediadora para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula. A terceira detalha a fase de aplicação da pesquisa.

## A multimodalidade nos gêneros discursivos

Diante das transformações provenientes da tecnologia digital, as pessoas buscam interagir e se adaptar, levando em consideração as necessidades e hábitos contemporâneos, pois dificilmente encontra-se uma área da vida humana que não tenha mudado, desde fazer uma transação bancária, comprar um produto, ler uma notícia, até “bater papo” em redes sociais. Para Barton e Lee (2015), tudo isso remete ao conceito de “domesticação da tecnologia” que

[...] captura o processo pelo qual as tecnologias são integradas à vida das pessoas e as medeiam; e ao mesmo tempo, os usuários de tecnologia se reapropriam de tecnologias para facilitar suas atividades cotidianas. Isto tudo tem acontecido num período relativamente curto de tempo e se tornou rotineiro e despercebido na vida das pessoas. Sem dúvida, ainda há muitos problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos. Mas as mudanças tecnológicas estão afetando as pessoas em todos os lugares e transformando todos os domínios da vida (BARTON; LEE, 2015, p. 12).

Compreende-se, assim, que as pessoas, muito embora não em sua totalidade, por problemas socioeconômicos e culturais, estão mobilizando os meios tecnológicos para transformar seu cotidiano, o que faz com que inúmeras mudanças nas práticas sociais ocorram, em consequência do modo de agir e interagir com o mundo através das tecnologias digitais.

Essas transformações provenientes da tecnologia têm alterado inúmeros aspectos da vida humana, principalmente, a linguagem, a qual teve seu uso ampliado já que as práticas sociais estão cada vez mais mediadas por gêneros diversos.

Barton e Lee (2015) enfatizam que “as novas tecnologias são o veículo dessa mediação textual” por oferecerem “espaços de escrita novos e distintos” (BARTON; LEE, 2015, p. 30). Nesses espaços, o uso da linguagem tem se ampliado e se reconfigurado, pois o texto escrito, antes predominante, divide lugar com a imagem, o som, o movimento e o papel dá lugar à tela.

Esses gêneros exigem bem mais de seus leitores/produtores por causa de suas características multimodais e multissemióticas, as quais promovem uma “profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses” (ZACHARIAS, 2016, p. 22).

Segundo Dionísio (2006), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, efeitos sonoros, entre muitos outros recursos tecnológicos. Já a multissemiose pode ser entendida como o conjunto das várias semioses<sup>1</sup> e seus processos de significação e de sentidos presentes nos gêneros discursivos (LEMKE, *apud* ROJO, 2012).

Para Barton e Lee (2015), os textos multimodais são “onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e têm sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita” (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

---

1 Na semiologia ou na semiótica, a produção de significados, que procura relacionar a linguagem com outros sistemas de signos de natureza humana ou não: *O processo de criação é um processo de semiose ilimitada*. [Termo criado por Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo, cientista e matemático americano.]. Disponível em: [www.aulete.com.br/semiose](http://www.aulete.com.br/semiose). Acesso em: 10/05/17.

Ao definir o que seria um texto, até bem pouco tempo atrás, muitos linguistas levavam em consideração apenas a palavra, conceituando-o como um conjunto de palavras e frases encadeadas. Hoje, é difícil escolher um conceito que “não considere questões como a forma, o suporte, o leiaute ou a relação com outras semioses” (RIBEIRO, 2016, p. 35), principalmente com as diversas linguagens, além das possibilidades de composição que a tecnologia tem proporcionado, transformando o texto em um artefato multimodal e multissemiótico.

Concordamos com Ribeiro (2016) ao argumentar sobre a inexistência de textos monomodais (mesmo os manuscritos), tendo em vista que todos os textos exploram características estéticas, de *design* e de *layout* (margem, parágrafo), independente de serem impressos ou digitais. Por isso, ressaltamos que um gênero, necessariamente, não deixa de ser multimodal pelo fato de não ter sido produzido e/ou publicado através de meios digitais (computador, *tablet*, aparelho celular etc.), embora estes propiciem uma quantidade considerável de recursos tecnológicos, que facilitam a produção e formatação dos gêneros discursivos.

Para a autora, o importante é aproveitar as modulações<sup>2</sup> que cada linguagem oferece e as suas possibilidades de construção. A autora enfatiza que

O problema é que sabemos modular pouco; poucas linguagens. Dominamos mal a escrita, seja em meios impressos ou

---

2 A respeito desse termo, baseada em Theo Van Leeuwen, Ribeiro (2016, p.37) inseriu a seguinte nota: “Modulação não é uma palavra eleita pelos pesquisadores em multimodalidade no Brasil. Foi ela, no entanto, que considerei a mais interessante para tratar destes temas. É uma proposta de tradução, portanto, que acho mais produtiva do que ‘modo’ e outras, já bastante desgastadas e emprestadas. ‘Modulação’ é uma palavra do campo do áudio, da engenharia de som, da música. [...] Modular o som é trabalhar a linguagem dentro da própria linguagem.”

digitais. Imagine-se a imagem. No entanto, é possível que tenhamos feito um up-grade em nossas habilidades por meio do contato com softwares de edição (como o Word e o Paint, para não citar softwares profissionais), o que também nos traz, talvez, uma percepção renovada das linguagens e do que podemos construir com elas (RIBEIRO, 2016, p. 37).

Em outras palavras, a produção de gêneros multimodais não depende apenas da tecnologia e sim do nosso conhecimento sobre as linguagens. Nesse sentido, é preciso potencializar o modo como lemos e produzimos gêneros discursivos, já que as atuais práticas de interação socioculturais têm sido mediadas por gêneros que exigem diversas habilidades e competências para produzi-los e compreendê-los. Ao mesmo tempo em que não podemos ignorar os avanços e as transformações decorrentes da inserção das tecnologias no cotidiano da sociedade contemporânea, não podemos desconsiderá-los nas práticas educativas.

Diante disso, podemos depreender que é imprescindível a inclusão das tecnologias digitais nas instituições escolares, como instrumento pedagógico necessário ao ensino de leitura e produção de gêneros multimodais, tendo em vista as múltiplas possibilidades de potencializar e estimular produções mais autênticas, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências para interagir com a diversidade cultural de produção, de circulação e de linguagem dos gêneros discursivos, advindos ou não das mídias digitais.

No entanto, através da observação empírica da realidade cotidiana de professores em escolas públicas de Educação Básica e das leituras realizadas sobre essa problemática, sabemos o quanto a maioria dos professores ainda está enraizada

na cultura impressa e conteudística e, em muitos casos, continua usando o texto como pretexto para o ensino da gramática, além de priorizar a aquisição de conceitos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana. Tudo isso com o objetivo de ensinar a variedade padrão da língua portuguesa como “correta” e única, sem considerar a existência das outras linguagens, por exemplo, a linguagem multimodal, o que implica em um ensino de leitura e escrita dissociado do seu aspecto dinâmico, histórico e social. Não obstante, concordamos com Zacharias (2016), ao afirmar:

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso que o professor reflita sobre como fazer essa integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Inferimos, assim, que cabe ao professor enfrentar o desafio, o qual inclui não só o domínio das habilidades práticas de uso das tecnologias digitais, como também a competência didático-pedagógica de imbricar a cultura impressa e a digital, realizando uma proposta pedagógica de mediação capaz de contribuir para o ensino de leitura e produção de gêneros discursivos, considerando suas finalidades e sua diversidade como prática social.

Como exemplo potencial para o trabalho com a linguagem multimodal nas aulas de leitura e produção de gêneros discursivos, tanto da mídia impressa como da digital, destacamos o

gênero notícia, uma vez que se constitui de várias formas de interação discursiva, possibilitando o estudo de outras linguagens, além da verbal, tradicionalmente considerada na escola.

Na produção do gênero notícia para a mídia jornalística impressa (jornal diário, revista etc.) são usados diversos elementos composicionais como cores, formatos de letras, imagens, fotos, entre outros, com o objetivo de produzir sentidos e representar as mensagens oriundas de diversas fontes, mesmo que parcialmente. Na mídia jornalística digital, principalmente na internet (*sites* de notícias, *blogs* de notícias etc.), o gênero notícia é composto por todos os elementos que configuram sua versão impressa, porém acrescido das múltiplas formatações que os recursos tecnológicos oferecem como a inserção de vídeos e *links* que levam a assuntos relacionados ao fato noticiado, possibilitando a ampliação do conhecimento do leitor.

Podemos observar parte desses elementos composicionais do gênero notícia na Figura 1, que apresenta o trecho de uma notícia publicada em outubro de 2017, no *site* de notícias G1, tratando sobre o fechamento de uma escola particular na cidade de João Pessoa, na Paraíba, por falta de segurança. Para relatar o fato na referida notícia, a redação do jornal utilizou alguns elementos comuns aos usados na notícia em formato impresso, como fotos, letras em tamanhos diferentes, entre outros, porém, acrescentou outros elementos, que só foram possíveis porque a publicação se deu em formato digital. Dentre eles, destacamos o vídeo e o *link*. O vídeo pode ser observado logo abaixo do título auxiliar (a imagem do vídeo diferencia-se da foto, pois apresenta de forma centralizada, o ícone *play* em formato de seta branca, apontando para direita, o qual ativa o vídeo ao ser acionado, através de um clique com o cursor). Nele, é apresentada uma reportagem detalhada sobre o fato noticiado, a qual foi exibida no jornal local da mesma empresa jornalística, expondo detalhes sobre

o ocorrido. Já o *link* foi inserido no *lead* da notícia. Trata-se de uma frase com letras em cor diferente das demais (em vermelho, na Figura 1), que ao ser sobreposta pelo cursor, este aparece em formato de mão e o *link* aparece sublinhado. O *link* de uma notícia, geralmente, dá acesso a outra notícia, contendo informações correspondentes ao fato relatado. No caso do *link* da notícia apresentada na Figura 1, direciona o leitor à notícia do assassinato do vigilante de que trata a notícia.

Figura 1. Print de uma notícia publicada em suporte digital

Escola onde vigilante foi baleado ao tentar evitar assalto anuncia fechamento por insegurança

Infelizmente, neste ano de 2017, tivemos um acontecimento que nos fez repensar o nosso caminhar e devido à falta de segurança pública, aliado a outros fatores, decidimos não renovar as matrículas para 2018", informa a escola na nota. Procurada pela produção da TV Cabo Branco, a direção informou que não vai se pronunciar além do que foi dito no comunicado entregue aos pais.

Marivaldo Rodrigues, motorista e pai de uma aluna, lamentou o anúncio feito pela escola. Segundo ele, João Pessoa é uma cidade muito boa para morar, mas tem convivido com constantes casos de violência. Maria Lúcia Pires, dona de casa e mãe de aluna da escola, também comentou com pesar o anúncio do fechamento da escola.

Rafael Rabelo, advogado e pai de aluna, foi outro que falou com tristeza sobre o fechamento da escola. "Iríamos fazer uma matrícula, mas agora vamos ter que correr atrás de uma outra escola com um sistema de ensino semelhante e com o preço compatível", explicou. Fabiano Alves, irmão do segurança morto, que também trabalha na escola, comentou que o pensamento de fechar por conta da falta de segurança era recorrente.

Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/escola-onde-vigilante-foi-baleado-ao-tentar-evitar-assalto-anuncia-fechamento-por-inseguranca.ghtml>> Acessado em: 17 de out. 2017.

Em ambos os formatos, impresso ou digital, a notícia caracteriza-se como um gênero genuinamente multimodal, por reunir recursos visuais e texto escrito, e ainda auditivos (no

caso da mídia digital), produzindo um artefato cada vez mais sofisticado que, conseqüentemente, redimensiona o modo de leitura e produção de gênero discursivo. Por esse redimensionamento e por ser um gênero muito presente na sociedade contemporânea, a inserção da notícia como objeto de estudo na sala de aula, para exploração de seu propósito comunicativo, suas condições de produção e de circulação, constitui-se como algo importante para construção de uma aprendizagem significativa. Por conseguinte, estaríamos contribuindo para formação de um escritor competente, tal qual define os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNLP).

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero (BRASIL, 2001, p. 65).

Nesse sentido, compreendemos que, para a formação desse tipo de escritor, a escola deve promover oportunidades de acesso ao maior número de gêneros discursivos possíveis e realizar a produção desses gêneros em condições semelhante às que caracterizam a produção escrita fora da escola para que sejam desenvolvidos os letramentos necessários. Por isso, defendemos, o uso da notícia jornalística em situação real de escrita como objeto de estudo em sala de aula, levando em consideração a possibilidade de produção de textos autênticos, de

interesse dos alunos que, além de contribuir para os propósitos de ensino aprendizagem de língua materna, cumprem sua função social ao serem publicados, por exemplo, na comunidade escolar.

## **O gênero notícia na sala de aula**

Ao chegar à escola, o aluno já é usuário competente de sua língua materna, porém precisa ampliar sua competência comunicativa para interagir com as diversas esferas sociais, adequando os registros linguísticos a cada gênero discursivo exigido pela situação de interação. Diante dessa realidade, a escola precisa valorizar o conhecimento que os alunos trazem sobre a língua, bem como sua cultura, suas formas de expressá-la e de interagir com o outro, mas também precisa dar-lhe acesso às diversas formas de linguagem, pois são igualmente importantes.

O respeito pela língua materna do aluno não significa limitá-lo ao domínio apenas à linguagem da sua comunidade de origem, que muitas vezes, restringe-se ao registro informal da língua. O aluno precisa compreender que há diferentes situações de comunicação e que ele deve adequar-se a cada contexto (preencher um currículo, escrever uma carta, escrever um ofício, escrever uma mensagem de texto para um amigo, escrever uma redação em um processo seletivo, escrever um bilhete, participar de uma entrevista de emprego etc.). Assim, cabe à escola a importante função de contribuir para que o aluno desenvolva a competência de ler e se expressar bem através da linguagem oral e escrita, principalmente em registro formal, visto que é neste ambiente que o aluno tem a oportunidade de ouvir, exercitar e apoderar-se dele, para ser capaz de utilizá-lo adequadamente nos momentos exigidos.

O exercício da leitura e da escrita na escola pode se tornar algo prazeroso, desde que sejam usados os meios adequados para uma aprendizagem significativa como, por exemplo, o uso dos gêneros discursivos que circundam o universo dos alunos fora da sala de aula. Nesse sentido, abordaremos sobre o trabalho com a notícia jornalística na sala de aula. Um gênero de fácil acesso, por meio impresso ou digital, que oferece informações sobre variados assuntos e por isso pode despertar o interesse dos alunos.

O uso do gênero notícia como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa vai ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e constitui-se de uma grande oportunidade para trabalhar a leitura e a escrita através de um gênero discursivo que faz parte do cotidiano dos alunos e pode despertar a atenção deles por estar sempre relacionado ao relato de acontecimentos novos, relacionados a temas sobre esportes, meio ambiente, segurança, educação, mercado de trabalho, atualidades e tantos outros, que interessam aos estudantes. Além disso, a notícia é um terreno fértil para o estudo do registro formal da língua portuguesa em funcionamento, sem sufocar o aluno com o uso de trechos de textos canonizados, “engessados”, que não fazem, na maioria das vezes, sentido algum para os alunos, por estarem distante de sua realidade.

Para trabalhar com a notícia em sala de aula, alguns aspectos importantes precisam ser considerados, como as particularidades características do gênero notícia e seu contexto de produção. Dentre esses aspectos, merecem destaque: a expressão das aparências e não da sugestão, texto sintético, registro de linguagem (o formal e o coloquial) e redação em terceira pessoa. Contudo, antes de selecionar o conjunto de notícia a ser trabalhado em sala, é necessário estabelecer critérios que favoreçam o processo de aprendizagem do funcionamento

do gênero notícia, principalmente, a função comunicativa, a temática e o perfil do público leitor.

De acordo com Alves Filho (2011), nas atividades de leitura e produção de notícias, o professor pode definir diversos objetivos, porém, é imprescindível que as características contextuais, funcionais, interativas e formais das notícias sejam respeitadas. Nesse sentido, o autor explica que, embora o trabalho com gêneros em sala de aula ocasione modificações em suas finalidades, por causa da presença do propósito de ensino-aprendizagem, é possível manter boa parte das características do funcionamento do gênero em situações reais fora da escola.

Para as atividades de leitura de notícia, Alves Filho (2011) defende alguns objetivos, com os quais concordamos, dada a ampla contemplação do estudo do gênero em discussão; a saber:

[...] reconstituição dos propósitos comunicativos (tanto explícitos como implícitos); identificação do fato relevante/recente relatado e apreciação das razões pelas quais ele foi escolhido; reconhecimento e apreciação dos recursos usados para a obtenção do efeito de veracidade e credibilidade; avaliação do grau de isenção em relação ao fato narrado e aos sujeitos nele envolvidos; avaliação da presença e ausência de vozes sociais e da importância a elas conferida; análise da função das fotografias que figuram ao lado dos textos; posicionamento do aluno-leitor em relação ao ponto de vista das vozes sociais citadas no texto (ALVES FILHO, 2011, p. 110).

Já em relação às atividades de escrita da notícia em sala de aula, esse mesmo autor (2011, p. 123) orienta que elas

precisam ser desenvolvidas, levando-se em consideração “os modos como as notícias são produzidas e postas em circulação na vida social, os seus propósitos comunicativos, os eventos deflagradores, o tipo de interação que promovem e os seus processos recorrentes de composição”. Desse modo, acreditamos que a produção da notícia deixa de ser um mero exercício de escrita rotineiro e passa a compor um processo de reflexão sobre o ato comunicativo através da produção de um gênero discursivo visto como uma ação situada em determinado contexto da vida humana.

Alguns fatores podem impor limitações ao trabalho de produção do gênero notícia em sala. Dentre eles, o fato desse gênero discursivo tratar sempre de um evento novo, ocorrido recentemente, porém nada impede que atividades de produção de notícias sejam realizadas tratando de assuntos discutidos previamente em sala, a partir da leitura de conjuntos de notícias recentes, ou mesmo sobre fatos vividos pelos discentes na própria comunidade escolar, no bairro ou na cidade, desde que sejam considerados relevantes para um determinado perfil de leitor. Por isso, consideramos imprescindível que questões como a definição da temática, o perfil do público leitor e o propósito comunicativo sejam definidos em comum acordo com os alunos antes da produção da notícia.

A atividade de produção envolvendo o texto noticioso desafia tanto quem se propõe a encaminhar as ações (o professor) quanto os responsáveis pela execução (os alunos), pois compreende etapas que vão desde a elaboração da manchete, capaz de seduzir o leitor para leitura da notícia, e do *lead*, que responde às questões principais em torno do fato noticiado (o quê, quem, quando, como, onde, por quê); até a produção do relato do acontecimento propriamente dito, com a interposição (sempre que possível) de vozes sociais e imagens/fotos que contribuirão para o relato objetivo e imparcial do fato. Além disso, a função principal da notícia é levar informação a

um determinado público leitor, portanto, é importante que o professor encontre meios para a publicação das notícias produzidas pelos alunos, seja em forma de jornal mural, fixado em lugar visível na escola, no *blog* da turma, entre outros.

Não há uma fórmula ou sequência correta para o ensino de um gênero discursivo. As atividades que decidamos integrar ao nosso currículo dependerão sempre de vários fatores inerentes ao nosso contexto de ensino. Na maioria das vezes, os professores precisam seguir um programa de ensino imposto pela instituição em que trabalham, geralmente em forma de livro didático ou material produzido por empresas denominadas Sistemas de Ensino (adotados com frequência pela rede particular de ensino); ou currículo nacional para educação básica. Todavia, há ocasiões em que os discentes dispõem de liberdade para elaborar seus próprios programas de atividades, principalmente os de língua, por trabalharem com propósitos comunicativos, para os quais não há abordagem ou métodos únicos. Nesse sentido, acreditamos que cabe a cada professor analisar seu contexto de ensino, pesquisar metodologias e adaptá-las à realidade da sua sala de aula.

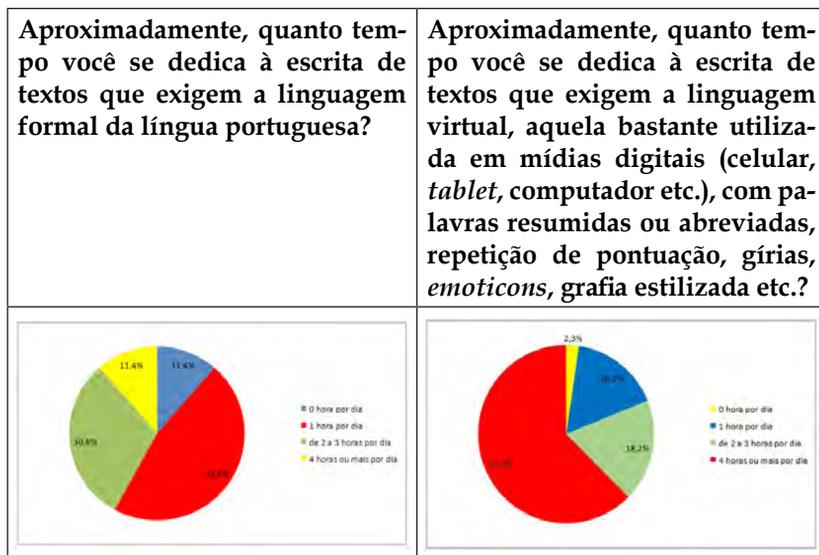
## **Percurso metodológico e resultados**

A pesquisa de campo realizou-se em duas etapas. Na primeira, realizada no dia 28 de março de 2017, foi aplicado um questionário sociocultural para 88 estudantes das seis turmas de 9º Ano da referida escola, a fim de diagnosticar as condições socioculturais dos sujeitos da pesquisa, possibilitando-nos inteirar de suas opiniões a respeito dos usos das linguagens informal e formal em suportes impressos ou digitais, além de contribuir para a construção de um conhecimento importante para o planejamento da segunda etapa da pesquisa, a qual constituiu-se de intervenções em sala de aula para aplicação

de uma proposta pedagógica que envolveu o gênero notícia jornalística, numa perspectiva de multiletramentos, que foi realizada no período de 07 a 14 de agosto de 2017.

Destacamos o resultado de duas perguntas que tiveram resultados surpreendentes, a saber:

**Gráficos - Resultados de duas das perguntas do questionário da pesquisa**



Fonte: acervo da pesquisadora

Comparando os dados obtidos nas duas questões, podemos observar que o tempo gasto pelos alunos com a escrita em linguagem informal em contexto digital é significativamente maior que o tempo gasto com a escrita em linguagem formal, o que representa um desafio para os professores de língua portuguesa, a quem cabe, com mais ênfase, incentivar a leitura de diversos gêneros, dentro e fora de sala de aula, especialmente os que exigem a linguagem formal, já que a escola é, por excelência, o espaço onde os alunos aprendem as

particularidades do registro formal de sua língua materna e têm a oportunidade de refletir e estudar sobre os usos das linguagens formal e informal, sem, contudo, eleger um ou outro registro linguístico como mais ou menos “correto”. Desse modo, a escola desempenharia seu papel de democratizadora dos letramentos, já que tanto o registro formal quanto o informal fazem parte da vida social dos alunos e precisam ser objeto de estudo, a fim de que eles possam usufruir adequadamente das linguagens nas práticas sociais de que participam.

Nas intervenções pedagógicas, da segunda etapa da pesquisa, realizamos atividades voltadas para a produção do gênero notícia, numa perspectiva fundamentada e real de escrita, possibilitando a análise e discussão sobre os usos e influências da linguagem virtual no processo de escrita formal dos alunos, bem como a compreensão do contexto de produção, das características estruturais e linguísticas do gênero notícia jornalística, conforme os diferentes suportes de produção – impressos e digitais.

Dentre as atividades exitosas, desenvolvidas na proposta de intervenção, destacaram-se: estudo da linguagem formal e informal em suporte impresso e digital; leitura e estudo de notícias em jornais impressos e digitais; produção de jornal mural para publicação das notícias produzidas pelos alunos; produção e publicação de textos noticiosos em situação real de escrita do gênero notícia; interação entre a turma e a professora/pesquisadora por meio de grupo criado no aplicativo *WhatsApp* e palestra sobre o trabalho diário com a notícia ministrada pelo jornalista Rafael Freire Santana do jornal de circulação nacional, *A Verdade*, da cidade de João Pessoa.

Certamente, tais atividades contribuíram para a formação do aluno como leitor/autor autônomo, atento ao uso adequado da linguagem em diferentes contextos na era digital, como também potencializou o interesse pela leitura de textos

noticiosos, dada a importância de se estar sempre bem informado para interagir em uma sociedade globalizada. Dentre os tantos resultados exitosos dessa segunda etapa da pesquisa, apresentamos a imagem de uma das notícias, que foi produzida, editada e publicada em jornal mural pelos participantes da pesquisa.

**Figura 2** – Notícias produzida pelos alunos durante aplicação da proposta pedagógica

**Pesquisa altera a rotina dos alunos de escola estadual em João Pessoa**

*Professora de língua portuguesa realiza pesquisa envolvendo alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Maria Geny no período de 07 a 14 de agosto.*

**Pamela Eduarda**  
**Paulo Gabriel**



Na última segunda-feira (7), os alunos do 9º ano C da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Geny de Souza Timóteo foram selecionados pela mestrandia Jozelma Cabral para participarem de uma sequência de atividades pedagógicas sobre a escrita em linguagem formal e em linguagem informal na era digital.

Segundo a opinião de alguns alunos, a turma gostou bastante, pois as atividades envolviam também a linguagem informal usada nas redes sociais como: *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram* e outras.

Na manhã do dia 14, encerrou-se o ciclo de atividades e muitos alunos disseram que ficaram tristes porque estavam aprendendo muito.

No último dia, os alunos produziram notícias sobre fatos do cotidiano escolar e também sobre assuntos de interesse dos alunos para exercitarem o que aprenderam nas aulas da professora.

As notícias produzidas pelos alunos foram publicadas no Jornal Mural, MG Notícias, que também foi produzido durante as aulas.

## Falta de segurança faz com que aluna seja alvo de assalto na escola Maria Geny

*Carlos Henrique  
Crislayne Pontes*

---



Na manhã do dia 9 deste mês, por volta da 6:50h da manhã, uma aluna foi assaltada em frente à Escola Estadual Maria Geny, no centro da capital, João Pessoa.

Segundo alguns alunos que presenciaram o fato, isso aconteceu por falta de policiamento. No momento não havia nenhuma viatura policial por perto, nem segurança da própria escola.

Os indivíduos levaram dois celulares e a chave da moto do rapaz que acompanhava a aluna no momento do roubo.

Segundo a estudante, os dois assaltantes chegaram por trás, anunciando o assalto. “No momento, pensei que era brincadeira porque nunca tinha acontecido isso comigo. Eles estavam numa moto FAN 125 preta”, explicou.

As vítimas fizeram um BO na delegacia, mas até agora os autores do assalto não foram identificados.

---

**Fonte:** acervo da pesquisadora

O desenvolvimento desta proposta de intervenção pedagógica, contribuiu significativamente para os letramentos impressos e digitais dos alunos, uma vez que o conjunto de atividades que realizamos viabilizaram a reflexão sobre os usos da linguagem informal e da linguagem formal na comunicação impressa e *online*, além de proporcionar o estudo de um gênero discursivo formal da esfera jornalística, ampliando efetivamente os conhecimentos que eles já possuíam.

## Considerações finais

O trabalho empreendido nesta pesquisa buscou evidenciar situações de uso e reflexão sobre a linguagem no cotidiano da sala de aula para potencializar os multiletramentos dos alunos, levando em consideração a vivência em uma sociedade conectada às tecnologias digitais, mediada essencialmente por textos, nos quais se combinam diversos recursos linguísticos, imagéticos, sonoros e outros modos de construção de sentido, implicando mudanças significativas na maneira de ler, produzir e publicar textos contemporaneamente. Além disso, buscamos ressignificar as fronteiras entre a formalidade e a informalidade da língua, a partir da comunicação interpessoal por meio das redes sociais, em que um híbrido de linguagens permite uma autêntica e dinâmica materialização da interação social.

A proposta pedagógica desenvolvida na pesquisa para o ensino de leitura e produção do gênero notícia, favoreceu o desenvolvimento de práticas de multiletramentos bastante exitosas, pois, durante o processo, os alunos se envolveram com outros gêneros e ações próprias da esfera jornalística, até que pudessem finalmente produzir suas notícias, constituídas como artefatos multissemióticos e multimodais, compostos por textos, imagens, cores e permeados pelo entrecruzamento de vozes/discursos, que tornaram seus textos eventos reais e importantes para publicação.

Ao final da pesquisa, a fim de compartilharmos esta experiência positiva com outros educadores e contribuirmos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental na era digital, elaboramos um Módulo de Ensino<sup>3</sup>, composto por orientações didáticas para os professores que desejem realizar

---

3 Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3264>

uma proposta igual ou semelhante a nossa com suas turmas, de acordo com cada realidade, adaptando-a a seus respectivos contextos de ensino.

## Referências

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícia e carta do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 119-132.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 32-42.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ZACHARIAS, Valéria R. de Castro. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 16-29.



# **PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO PROEJA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE LETRAMENTO VERBO-VISUAL**

*Rosana de Oliveira Sá  
Linduarte Pereira Rodrigues*

### **Introdução**

Acerca das leis que norteiam o ensino brasileiro, é válido destacar que a EJA Profissionalizante, estabelecida pelo Decreto n.º. 5.478, de 24 de junho de 2005, foi uma decisão governamental proposta como alternativa para a formação de trabalhadores no Brasil. Tal medida promoveu a integração das modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional, visando, além da certificação técnica, à elevação da escolaridade. Em seguida, por meio do Decreto n.º. 5.840 de 13 de julho de 2006, foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar oficialmente Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA).

Esta modalidade de ensino, inicialmente ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apresenta particularidades que a distingue da Educação Básica Regular, uma vez que a concepção de mundo de uma pessoa que regressa aos estudos na idade adulta é bem peculiar, visto que tem crenças e valores consolidados. Na sua maioria, é composta por jovens e adultos que vivem no mundo do trabalho, têm responsabilidades sociais e familiares, formaram seus valores éticos e morais a partir da realidade sócio-econômica-cultural em que estão inseridos.

Assim sendo, a proposta pedagógica praticada na sala de aula, a qual prioriza a leitura e produção de textos de várias esferas de atividades (MARCUSCHI, 2008), nas mais diversas linguagens e semioses (ROJO, 2009; RIBEIRO, 2016), deveria ser o objetivo primeiro do processo de ensino e aprendizagem de uma língua para esse alunado específico. Contraditoriamente, nos diversos contextos de ensino de língua materna vivenciados, enquanto docentes, o modo descontextualizado de ensinar ainda é a realidade vigente.

Diante disso, o objetivo geral do estudo foi desenvolver uma proposta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa do PROEJA que possibilitasse a produção de textos condizentes com as necessidades profissionais e cotidianas dos alunos dessa modalidade de ensino, valendo-se das teorias do letramento, da multimodalidade e de projetos didáticos/temáticos<sup>1</sup>.

---

1 Utilizaremos estes termos propostos por Suassuna, Melo e Coelho (2006, p.232) sempre que nos referirmos ao projeto que desenvolvemos para a parte aplicada desta pesquisa.

## Embasamento teórico-documental

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, em especial ao PROEJA, o Documento Base (BRASIL, 2007a) atestou que essa modalidade de ensino geralmente atende a um grupo composto, basicamente, por trabalhadores com experiências escolares marcadas por períodos de afastamento e por reprovações. Portanto, os conhecimentos de leitura e de produção textual dos sujeitos do PROEJA não se constroem, exclusivamente, pela escolarização, mas também por saberes que vêm de outros contextos, das interações sociais e das diversificadas experiências pessoais e profissionais. Por isso, é viável a inserção de práticas de letramento no processo de ensino e aprendizagem desses educandos, visto que promovem a vivência da cidadania e podem minimizar os efeitos das desigualdades sociais.

Acerca das concepções de linguagem e das práticas de ensino com letramentos múltiplos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.28) enfatizam:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.

Compreendemos que o professor tem a opção de ressignificar as práticas de linguagem dentro do contexto das comunidades em que a escola está incluída, através de textos que melhor reproduzam a realidade dos educandos. Tal atitude

possibilitará aos alunos uma conscientização não apenas da própria condição, mas também da comunidade na qual estão inseridos, auxiliando-os, assim, a atuarem como protagonistas (BRASIL, 2000; 2002; 2013) na ação coletiva e na realização de seus sonhos profissionais e pessoais.

Refletindo acerca das metodologias de ensino de Língua Portuguesa a partir da Linguística Aplicada, destacamos os projetos como instrumentos facilitadores da aprendizagem. Visto que tal prática, nas aulas de língua, ativa a dimensão sociocomunicativa da linguagem, como também se articula às noções de letramentos, gêneros e interdisciplinaridade, as quais vão direcionar uma metodologia de ensino voltada para práticas languageiras (BRONCKART, 2006) que se desenvolvem em contextos situados, dinâmicos, em meio a trocas interativas nas quais os interlocutores, o tema, o propósito e a situação comunicativa desempenham um papel fundamental.

Além disso, letramento e gêneros textuais são conceitos relevantes para o entendimento do uso da linguagem como prática social, assim como sua relação com o desenvolvimento de projetos e com a noção de interdisciplinaridade. Rojo (2009, p.11) afirma que um dos papéis da escola no mundo atual é possibilitar que os discentes “participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Segundo a autora, para que isso aconteça, é necessário que a educação linguística trabalhe: i) os multiletramentos, valorizando não apenas os letramentos valorizados universalmente, mas também os letramentos das culturas locais; ii) os letramentos multissemióticos, trabalhando a leitura e produção textual em diversas linguagens (verbal oral e escrita, musical, imagética etc.); iii) letramentos críticos, desvelando as reais intenções, finalidades e ideologias presentes nos textos (ROJO, 2009, p. 119-120). Enfatizamos que esses letramentos foram valorizados nas fases de elaboração e de execução

do módulo didático que desenvolvemos para este estudo, uma vez que são geralmente requeridos nas práticas sociais contemporâneas.

Vale ressaltar que o elemento desencadeador de um projeto pode ser uma questão problema, que emerge do contexto em que os sujeitos que dele participam estão situados; do projeto político-pedagógico da escola e da disciplina (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006); ou pode ser guiado por temas geradores que sirvam como eixo orientador e estímulo para os sujeitos que dele participam. No entanto, é importante que a escolha desses temas parta de um consenso coletivo que propicie o entrosamento e engajamento de todo o grupo participante.

Em relação às vantagens de lecionar via projetos didáticos, destacamos o rompimento com o ensino pouco interativo e caracterizado pela prescrição, como também a possibilidade de tratar os conteúdos de modo articulado e contextualizado. Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.58) alertam que tal prática requer o rompimento com: i) a fragmentação dos conteúdos determinados nas grades curriculares; ii) o protagonismo do professor nas aulas de linguagem; iii) o ensino centrado em conteúdos gramaticais; iv) as avaliações voltadas exclusivamente para o processo de assimilação da informação gramatical recebida na sala de aula.

Já os instrumentos de políticas educacionais e linguísticas - como os PCNEM (BRASIL, 2000), PCN+ (BRASIL, 2002) - ressaltam que a atividade de escrever pode se tornar mais difícil se os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula não forem genuínos, como também se os interlocutores com os quais esses textos dialogam forem mera ficção.

Ao considerarmos que o aluno do Ensino Médio Profissionalizante precisa envolver-se em práticas de letramento escolar que oportunizem o desenvolvimento de suas

habilidades multiletradas em diferentes esferas sociais, entendemos a necessidade de planejamentos de ensino que façam uso de projetos didático-temáticos. Sobre isso, Suassuna, Melo e Coelho (2006, p.232-233) explicam:

O projeto didático/temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações de como dizer; avaliar os diferentes efeitos de sentido de dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados.

Vê-se, então, que os projetos podem funcionar como uma maneira de organizar os conhecimentos escolares, porém de forma flexível e adaptável, de acordo com as especificidades dos discentes e/ou da turma como um todo.

Ademais, na contemporaneidade, com a disseminação das tecnologias, os textos vêm constantemente adquirindo novas configurações, que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. As novas Tecnologias da Ciência e da Informação não apenas promoveram o surgimento de uma diversidade de gêneros textuais, mas também revelaram a urgência da escola lidar com a linguagem multimodal em todas as disciplinas do currículo escolar, uma vez que nossas interações cotidianas acontecem via múltiplas linguagens e semioses (ROJO, 2009; RIBEIRO, 2016). Conseqüentemente, os gêneros textuais - mediadores de nossas interações sociais - materializam-se em textos multimodais.

Diante do exposto, é relevante chamar a atenção dos discentes para o fato de que a escolha dos elementos verbais e não verbais que configurarão seus textos não é e/ou não deve ser feita de forma aleatória. Ao contrário, recursos multimodais como tamanho e tipo de fonte, cores, paragrafação, leiaute de página e imagens são instruções para a elaboração de significados em situações de interação.

Nesse viés, Dionísio e Vasconcelos (2013, p.22) - pautadas na Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM)<sup>2</sup> - abordam “o fenômeno da multimodalidade como traço constitutivo dos gêneros textuais e como recurso metodológico” em contextos de aprendizagem de leitura e de produção textual. Perspectivas que foram consideradas na fase aplicada da pesquisa, uma vez que demonstramos aos discentes como utilizar variadas formas de linguagens na construção de sentidos dos textos que lemos e produzimos, assim como incentivamos o uso de recursos multimodais nas atividades de produção textual desenvolvidas no decorrer de nosso projeto didático.

Ao abordar as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018, p.493) orienta:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária,

---

2 Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 34) explicam que a teoria TCAM, desenvolvida por Mayer (2001; 2009), parte da premissa de que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação apresentada em palavras e em imagens do que daquela apresentada apenas em palavras. Para aprofundar tal discussão, indicamos a leitura do capítulo 1 de *Multimedia Learning* (MAYER, 2009).

defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Esse foco na construção da autonomia dos discentes nas práticas de compreensão e de produção em diferentes linguagens nos alerta para a urgência de mudanças no ensino de língua materna, com vistas a um currículo que considere as mais variadas situações sociais que um indivíduo possa vivenciar, e que não valorize o ensino da norma culta apenas.

Também, os estudos elencados nesta seção revelam que não há mais espaço para uma “escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas” (ANTUNES, 2003, p.115), uma vez que esse tipo de prática não condiz com o mundo real dos discentes. Fato que nos motivou a repensar nossas práticas pedagógicas, a refletir sobre o material didático utilizado para o PROEJA IFPB/JP (*locus* da pesquisa) e, conseqüentemente, a elaborar e aplicar uma proposta para o ensino de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa/ Linguagens.

## **Percurso metodológico da pesquisa**

O estudo se constitui pesquisa-ação, de natureza exploratória e aplicada. Os dados foram gerados por meio de instrumentos, tais como: observação participante; diário de pesquisa; registro fotográfico; e as produções textuais dos discentes. Os colaboradores da pesquisa foram a professora pesquisadora<sup>3</sup> e

---

3 A referida professora é uma das autoras deste capítulo e, na ocasião do estudo, lecionava Língua Portuguesa no PROEJA na Instituição participante, o IFPB - *Campus* João Pessoa.

os alunos do *Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio (PROEJA IFPB/JP)*. A turma colaboradora era composta por 23 alunos, com idade entre 21 e 54 anos - sendo 6 homens e 17 mulheres - e muitos desempenham atividades profissionais em diversos setores do comércio.

Na fase exploratória, aplicamos uma atividade de produção textual - autobiografia escolar - objetivando traçar o perfil dos alunos, sua história educacional até o momento que ingressaram no PROEJA e, sobretudo, acerca de suas expectativas e reais necessidades educacionais e cotidianas. Em seguida, analisamos o Livro Didático<sup>4</sup> adotado pela Instituição participante para o triênio 2015 a 2017, buscando identificar se as atividades de leitura e de produção textual estavam em consonância com os estudos norteadores do ensino da EJA, como também com as orientações oficiais que regulam o Ensino Médio, no qual o PROEJA está inserido.

Os resultados da fase exploratória da pesquisa sinalizaram que as especificidades dos cursos e dos discentes do PROEJA tornam inviável a utilização de recursos didáticos que foram desenvolvidos para o público do Ensino Médio da EJA em geral, uma vez que os cursos ofertados no Ensino Médio Profissionalizante do PROEJA requerem de seus discentes um aprendizado que viabilize conhecimentos específicos da área que estão se preparando para atuar profissionalmente. Ademais, inquietava-nos o fato de o livro didático ser de esfera nacional, ou seja, não considerar as especificidades regionais e locais de seus discentes, nem as propostas pedagógicas dos diferentes cursos do Ensino Médio Profissionalizante oferecidos nos diversos *campi* da Instituição participante.

---

4 ALMEIDA, Neide Aparecida de *et al.* **Coleção Viver, Aprender.** Linguagem e Códigos Ensino Médio: linguagens e culturas - EJA. São Paulo: Global, 2013.

Por sua vez, a autobiografia escolar revelou que a maior parte da turma colaboradora da pesquisa era composta por vendedores informais e/ou autônomos de produtos diversificados, como também por pessoas que já haviam desempenhado atividades de decoração e de produção de alimentos para eventos de pequeno porte. No tocante às expectativas sobre a parte prática do Curso que faziam, alguns desses discentes relataram que almejavam vivenciar a organização de um evento real em sua totalidade.

Diante desse cenário, obtido pela diagnose da autobiografia escolar, desenvolvemos e aplicamos o projeto de letramento didático-temático intitulado “Empreender para vencer: ler, refletir e produzir textos do universo de Eventos”, a fim de refletir acerca de uma proposta para o ensino de produção textual, com aplicabilidade na aula de Língua Portuguesa no Curso participante do estudo, respaldando-nos na utilização de gêneros textuais condizentes com a realidade social e profissional dos discentes em questão. No intuito de sistematizar as ações didáticas do projeto, elaboramos um Módulo do Aluno (vide Figura 1), dividido em três unidades temáticas: Aprendendo a empreender; Anunciar é preciso, lucrar é impreciso; Divulgar para atrair: público em foco.

Os temas abordados nas unidades do módulo viabilizaram o entendimento dos passos necessários para a realização de uma feira de microempreendedorismo que a turma participante organizou na culminância do projeto. E as atividades propostas visaram primordialmente à aproximação dos alunos com a linguagem multimodal, partindo da prática de leitura e compreensão textual até a produção de textos multimodais.

Cabe explicar que a escolha dos gêneros a serem ensinados surgiu das demandas da prática social que os colaboradores da pesquisa intencionavam concretizar com o projeto. Ou seja, a entrevista, os anúncios publicitários, o convite e os panfletos

produzidos pelos discentes ao longo das unidades do Módulo visaram promover a efetivação da *Feira de Empreendedorismo*, atividade motriz do projeto; corroborando o pensamento de Kleiman (2006, p.33) de que é “a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário”.

**Figura 1** - Módulo do Aluno



**Fonte:** Elaborado pela professora pesquisadora

Contudo, para que os discentes pudessem acompanhar o processo de intervenção e participar ativamente de cada etapa proposta, confeccionamos um módulo didático que fosse

cumprido, em sua maioria, no ambiente da sala de aula, já que a maior parte dos alunos do PROEJA trabalha o dia todo e dispõe de pouco tempo em casa para realizar suas atividades escolares.

O tempo de execução do projeto foi de dois meses, totalizando 18 encontros, com duração de noventa minutos cada; e as ações didáticas corresponderam às unidades temáticas dispostas no Módulo do Aluno, divididas em três etapas, conforme detalhadas na seção seguinte.

## **Relato da pesquisa aplicada ao ensino e seus resultados**

Nesta seção, os resultados da fase aplicada da pesquisa serão apresentados em conformidade com as etapas de execução do projeto e de acordo com a ordem disposta no Módulo do Aluno:

### ETAPA 1: “Aprendendo a empreender”

Nesta etapa da pesquisa, apresentamos o Módulo do Aluno e demos as orientações gerais do projeto, seguido da contextualização da proposta didática. Em seguida, introduzimos noções básicas de empreendedorismo, mostrando aos discentes a relevância desse conhecimento para atuar na área profissional de Eventos, uma vez que poderão constituir empresas organizadoras de cerimônias em geral. Foi aplicada uma sequência didática para aprofundamento do gênero entrevista, visando à preparação de uma conversa com uma professora de Empreendedorismo e *Marketing*. Atividade interdisciplinar que culminou a etapa, conforme registrada na Figura 2 a seguir:

**Figura 2** - Registros do dia da entrevista



**Fonte:** Acervo da professora pesquisadora

Ao longo da fase aplicada do projeto, convidamos professores de diferentes disciplinas/áreas da Instituição pesquisada, não apenas por serem conhecedores dos assuntos abordados no estudo, mas também para motivar projetos que propiciem práticas docentes interdisciplinares, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e “assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas” (BRASIL, 2007b, p.30).

#### ETAPA 2: “Anunciar é preciso, lucrar é impreciso”

Na etapa 2 enfatizamos o gênero textual anúncio publicitário, refletindo acerca da utilização de recursos multissemióticos para atrair o público-alvo da Feira, como também de diferentes formas de intertextualização. Abordamos alguns aspectos essenciais na produção de textos publicitários, tais como: público-alvo; propósito comunicativo; posicionamento dos recursos verbais e não verbais; o conceito/ideia que os anúncios procuram passar para o consumidor; as frases de efeito; os aspectos tipográficos; entre outros recursos para persuadir consumidores.

Neste momento, os discentes trabalharam em duplas, a fim de elaborar os anúncios publicitários dos produtos e serviços que foram comercializados na *Feira de Empreendedorismo* realizada como culminância no final do projeto didático. Devido ao espaço restrito neste capítulo, segue uma breve amostragem da evolução dos colaboradores da pesquisa acerca do entendimento e da utilização de recursos multimodais para uma produção textual eficiente.

Figura 3 - Registros da evolução dos textos



1ª produção



2ª produção



3ª produção

Fonte: Acervo da professora pesquisadora

### ETAPA 3: “Divulgar para atrair: público em foco”

Nesta etapa, houve a colaboração de alguns docentes da Instituição participante, ajudando no planejamento das ações para a realização da “I Feira Empreender para Vencer – PROEJA/IFPB”. O evento foi divulgado através da mescla dos gêneros convite e panfleto, produzidos pelos colaboradores da pesquisa em sala, com posterior divulgação pelos alunos nas salas de aula e murais da Instituição participante. Seguem registros fotográficos desta etapa:

**Figura 4** - Medição da área, planejamento cerimonial e divulgação do evento



**Fonte:** Acervo da professora pesquisadora

Conforme mencionado, a realização da Feira marcou o encerramento do projeto. Para tanto, todas as ações foram planejadas e executadas pelos colaboradores da pesquisa sob a orientação da professora pesquisadora, contando também com a ajuda de professores visitantes, que efetivaram a parte interdisciplinar do projeto, colaborando em diferentes frentes: medição da área da Feira; organização do cerimonial; e participação nas atividades culturais que ocorreram no dia do evento.

A participação dos “alunos empreendedores” no momento da Feira superou as expectativas da professora pesquisadora, uma vez todos estavam engajados na missão de divulgar e vender seus produtos e serviços. Trabalharam em total cooperação com seus pares, inclusive, no momento do fechamento de caixa e da devolução dos estandes após a Feira.

Vale registrar a alegria dos discentes no atendimento aos clientes no dia do Feira, como também a presença calorosa dos docentes e discentes das diversas modalidades da comunidade escolar participante.

**Figura 5** – Abertura do evento, estandes, confraternização dos organizadores



Fonte: Acervo da professora pesquisadora

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa revelam que não adianta o professor ser conhecedor de todas as teorias, se não as usa em prol dos alunos, se não as adapta para suprir as demandas da comunidade escolar na qual se dispõe a contribuir. Respeitar o traço/perfil de seu educando, de sua turma e/ou do curso a ser ministrado parecem ser o caminho para um eficiente processo de ensino e aprendizagem. Fato comprovado na atividade final do projeto – Feira Empreender para Vencer – em que prevaleceu o exercício pleno da cidadania, revelado através da força do trabalho colaborativo, da união/interação conquistada mediante discussões sadias que objetivavam, unicamente, atingir um consenso que beneficiasse todos os atores envolvidos.

Enfim, enfatizamos o protagonismo dos alunos motivado pela aplicação do projeto que propiciou o acontecimento de cada aula e a satisfação de todos os atores sociais envolvidos na cena educativa de promoção de multiletramentos sociais na EJA Profissionalizante.

## **Considerações finais**

Ainda na fase exploratória desta pesquisa, percebemos que um dos caminhos que o professor de Língua Portuguesa pode trilhar para incentivar o processo de ensino e aprendizagem de produção textual na EJA Profissionalizante é trabalhar com projetos de letramento escolar que valorizem a produção de textos para o exercício da cidadania. No entanto, com o desenrolar da pesquisa, aprendemos que isso não é o bastante para articularmos linguagem e cidadania no contexto escolar. Para iniciar esse tipo de prática pedagógica requer, primeiramente, um (re)posicionamento identitário do docente e das escolhas teórico-metodológicas feitas por ele, a fim de promover uma melhor articulação entre teoria e prática.

Com base nessa nova percepção, trabalhamos, neste estudo, na perspectiva do letramento como fenômeno plural, crítico, capaz de desencadear ações que beneficiem a comunidade escolar participante além dos muros escolares. Situamos o texto como elemento central no processo de ensino e aprendizagem de língua materna (GERALDI, 2011), e evidenciamos o papel da linguagem como elemento facilitador de práticas sociais. Além disso, trabalhamos na perspectiva da multimodalidade como recurso metodológico nas aulas de produção textual, demonstrando a relevância da utilização de múltiplas linguagens para atingirmos nossos propósitos comunicativos.

No tocante ao objetivo de desenvolver uma proposta metodológica para as aulas de Língua Portuguesa do PROEJA, constatamos que o projeto foi significativo, já que percebemos mudanças de atitude dos colaboradores da pesquisa nas aulas posteriores à intervenção, tais como: aumento de interesse em produção textual voltada para sua área de atuação profissionalizante; preocupação em atender ao público-alvo e ao propósito comunicativo dos textos que produziam; maior entendimento do que liam devido à atenção aos aspectos multimodais; e constante solicitação de ensino via projetos didáticos. Frutos que validam os saberes necessários à prática educativa transformadora, propostos por Freire (1996, p.21), em especial: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Diante dos desdobramentos positivos mencionados, cabe o convite ao professor: vamos nos aventurar um pouco mais nessa seara chamada PROEJA? Compreendemos que as contribuições de nosso estudo podem ir além do contexto pesquisado, uma vez que a análise de nossas ações didáticas nos leva a compreender os desafios de um cotidiano docente e discente possivelmente comum a outras instituições que lidam com a Educação Profissionalizante de Jovens e Adultos.

## Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: **Documento Base - Formação inicial e continuada / Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 21 jan.2020.

BRONCKART. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.23-36.

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

MAYER, Richard E. Introduction to Multimedia Learning. *In*: \_\_\_\_\_. **Multimedia Learning**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p.01-57.

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

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

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran F. de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.





### **O ECOAR DA POESIA NA VOZ DO LEITOR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA SUBJETIVA DO POEMA AY KAKYRI TAMA NA SALA DE AULA**

*Rosiane Maria Soares da Silva Xypas  
Miguel Antonio d'Amorim Junior*

#### **Introdução**

Este trabalho relata o processo de vivência na sala de aula do poema *Ay Kakiry Tama*, retirado do livro *Ay Kakiry Tama (Eu moro na Cidade, 2013)* da poetisa Márcia Wayna Kambeba. O poema trata da identidade do/a indígena que mora na cidade. Realizamos atividades de leitura referentes ao poema com o objetivo de estudar a recepção dos alunos deste poema indígena brasileiro contemporâneo. Neste capítulo, apresentamos a recepção da leitura do jovem leitor, qualificada por nós, de ecos íntimos.

Levantamos as hipóteses de que o trabalho com a poesia indígena contemporânea de Márcia Wayna Kambeba na sala de aula, ancorada pela leitura subjetiva e a mediação do professor poderiam favorecer o jovem leitor para o deslocamento; quer dizer, a mudança de percepção do sentido de “índio”, que geralmente é generalizado no tempo, e dessa forma, abrir

novas perspectivas de práticas humanísticas e culturais, e talvez o envolvimento do leitor com essa poesia lhe proporcionasse a descoberta de si e do outro.

Perante tais escolhas, a pergunta norteadora é: Como a poesia indígena brasileira de Márcia Wayna Kambeba apresentada à luz da leitura subjetiva poderá contribuir para o encanto, o envolvimento e o deslocamento do olhar dos estudantes sobre a cultura dos povos originários?

Para o registro dos ecos íntimos dos sujeitos-leitores, pedimos aos alunos para escrever, cada um, um diário de leitura e elaboramos atividades escritas sobre o poema com intuito de desencadear a emoção e a fruição da leitura dos mesmos.

A mediação do ensino da poesia em sala de aula seguiu três etapas: Preparação (pré-leitura); Atuação (leitura) e Formação (pós-leitura). As atividades foram elaboradas à luz das teorias da leitura subjetiva que levam em conta o leitor real em sua motivação singular e individual, visando colher as emoções do sujeito-leitor advindas de suas representações de mundo em interação com as da obra lida. Essas atividades foram elaboradas no intuito de receptionar as emoções sentidas dos alunos durante a vivência com o poema em sala de aula.

Por fim, apresentamos nas considerações finais nossa percepção mediante os resultados obtidos do trabalho realizado e esperamos que este possa contribuir para as práicas futuras no ensino da poesia na sala de aula.

## Referencial Teórico

A voz do sujeito leitor, ou seja, a acolhida de seus ecos íntimos oriundos da leitura, é fundamentada na teoria do leitor real de Michel Picard (1988 *apud* JOUVE, 2002, p.49). Essa teoria se refere ao leitor real, pois “o verdadeiro leitor possui um corpo, lê com ele”. Para esse autor é imprescindível escutar os

leitores reais em suas comunidades interpretativas, uma vez que é importante que os textos desses leitores, em suas singularidades, sejam legitimamente admitidos na sala de aula e submetidos à reflexão coletiva. Assim, o leitor que formamos em nossa sala de aula é visto como cocriador de toda obra que lê. Por isso, a importância de investigar a sua voz pela oralidade, pela escrita e por desenhos para trazer à tona os ecos íntimos do leitor real. Neste artigo, o leitor real é o estudante do nono ano do Ensino Fundamental.

A leitura do texto literário, como afirma Rouxel (2013), é a construção de cultura, identidade e sensibilidade e deve ser encarada como um tempo de formação. Ora, parece claro que, no aporte textual trabalhado em sala de aula, o texto literário deva ser explorado levando em consideração a voz do sujeito leitor, a escuta dos seus sentimentos e as suas emoções.

O leitor real, de fato, é aquele que lê por meio do celular, da cópia de livros, de livros emprestados; lê na viagem de ônibus, metrô, avião, a pé, na fila de espera para atendimento, onde e como lhe for possível fazer a leitura. Ao ler o texto, o leitor real está atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo cuja subjetividade pode construir a base de um pensamento autônomo e crítico. Conforme Langlade (2013),

Esse leitor empírico está contido nos bastidores das teorias da recepção, com a subjetividade e singularidade de sua maneira de ler [...] é impossível não reconhecer que o leitor real está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras. (LANGLADE, 2013, p.20)

Essa abordagem do ensino da literatura está sintonizada com a voz do sujeito leitor e com a sua subjetividade. Langlade (2013, p. 25) chama essa atuação de “ecos íntimos” que são,

segundo ele, “os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê”. Ora, nessa apropriação de leitura o texto do autor se torna também texto de leitor. A esse respeito Rouxel (2013, p.200) afirma o que segue:

O texto do leitor resulta de mestiçagem entre texto do autor e o imaginário do leitor. O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõem-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do coletivo da sociedade em que vive – e das suas experiências anteriores.

De fato, visto desse modo, o texto surgido da leitura ecoa subjetividades pelas quais podemos compreender o tipo de leitor no tocante aos seus gostos, à sua experiência de mundo e às referências literárias já constituídas por ele. Observar na sala de aula a importância das experiências e dos repertórios pessoais nos processos de interpretação e de apreensão do texto literário pode oferecer ao professor uma pista fundamental para novas propostas para o ensino de leituras do texto literário, e ao aluno uma tomada de consciência dos processos de sua própria leitura.

Xypas (2018; 2019; 2020), assim como outros autores, propõem reflexões sobre o acolhimento das reações subjetivas que podem aparecer no ato da leitura (uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, uma evocação um silêncio etc.), incitando questionamentos das práticas docentes atuais e provocando uma reconstrução da trajetória do leitor. Ao focalizar essas marcas pessoais, subjacentes

à experiência da leitura literária, a autora destaca as práticas pedagógicas que possibilitam aproximar os leitores das obras e, igualmente, que possibilitam ser fonte de ensino de conteúdos curriculares, sem ferir os direitos do texto, nem os do leitor.

Concernente à leitura de poesia, necessitamos assumir uma concepção de leitura que proporcione ao leitor essa experiência íntima, que tem a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção. Em outras palavras, propomos uma abordagem de ensino de leitura dos textos literário cujo processo que dê ao estudante a liberdade para mergulhar na riqueza polissêmica do texto poético. A partir do momento que libertarmos o jovem leitor das amarras que lhe prendem a definições formais e estruturais, ele mergulhará nesse oceano plurissignificativo e simbólico da poesia e sentirá o prazer da leitura afetiva e efetiva, pois, conforme Pinheiro (2011, p.19):

[...] se o momento da literatura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade, da inquietação, o momento posterior é da tentativa de compreensão [...] da experiência de leitura – que resulta de uma interpretação.

Ora, a poesia merece ser entendida como um objeto artístico e isso pede uma apresentação inicial mais sensível, uma vez que a porta de entrada para a apreciação de uma obra de arte é sensibilidade e intuição. Nesse ponto de vista para o tratamento do poema em sala de aula, como desencadear a sensibilidade e a intuição para acolher os ecos íntimos do leitor?

## Metodologia

As atividades que realizamos foram inspiradas na proposta metodológica de Vicent Jouve (2013), da leitura como retorno a si. Ela foi adaptada à realidade da escola, onde foram aplicadas durante sete semanas, nos meses de julho, agosto e setembro de 2018. Cada atividade foi dividida em quatro etapas: 1. Pré-leitura; 2. Leitura; 3. Mediação das atividades; 4. Escrita no diário de leitura. Em cada uma, foram elaboradas atividades fundamentadas nas seguintes categorias de Xypas (2018), a saber: 1) sobre o texto; 2) estados singulares das realizações textuais por um vocabulário de sentimentos; 3) evocação de outras leituras literárias/da vida/do mundo; 4) a emoção sentida oriunda da leitura dos poemas em estudo; 5) resposta a si.

Participaram da pesquisa, estudantes do 9º Ano, na faixa etária igual ou superior a 13 anos, que estavam, no momento da coleta, matriculados e frequentando a Escola Municipal Iraci Rodovalho situada no Curado II, Jaboatão dos Guararapes/PE.

As atividades realizadas em sala de aula receberam o título: *Encontro com a Poesia Indígena na Sala de Aula*. Enfatizamos o verbo *encontrar*, porque desde o princípio, quando pensamos na temática, ansiávamos proporcionar aos estudantes um *Encontro*. Desejávamos saber o que eles iriam pensar, sentir, falar, escrever sobre tudo que lhes seria proporcionado durante as sessões de atividades de leitura.

Cada atividade elaborada foi estrategicamente pensada para oferecer ao estudante a melhor condição didático-pedagógica possível. O *Encontro* com o poema Ay Kakyri Tama foi vivenciado em *etapas*.

## Relato da experiência aplicada

Nesse momento descrevemos a realização da (con)vivência com a poesia indígena de Márcia Wayna Kambeba na sala de aula.

**1ª Etapa:** Segunda-feira, 30/07/2018 - **Pré-leitura** (duração prevista: 2h/aula).

Após o intervalo, antes de começarmos a leitura, apresentamos através do datashow, o livro *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na cidade) de Márcia Wayna Kambeba. Por ser um livro com edição esgotada, a autora nos enviou uma cópia em pdf para que pudéssemos realizar a pesquisa. Mediante projeção, fizemos a leitura de alguns paratextos, a saber, os agradecimentos, a dedicatória, a apresentação, a introdução do livro e os elementos sobre a autora.

Após esse momento, cada um recebeu a primeira parte da atividade, intitulada: **Vamos preparar a ação da leitura?** O texto que seguia a pergunta, estimulavam-lhes a preparar o ambiente de leitura para poder realizar bem a leitura da poesia indígena. No centro do círculo, colocamos alguns objetos como fotos, pinturas, desenhos, que tínhamos pedido, na aula anterior, para os estudantes trazerem.

A finalidade dessa exposição era fazer o estudante desvelar sua identidade por meio de seus objetos pessoais. Nem todos trouxeram, uns alegaram esquecimento, outros dificuldade em declarar o que o identificaria. O momento da partilha foi o mais interessante dessa exposição, porque gerou muita opinião a respeito da identidade de cada pessoa. Conversamos sobre a importância de conviver com o diferente, neste caso, o outro.

## 2ª Etapa: Terça-feira, dia 31/07/2018: **Leitura** (2hrs aula).

As aulas foram realizadas na própria sala e no horário oficial da turma, isto é, os últimos horários do turno. Iniciamos o Encontro, convidando os estudantes a formarem um círculo e, em seguida, escrevemos duas palavras no quadro: *Morar* e *Viver*. Realizamos uma pequena conversa sobre os dois termos quando discutimos se as duas palavras queriam dizer a mesma coisa. A maioria dos estudantes achou que o verbo *morar* significava estar no lugar e *viver* seria mais forte, como por exemplo, viver na terra natal.

Após essa discussão entregamos para cada estudante uma cópia impressa do poema *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na Cidade) e pedimos para que realizassem sua leitura silenciosa, permitindo assim o contato mais íntimo e pessoal do sujeito leitor com o texto poético.

Figura 1



**Fonte:** Livro - *Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade*.  
Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013, p. 23.

Depois da leitura, sugerimos que fizessem um círculo na(s) palavra(s) ou verso(s) que mais chamou ou chamaram a atenção deles, ou da parte que acharam mais bonita do poema, e pedimos para escreverem a respeito do texto tudo que tinham percebido sobre a linguagem e a forma como a autora escreveu. Logo após, fizemos uma leitura expressiva e pedimos para os estudantes imitarem o barulho de carros, buzinas, vendedores ambulantes etc. Devido essa interação, os estudantes pediram para que fizéssemos uma releitura do poema para que eles inserissem nela a imitação dos sons da cidade.

Conversamos sobre a temática do poema para ouvir os estudantes sobre os comentários tecidos sobre a relação e identificação deles com o que seria a cidade para eles, a fim de poder comparar aquele do poema. Acolhemos cada proposta e em seguida pedimos para responderem por escrito e entregarem suas respostas para nós. As perguntas elaboradas foram do tipo perguntas abertas, que solicitam ao leitor a busca de suas respostas em sua própria cabeça, ativando suas experiências de vida.

- a. O que você sentiu ao escutar/ler o poema? Exponha com suas palavras o seu sentimento a respeito do poema.
- b. O poema fez você lembrar ou reviver algum momento de sua vida? Ou lhe fez pensar em alguma outra leitura?
- c. Você gostou do poema? Por quê?
- d. Releia o poema e escreva suas novas impressões sobre ele.
- e. Você se identificou com a situação vivida pelo eu lírico? Por quê?
- f. Qual a mensagem do poema para você?

### 3ª Etapa: Quarta-feira, 01/08/2018: Pós-leitura (2hrs aula).

Iniciamos a aula rediscutindo as atividades anteriores e entregamos para cada estudante a terceira parte da atividade, que consistia no seguinte: *Exponha em forma de desenho a sua imaginação a respeito do poema.*

Esta atividade mexeu muito com a turma, no sentido de que alegaram não saber desenhar. Então explicamos a importância do desenho como uma linguagem não verbal, ressaltando que não existe desenho bonito ou feio, existe sim desenho que comunica, que emite uma mensagem. Desta maneira, a maioria iniciou a atividade e aos poucos a sala estava toda envolvida, uns ajudavam os outros com opiniões, sugestões, dicas.

Vale ressaltar que a tarefa não era em grupo, mas espontaneamente aconteceu essa interação grupal. Como o desenho teria que ser sobre o poema, eles releam, pediram-nos mais esclarecimentos sobre determinado verso e no final percebemos o quanto foi importante para eles essa forma de se expressarem em linguagem não-verbal. Dentre os desenhos, demonstramos os três eleitos pela classe como os mais “criativos”:

Figura 2



Fonte: desenho de Lunna\*

Figura 3



Fonte: desenho de Preta Flor

Figura 4



Fonte: desenho de Artêmis

\* Os nomes dos leitores são fictícios e foram escolhidos por eles.

Esses e os demais desenhos demonstram que os estudantes se apropriaram e expressaram suas emoções com base em suas idiossincrasias. Porém, o que nos chamou mais a atenção foram as convergências na percepção dos leitores em relação ao eu lírico do poema. Os três leitores apresentam uma jovem, sozinha e pensativa. Uma pessoa que se questiona refletindo sobre o seu lugar no mundo? Além disso, fisicamente falando, o eu lírico tem cabelos longos, negros e ela é magra. A presença de elementos da natureza predomina.

**4ª Etapa:** Ao concluir essa atividade, orientamos para que escrevessem sobre a vivência com este primeiro poema no diário de leitura, esclarecendo que o diário de leitura não era um resumo nem uma sinopse! Mas uma conversa do leitor com o poema.

Ora, os ecos íntimos são os sentimentos que o leitor apresenta pela escrita em relação ao poema lido. É a expressão de um olhar de alteridade, um eco que adentrou em suas vidas e fez ressonância nos diários. Percebemos que a partir desse poema muitos estudantes mudaram sua representação em relação à cultura indígena, porque começaram a fazer perguntas sobre o modo de viver dos povos indígenas que moravam na cidade. Perguntaram sobretudo se usavam celular, se tinham carro, se estudavam etc. Foi um dos poemas que mais marcou a turma por trazer a temática da identidade da pessoa humana.

Dentre os Diários de Leitura, escolhemos duas páginas de leitores que demonstram as emoções expressas, os ecos íntimos após a vivência do poema. O critério de escolha se deu pelo fato de serem duas leitoras que, antes da vivência, expressaram oralmente em sala que “não liam e não gostavam” de poesia.

Figura 5

31/07/2018  
Quando dia de leitura, neste  
manhã, meu professora de português  
leu para todos na turma, um lindo  
poema sobre índios, chama-se "A  
Kakri tama".  
Realmente formidável! um poema  
que mexe com a emoção e  
anida o psicológico de quem lê.  
Não me recordo de algo parecido  
que ocorreu em minha vida  
passad, todavia, quero levar tal poema  
para minha vida adulta. Uma poesia  
que chamou atenção foi: "Poesia sou  
quem tu és, sem mudar quem  
eu sou: totalmente significativa".  
Resumindo, "A Kakri tama" foi  
um dos poemas mais lindos que  
já li. ligada ao, câmbio e desliga.  
Autora: Marcia W.C.

Fonte: Página do diário  
da leitora Artêmis

Figura 6

01/08/2018  
Aly Kakri Tama  
(Eu Moro na cidade)  
Marcia Wayne Kambeba  
O que mais me chamou  
atenção por se intitular, que  
eu mais gostei por que ele  
faz você refletir e para isso  
salva o que importante e  
a liberdade para eles, eu aprendi  
que devemos respeitar por que  
e dele uma parte da liberdade,  
eu sinto durante a leitura uma  
inteligência por saber que eles  
não ficam no local deles,  
para mim a leitura foi  
qual, eu indicarei o livro  
para pessoas poderem ver o  
que importante e a liberdade.

Fonte: Página do diário  
do leitor Jughead

O que observamos de fato, dentre os leitores que registraram em seus diários de leitura suas vivências, é que todos se colocam no lugar do outro, neste caso, no do indígena. Eles se veem na pele do outro e o outro em suas peles. Ora, assumir essa postura de pensar com o outro e se colocar no lugar do outro, sugere que a leitura de poema, longe de ser banal, não é anódina.

## Considerações finais

Todo Encontro marcado gera expectativas por ser um momento a ser vivenciado com o outro. Esta pesquisa não poderia ser diferente. Levar a poesia indígena de Marcia Wayne Kambeba ao Encontro de estudantes do 9º ano do ensino fundamental exigiu uma preparação cuidadosa, pois se

tratava de uma novidade. Até então nenhum dos estudantes conheciam a poesia indígena. Aliás, os estudantes não sabiam que os indígenas escreviam. Os conhecimentos dos discentes a respeito dos povos originários eram que estes “viviam nus, na floresta e não sabiam falar português”.

Levamos a poesia para sala de aula para ouvir a voz do leitor real, o nosso estudante do 9º ano da Escola Iraci Rodovalho, Jaboatão dos Guararapes/PE, que diante de suas condições físicas, psicológicas, sociais lê do jeito que pode.

Na pergunta de pesquisa, como a poesia indígena brasileira de Márcia Wayna Kambeba apresentada à luz da leitura subjetiva poderia contribuir para o encanto, o envolvimento e o deslocamento do olhar dos estudantes sobre a cultura dos povos originários, compreendemos que o planejamento da recepção em leitura do poema estudado, focado para o acolhimento dos ecos íntimos do jovem leitor, demonstrou ser um caminho que podemos desfrutar, desapressadamente, cada passo vivenciado no chão da literatura.

Enfim, verificamos no Encontro com a poesia de Marcia Wayna Kambeba deslocamentos do olhar dos estudantes sobre a cultura dos povos originários e que eles ampliaram o olhar em prol de outras perspectivas de práticas humanísticas e culturais.

## Referências

JOUVE, Vicent. **A leitura**. (Trad. Brigitte Hervot). São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53 - 66.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama = Eu moro na cidade**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 25 - 38.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em Literatura: atitudes e procedimentos. *In*: (Org.) PINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande. Bagagem, 2011, p.15-58.

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. São Paulo, n. 9. **Revista Criação & Crítica** p. 13 - 24, nov. 2012.

\_\_\_\_\_.Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*- **Leitura subjetiva e ensino de literatura**, (Org.) Rouxel, Langlade e Rezende, São Paulo: Alameda, 2013.

\_\_\_\_\_.ENSINO DA LITERATURA: EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E FORMAÇÃO DO LEITOR (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). *In*: PINHEIRO, Hélder (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**.- Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19 - 36.

\_\_\_\_\_. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. (Trad.) Rosiane Xypas. **Revista Brasileira Comparada**. Porto Alegre, v. 20, n. 35, p. 18 - 25, ago. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

XYPAS, Rosiane. Memórias de infância de Marcel Pagnol no romance *La glorie de monpère*. In: CARVALHO, A. MILREU, Isis. STEVERSON, Suênio. TAVARES, Tássia (Orgs). **Políticas públicas de formação e avaliação de leitores, ensino de literatura e leituras**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

\_\_\_\_\_. O Texto do leitor em *L'Analphabetè* de Agota Kristof. **Revista Eletrônica da Educação (RELEDOC)**. Maceió: v.1, n 1, p. 52 - 57, fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor**. Olinda: Nova Presença, 2018.





# UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE (RE)ESCRITA DE TEXTO PROPOSTAS EM LIVROS DIDÁTICOS

*Silvania Rodrigues Martins*  
*Valéria Severina Gomes*

### Considerações iniciais

O processo de ensino e de aprendizagem amplia as habilidades cognitivas dos indivíduos para ler e escrever. A escola desempenha um papel essencial nessa construção de conhecimento, uma vez que tem a missão de desenvolver, no aprendiz, a capacidade de interagir em diferentes meios sociais a partir de textos orais, escritos e multimodais. Assim, a escola lança mão do livro didático, que é um material pedagógico amplamente utilizado em sala de aula e que precisa ser avaliado constantemente pelos professores, para que possam utilizá-lo de forma reflexiva, crítica e criativa, considerando as orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa no tange ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos das esferas privadas e públicas.

O ensino de língua portuguesa contempla quatro eixos norteadores fundamentais para que o aprendiz desenvolva as competências e as habilidades necessárias para interagir em diferentes contextos comunicativos são eles: a leitura, a

produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguístico-semiótica. Dentro desse contexto, procuramos focalizar quais os encaminhamentos que os livros didáticos selecionados apresentam com relação à produção do gênero conto, considerando as etapas de revisão e reescrita textual. Escrever é uma atividade complexa, pois exige o domínio de diferentes habilidades linguístico-cognitivas, como também a organização por etapas. Ao produzir um texto, o aprendiz ativa seus conhecimentos cognitivos, linguísticos e sociais, que constroem a coerência e a coesão textual. A escrita, segundo Antunes (2003), compreende três etapas: planejar, escrever e reescrever. Cada uma delas desempenha uma função específica e deve ser respeitada, a fim de que o propósito comunicativo seja alcançado.

Visando os propósitos desta pesquisa, foram selecionados três livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental para compor o *corpus*: “Para viver juntos” (2015), de Costa et.al, publicado pela editora SM; “Português linguagens” (2015), de Willian Cereja e Thereza Cochar, publicado pela editora Saraiva; “Projeto Teláris – Português” (2016), publicado pela editora Ática. A análise dos livros foi realizada sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), orientação teórica que também está no planejamento curricular de cada livro. Essa teoria enfatiza a função sociocomunicativa dos gêneros, que se realizam através de ações sociais inseridas no contexto do aprendiz. Compõem a base teórica desta pesquisa Bezerra (2017), Antunes (2003), Schineuwly e Dolz, (2011), Marcuschi (2008), entre outros autores que abordam a relevância do trabalho com o gênero em sala de aula. A análise do *corpus* compreendeu três etapas: identificação dos tipos de contos, orientação pedagógica para reescrita do texto e realização da revisão e reescrita do texto. Esse percurso metodológico permitiu verificar que tipo de abordagem pedagógica os livros didáticos analisados propõem para a etapa de reescrita do gênero conto.

O gênero conto foi selecionado em virtude do projeto desenvolvido, no Mestrado Profissional da Universidade de Pernambuco, com base na produção desse gênero por alunos do Ensino Fundamental. O presente artigo é um recorte desse projeto maior, cuja análise evidencia como os livros didáticos delineiam o trabalho com o gênero conto. Acreditamos na relevância desta pesquisa, pela contribuição para que o professor esteja ciente quanto a necessidade de estar preparado para superar as limitações dos LD, bem como estabelecer critérios para selecioná-los como ferramenta para seu trabalho didático.

## **A produção de texto no processo de ensino e de aprendizagem**

A escola é um espaço onde o aprendiz desenvolve a comunicação oral e escrita, produzindo novas formas de conversação que conduzem ao aparecimento de novos gêneros textuais (SCHINEUWLY; DOLZ, 2011, p.66). Segundo Schineuwly e Dolz (2011), esses gêneros são instrumentos de referência indispensáveis para o ensino porque é através deles que a escola constrói um conjunto de herança social inscrito nas redes da intertextualidade. Eles reafirmam seu pensamento ao citar que “aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a interação na vida social e profissional” (SCHINEUWLY; DOLZ, 2011, p. 13). Marcuschi (2008) ressalta que o estudo de gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar para atividades culturais e sociais. Segundo alguns teóricos, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos que estão inseridos em determinados contextos sociais e históricos que variam de acordo com o ato comunicativo. Bezerra (2017, p.31), por exemplo, destaca que “texto é o aspecto visível e concreto da manifestação de discurso e gênero”.

Diante desses pontos de vista, compartilhamos da ideia de relevância do trabalho com os gêneros em sala de aula. É preciso entender que os aprendizes, ao ingressarem na escola, já levam uma bagagem de gêneros adquiridos socialmente, os quais precisam ser trabalhados em sala de aula, de modo sistemático, para que o ensino se torne significativo. Corroboramos também com a ideia de Bawarshi e Reiff (2013), de que o ensino de gêneros deve ser visto como estratégia retórica, processos, ferramentas e recursos culturais. O estudo de gênero deve estar inserido em uma abordagem pedagógica interativa que alcance a dimensão multilinear e que conduza o aprendiz a imergir na leitura e na escrita dos gêneros, produzindo textos baseados nos conhecimentos adquiridos no processo de ensino.

Entre os vários gêneros sugeridos pela BNCC (BRASIL, 2017), focamos nas propostas dos livros didático referentes ao gênero conto, pertencente ao campo de atuação artístico-literário. A palavra conto quer dizer narração falada ou escrita de um acontecimento ou de uma história imaginária. Esse gênero tem origem na transmissão oral dos fatos, na época de contação oral de histórias, que antecedeu a abrangência da escrita. Com o passar do tempo, o ato de narrar histórias oralmente evoluiu para o registro escrito e o contador de histórias passou a ser um narrador preocupado com aspectos criativos e estéticos do texto. Segundo Reinaldo, Marcuschi e Dionísio (2012, p.75):

Os gêneros estão enraizados em práticas sociais, e como essas mudam e evoluem, eles também se modificam e se reestruturam, atendendo às necessidades de seus usuários e ao mesmo tempo, criando necessidades sociais.

O conto centra-se apenas no essencial, não se detém em análises minuciosas, possui flexibilidade em sua narrativa, podendo apresentar episódios complexos reduzidos, ações isoladas, acontecimentos do cotidiano e fantasias. Koche et.al (2012) explicitam o modelo mais comum da estrutura do conto: a apresentação, a complicação, o clímax e o desfecho. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011), para redigir um conto é preciso conhecer todos os elementos que o constitui, contudo, o estudo retórico do gênero não se limita a identificar e descrever as características do gênero. Os autores se preocupam com a consciência metagenérica dos estudantes, fazendo-os desenvolver a consciência crítica do gênero (BAWARSHI; REIFF, 2013). No processo de escrita, a consciência das etapas de elaboração é fundamental. Neste capítulo, destacamos a etapa da reescrita.

## **O papel da reescrita**

Escrever é um trabalho que envolve um fazer e refazer constante, portanto, revisar um texto significa ler, reler, avaliar, reformular o que já foi dito, permitindo o autor ver o próprio texto sobre outra ótica, colocando-se no lugar do seu leitor e prever as melhores estratégias para o ato do dizer (VAL; ROCHA, 2008), reformulando, suprimindo ou acrescentando informações pertinentes ao texto proposto, contudo sem alterar o propósito comunicativo.

Ao reescrever um texto o sujeito-autor provoca o diálogo interativo com seu próprio texto, podendo fazer modificações na micro e na macroestrutura textual. Esta ação está presente ao longo de todo processo de textualização, incidindo sobre os processos ortográficos, morfosintáticos, semânticos, gráficos os quais devem ser orientados pelo professor mediante a correção interventiva na qual o professor se torna coautor do

texto do aluno (RUIZ, 2015). Esse tipo de intervenção focaliza os problemas tipicamente globais de macroestrutura textual, preocupando-se com os efeitos de sentido do próprio dizer. Isso implica reafirmar o discurso de Ruiz (2015, p. 181) de que “A prática de correção nasce, portanto de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros) em processos lingüísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógico”.

Nessa perspectiva, é importante salientar que o aluno deve ter em mente que o texto precisa ser revisto e refeito, ou seja, escrever e também reescrever (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). É no momento de reescrita que o aluno se encontra no processo de geração de sentidos, os quais vão embasando seu discurso e produzindo texto coeso e coerente.

Na atividade de revisão, o professor pode direcionar melhor o ensino da escrita, pois, ao analisar o texto do aprendiz, é necessário fazer várias reflexões que podem ser individuais ou coletivas (BARROS, 2015). Essas reflexões permitem que professor e o educando analisem juntos a organização de ideias, os procedimentos de coesão, a ortografia, a pontuação entre outros pontos relevantes ao ensino da língua. Esses tipos de procedimentos embasam o conhecimento que precisa ser adicionado progressivamente à produção textual, a fim aperfeiçoar a competência escrita.

## **A reescrita no livro didático**

As escolas brasileiras, em sua maioria, adotam diversos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), os quais são utilizados como ferramentas para o ensino da língua portuguesa. Neles é encontrada uma diversidade de gêneros que variam de acordo com campos de atuação, considerando o ano escolar dos aprendizes. Para

este estudo, selecionamos três livros do sexto ano do Ensino Fundamental: “Para viver juntos” (2015), de Costa et.al, publicado pela editora SM; “Português linguagens” (2015), de Willian Cereja e Thereza Cochar, publicado pela editora Saraiva; “Projeto Teláris-Português” (2016), publicado pela editora Ática, com o objetivo de verificar quais são as orientações pedagógicas para a realização da reescrita do gênero textual/discursivo conto.

Após a delimitação do *corpus*, passamos à análise dos dados de acordo com os seguintes passos: 1) Quais tipos de contos são estudados; 2) Qual a orientação pedagógica para reescrita do gênero; 3) Como são realizadas a revisão e a reescrita dos textos. Nos LD analisados, as unidades estão divididas entre oito e doze capítulos. Nos três livros, há algumas características em comum: o conto é abordado nos capítulos iniciais da primeira unidade; na abertura do capítulo, antes das leituras dos textos, há uma explicitação sobre a origem do conto; todos os contos são ilustrados; após as etapas de leitura, estudo do texto, análise linguística, segue a proposta de produção textual do gênero estudado, seguindo as etapas de planejamento, elaboração e revisão dos textos. Essa sequência de etapa corrobora com a orientação de Antunes (2003), na qual o sujeito-autor precisa passar para que seu texto cumpra a sua função sociocomunicativa.

Percebemos a atenção dos autores em situar o aprendiz quanto ao propósito sociocomunicativo do gênero, conforme evidencia Marcuschi (2008, p. 159), ao argumentar que “os gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos”. Na seção de produção textual dos três LD, foram identificados cinco tipos de contos dispostos no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Proposta de produção de contos nos livros didáticos

Contos	Para viver juntos	Português e Linguagens	Projeto Teláris: Português	Total
Inspirados em fatos reais			X	1
Tradição oral			X	1
Prosa poética			X	1
Maravilhoso		X		1
Popular	X		X	2

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Quanto à proposta de produção textual, todos livros solicitam a produção do gênero estudado. O livro “Para viver juntos” propõe duas produções textuais de contos populares; o livro “Português e Linguagens” contém a orientação de três produções de contos maravilhosos; e o livro “Projeto Teláris – Português” indica uma produção de cada gênero. Nesse contexto, observamos também que os dois primeiros livros, ao trabalharem um só tipo de conto e solicitarem mais de duas produções escritas, oportunizam ao aluno o aprimoramento do conhecimento acerca do gênero estudado. Já o livro “Projeto Teláris: Português” possibilita ao estudante um maior contato com os diversos tipos de contos. Assim, verificamos que os LD apresentam objetivos diferenciados na abordagem do mesmo gênero. Quanto à reescrita do gênero conto, o quadro a seguir expõe um panorama de como os livros didáticos analisados conduzem essa proposta didática.

**Quadro 2:** O que os livros solicitam na reescrita dos textos

Contos	Para viver juntos	Português e Linguagens	Projeto Teláris: Português	Total
O propósito comunicativo	x	x	x	3
Fazer rascunho		x	x	2
Verificar a estrutura do conto	x	x	x	3
Dar título ao conto	x		x	2
Ilustração	x		x	2

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

A proposição do primeiro item do quadro é relevante aos estudos dos gêneros, pois o propósito comunicativo está integrado ao contexto social. De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Essa questão é bastante enfatizada por diversos teóricos, pois é de suma importância que o aprendiz produza textos que circulem socialmente, para que o ensino se torne significativo. Vejamos o exemplo a seguir:



Ex.1 Livro: Projeto Teláris: Português. Cap. 2, p.72.

## Produção de texto

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados em um livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

O texto que segue é o início de um conto produzido por alunos do 6º ano. Leia-o.

Ex.2 Livro: Português e Linguagens. Cap.2, p.38.

## Proposta

Você vai escrever um conto e depois, com os colegas, vai organizar um livro ilustrado da turma.

O ponto de partida de seu conto será a fotografia a seguir. Recorde as principais características do conto popular estudadas no capítulo e imagine o que pode acontecer no espaço sugerido pela fotografia.

Ex. 3 Livro: Para viver juntos. Cap. 2, p. 70.

Nos exemplos acima temos três funções sociais do gênero textual: a exposição dos contos na classe, edição de um livro que fará parte da mostra “História de hoje e sempre” e confecção de um livro ilustrado para turma. As três propostas apresentam a função sociocomunicativa do gênero como também torna a produção significativa para o aprendiz, pois ele tem a consciência de escrever para o interlocutor. De acordo com o discurso de Geraldi (2003, p. 160), é necessário que, ao produzir um gênero textual, “o aluno tenha o que dizer, uma razão para dizer, tenha a quem dizer, escolha estratégias para realizar” e se comprometa com seu enunciado. Diante dessa questão, os livros didáticos são avaliados positivamente, pois é importante que, no momento da reescrita, o aluno tenha em mente um interlocutor para interagir no contexto em que está inserido. Os LD apoiam-se nas concepções dos autores do ISD, os quais defendem que “ensinar gênero” implica tomá-lo como atividade social em que ações de linguagem se realizam (MEURER, BONINI, ROTH, 2002, p.258).

O segundo item, “o rascunho”, é um ponto importante que os livros didáticos precisam reforçar. Nos três livros analisados, foram encontradas, apenas, duas ocorrências dessa proposta didática. Observe nos exemplos a seguir:

4. Faça um rascunho, releia-o e só passe a limpo quando considerar o conto pronto. Faça a versão final em uma folha avulsa, para poder expor na classe.

Ex.4 Livro: Projeto Teláris:Português (p. 73)

3. No caderno ou em uma folha avulsa, escrevam um rascunho do resumo, pois assim poderão ler e fazer as alterações consideradas necessárias.

Ex.5 Livro: Projeto Teláris: Português (p. 140)

### Revisão e reescrita

Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações dadas no capítulo 1, na página 21, adaptando-as à proposta que você desenvolveu.

Ex.6 Livro: Português e Linguagens (p. 39)

Os três exemplos acima orientam o aprendiz a elaborar o rascunho, contudo não explicam como e por que fazê-lo. Nos exemplos 4 e 5, há duas solicitações que precisam ser explicitadas para que o estudante saiba quais alterações precisam fazer para considerar seu texto pronto.

É a partir do rascunho que o aluno tem oportunidade de revisar e reescrever seu texto, organizando a melhor maneira de produzir textos coesos e coerentes. A ausência dessa proposta nas aulas de produção textual é um dos fatores que interfere no rendimento escolar dos aprendizes, como é constatado através de avaliações internas e externas. De acordo com nossa prática, alguns alunos não têm a consciência de que a reescrita, a partir do rascunho, aperfeiçoa o texto e

que escrever também é reescrever, como afirmam Schneuwly e Dolz (2011). É interessante que os livros didáticos e o professor voltem o olhar para essa prática simples, mas significativa para a produção textual. Os livros didáticos analisados apresentam clara ênfase nos elementos composicionais do gênero, como revelam os exemplos a seguir:

**Revisão e reescrita**

Antes de fazer a versão final de seu conto maravilhoso, reveja-o, verificando se ele apresenta os elementos tradicionais do conto, caso eles não tenham sido propositalmente modificados. Assim, observem:

- As ações ocorrem em um tempo e em um espaço imprecisos?
- As personagens são reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, bruxas, gigantes, etc.?
- Há a presença do mundo mágico ou maravilhoso?
- Há algumas das situações próprias do conto maravilhoso, apontadas por Wladimir Propp? Se sim, quais?
- A linguagem é culta e está de acordo com a norma-padrão?

Ex.7 Livro: Português e Linguagens (p. 21)

**Reescrita definitiva**

1. Releia sua produção observando se ela está adequada ao que foi proposto. Considere estes itens:
  - o gênero textual proposto;
  - a linguagem empregada pelas personagens e pelo narrador, levando em conta também:
    - pontuação e distribuição do texto em parágrafos;
    - correção de palavras – se houver dúvida quanto à grafia de alguma palavra, consulte um dicionário;
    - intenção do texto;
    - ritmo e sonoridade de sua produção, se for um texto em verso.
 Em caso de dúvida, reveja as características essenciais do gênero no esquema acima.
2. Reescreva o texto no caderno fazendo os ajustes necessários.

Ex.8 Livro: Projeto Teláris: Português (p. 81).

**Avaliação e reescrita do texto**

1. Troque o caderno com o de um colega e leia o conto escrito por ele.
2. Em seguida, copie esta tabela no caderno, pois ela o auxiliará a avaliar o conto do colega.

Características do conto popular	Sim	Não
O espaço das ações está bem caracterizado?	.....	.....
Os marcadores de tempo deixam clara a sequência dos fatos?	.....	.....
O tempo segue uma ordem cronológica?	.....	.....
A linguagem apresenta marcas de oralidade?	.....	.....
A história apresenta um conflito?	.....	.....
Há presença de elementos de encantamento?	.....	.....
O conflito foi solucionado?	.....	.....

Ex. 9 Livro: Para viver juntos. (p. 59).

O momento de revisão e de reescrita do texto evidencia que há uma ênfase maior do ensino explícito do gênero. Assunto discutido entre diversos teóricos com posicionamentos distintos. Ao abordar o assunto, Reinaldo, Marcuschi e Dionísio (2012) defendem que o ensino explícito do gênero capacita o aluno não só a falar sobre o gênero, mas também a reconhecer seu desempenho e a refletir sobre o seu papel na sociedade. De acordo com a abordagem das autoras, é preciso que haja um equilíbrio no ensino do gênero de maneira que alcance a dimensão formal, contextual e social do gênero. Isso só será possível com o ensino explícito e implícito do gênero, cuja abordagem é discutida na pedagogia interativa de gêneros.

É preciso que os professores estejam atentos aos livros didáticos que utilizam e consigam identificar aqueles que acentuem a interação entre gêneros e contextos de forma que os estudantes sejam conduzidos a transitar entre a análise da situação para o gênero e do gênero para situação de maneira reflexiva.

Os dois últimos itens, intitular e ilustrar o conto, aparentemente parecem atividades simples e sem muita relevância. Ao contrário do que se imagina, esses dois aspectos também são essenciais à construção do gênero textual. O primeiro sintetiza o tema, articulando todas as partes a uma compreensão global do texto, além de despertar o interesse do leitor pelo enredo da história. Mas, como podemos constatar, dois dos livros didáticos fizeram alusão a esse ponto. Vale salientar que, em ambos os livros, esse item foi tratado de maneira superficial. Das seis propostas de produção do gênero conto do livro “Português”, apenas uma fez essa ressalva; no livro “Para viver juntos” também só encontramos um caso, conforme os exemplos a seguir:

#### Dicas de como ilustrar o conto

- Ao ler seu conto, veja qual é o aspecto central da história: a personagem, o espaço onde se desenvolve a narrativa, o elemento de encantamento, o momento do conflito, etc.
  - Selecione dois momentos da história para serem ilustrados.
  - Imagine qual técnica você pode usar: desenho, recortes, pintura, ou até mesmo mais de uma técnica.
- O título de seu conto pode ser escrito com letras coloridas e/ou com estilos diferentes.



Ex. 10 Livro: Para viver juntos. (p. 71).

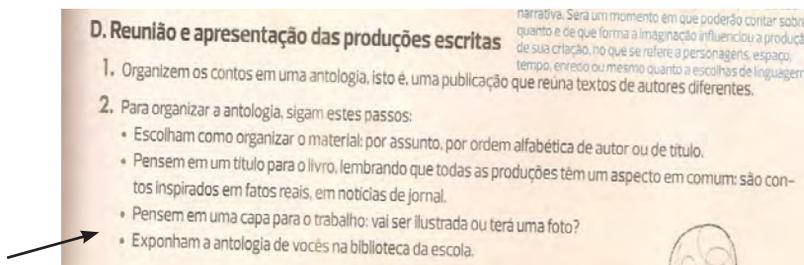
#### Avaliando a história

1. Releiam a história em voz alta e verifiquem se ela apresenta:
  - os elementos da narrativa;
  - os momentos da narrativa.
2. Deem um título ao conto.

Ex.11 Livro: Projeto Teláris- Português (p.106)

Assim como Chave (2000), acreditamos que “O título é um fator estratégico da articulação do texto, pois, quando lido em primeiro plano, orienta a interpretação”. Desse modo, é preciso que os livros didáticos explorem esse elemento macro-estrutural, a fim de que os aprendizes façam a articulação adequada entre título e texto.

A ilustração está intrinsecamente ligada ao universo da criança, é um elemento característico do gênero literário infanto-juvenil. Como importante componente paratextual, ele é capaz de transmitir a globalidade da narrativa, pois não se trata de “enfeitar” o texto, mas de uma relação coerente com o texto verbal. Na exposição do quadro 2, percebemos que os livros didáticos não dão relevância a esse elemento que lança mão da linguagem imagético, a fim de que complemente as informações verbais no ato da leitura da história.



Ex.12 Livro: Projeto Teláris - Português (p.73)

No livro “Para viver juntos”, só há uma solicitação para ilustração das duas propostas de produção de conto popular. No livro “Projeto Teláris-Português”, das seis propostas de produção textual, há apenas dois casos de orientação para a ilustração. Com esses dados, evidenciamos a interrelação entre a linguagem verbal e visual, a fim de ampliar a capacidade de construção de sentidos a partir das múltiplas linguagens encontradas na produção de um gênero textual. O terceiro e último quadro dessa análise apresenta como são feitas as revisões e as reescritas do conto.

**Quadro 3:** Como são realizadas as revisões e as reescritas do texto

Contos	Para viver juntos	Português e Linguagens	Projeto Teláris: Português	Total
Com orientação do professor	x			1
Em pares	x	x	x	3
Sozinho		x	x	2

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Das três práticas contidas no quadro, a mais frequente, nos livros didáticos, foi a revisão “em pares”, mas houve variação

entre a produção individual e coletiva, ou seja, ora a produção era individual e a revisão em dupla, através de trocas de textos, ora a produção e a revisão foram realizadas em duplas. Todas elas são essenciais ao trabalho didático, pois permitem que o aluno, ao refletir e indagar sobre sua escrita, reelabore seu texto deixando-o mais explícito. Dessa maneira, ele se torna um coavaliador do seu próprio texto.

**●●● Avaliação e reescrita do texto**

1. Troque o caderno com o de um colega e leia o conto escrito por ele.
2. Em seguida, copie esta tabela no caderno, pois ela o auxiliará a avaliar o conto do colega.

Características do conto popular	Sim	Não
O espaço das ações está bem caracterizado?		
Os marcadores de tempo deixam clara a sequência dos fatos?		
O tempo segue uma ordem cronológica?		
A linguagem apresenta marcas de oralidade?		
A história apresenta um conflito?		
Há presença de elementos de encantamento?		
O conflito foi solucionado?		

3. Mostre a avaliação que você fez sobre o texto do colega e explique cada um dos itens avaliados.
4. Ouça os comentários da avaliação feita pelo colega sobre seu texto e reescreva-o, fazendo as modificações necessárias. Mantenha uma postura crítica e, ao mesmo tempo, autocrítica em relação à avaliação recebida.

Ex. Livro: Para viver juntos (p.59)

O exemplo acima delinea os passos para a revisão e a reescrita textual, concentrando-se nas características do texto e restringindo a consciência crítica do gênero. Esse era o momento para reforçar o estudo retórico de gênero, mas infelizmente os livros didáticos ainda não instituíram em sua prática esse processo de aprendizagem, que conduz o aprendiz a assimilar os valores culturais e ideológicos do gênero.

## Considerações finais

Após a análise dos três LD, podemos constatar a insubstituível mediação do professor, uma vez que sua atuação é importante desde a escolha do material didático até o trabalho de complementação de possíveis lacunas. Todos os aspectos observados nos livros estão integrados e devem ser trabalhados simultaneamente, não há, portanto, um mais importante do que outro. A didática aplicada nas aulas de produção textual deve favorecer o estudo retórico do gênero, a fim de que os estudantes adquiram uma consciência crítica do gênero estudado.

Como o texto é um aspecto visível e concreto da manifestação do gênero (BEZERRA, 2017), é imprescindível que os LD, ao abordarem a produção textual em seu todo, incluindo planejamento, elaboração e reescrita, se pautem na pedagogia aplicada, para que o gênero estudado alcance a dimensão sociocomunicativa. Em sua proposta curricular, os LD analisados se propuseram a seguir a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujos autores não têm a pretensão de identificar, definir ou classificar gêneros. Nos livros analisados, a questão sociocomunicativa foi avaliada positivamente, contudo as etapas que a seguiram limitaram-se ao ensino explícito do gênero, ofuscando, assim, os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.

É no momento da reescrita que o estudante edita seu texto e dos outros, refletindo sobre os recursos linguísticos usados para o engajamento das práticas sociais e discursivas. Essa perspectiva social permite que o gênero seja visto como um enunciado significativo, proporcionando, assim, o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de distinguir os traços inerentes ao gênero estudado. O trabalho com o conto, que é um gênero familiar, facilita o aprendizado, visto que ele faz parte do conhecimento tácito dos aprendizes por estar inserido na tradição oral e escrita da nossa sociedade. A princípio,

os livros, na abertura dos capítulos, lançaram mão desse conhecimento, contudo, na proposta de revisão e de reescrita textual, fixaram-se no ensino unilateral, ou seja, se prenderam ao ensino explícito do gênero. O ideal é que o professor tenha a consciência crítica do gênero e a agregue ao seu planejamento, desenvolvendo uma prática didática que explicita os aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos dos gêneros estudados.

Como o gênero se materializa no texto, outro aspecto que precisa ser observado no momento da reescrita é a questão estrutural, ortográfica e a legibilidade da produção. Eles não afetam diretamente o ensino do gênero, mas fazem parte da macro e microestrutura do texto, auxiliando a compreensão textual e estabelecendo um diálogo melhor com o interlocutor. Para que isso aconteça, é necessário que o aprendiz saiba enquadrar seu texto ao gênero adequado, conforme suas finalidades e que consiga entender o produto escrito como algo passível de análise, sendo sujeito a revisões e a reescritas.

Como podemos observar, há vários aspectos a serem revistos em um texto, contudo, eles não precisam ser vistos de uma só vez. É importante que o professor priorize cada aspecto de acordo com a necessidade da sua turma, explicitando a interrelação entre cada parte que o compõe. É preciso, portanto, que o aluno perceba que escrever textos adequados e relevantes é uma tarefa que requer esforço, dedicação, persistência, orientação, exercícios, práticas, rasuras, rascunhos e que todo texto é passível de alterações pelo seu autor, professor e outros pares.

Por fim, é importante ressaltar que cabe ao professor superar as limitações dos materiais didáticos que utiliza, proporcionando ao aluno os saberes necessários para que haja uma aprendizagem sólida, a fim de que o aprendiz adquira consciência crítica acerca do gênero, capaz de produzir textos expressivos cuja função social se estabeleça na interação com seus interlocutores, tornando-se assim um escritor competente.

## Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábolas Editorial, 2003.

BARROS, Aterciana Fonseca de Vasconcelos. **A reescrita colaborativa de textos: uma alternativa qualitativa para ressignificar a produção de texto no Ensino Fundamental.** 2015, 277f. dissertação de Mestrado Profissional em Letras- Profletras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Natal, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF Mary Jo. **Gêneros: História, teoria, pesquisa, ensino: Tradução Benedito Gomes Bezerra (et. al.).** 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

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

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha C.H.; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Telaris: Português.** 6º ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. **Português: Linguagens.** 6º ano. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAVES, Maria Izabel Afonso. **O título e sua função estratégica na articulação do texto.** Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000 (27-44).

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. **Para Viver Juntos**: Português 6º ano. Organizadora Edições SM. 4. ed. São Paulo: Edições, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; Vanda Maria Elias. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; Boff, Odete M. Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

MEURRER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désrrée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábolas, 2002.

REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Ângela. **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redação na escola**: uma proposta textual – interativa. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Dolz et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa; Rocha Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito autor. Belo Horizonte: Autentica, 2008.



# **DISCUTINDO *FAKE NEWS* NA ESCOLA: LETRAMENTOS CRÍTICO E MIDIÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Stella Sâmia Fernandes de Oliveira  
Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares*

## **Introdução**

Em um cenário cada vez mais preocupante de criação e propagação instantânea de informações falsas e/ou deturpadas, os adolescentes e jovens aparecem entre os grupos considerados como potenciais compartilhadores das dessas informações, pois a grande maioria deles ainda não possui consciência crítica e midiática necessárias para distinguir informações falsas de informações verdadeiras. Pudemos constatar essa realidade durante os anos de 2017 e 2018, quando temas originados de *fake news* ocuparam o debate público e influenciaram diretamente as discussões desenvolvidas em nossa sala de aula.

Diante dessa realidade é que decidimos desenvolver, durante as aulas de Língua Portuguesa, uma intervenção pedagógica – fundamentada nos letramentos crítico e midiático – que levasse os alunos a refletirem criticamente sobre esse problema e que os habilitassem com as competências necessárias para atuar neste contexto de desinformação.

Neste artigo fazemos um relato dessa experiência de ensino e aprendizagem, que se constituiu em – através de uma pesquisa-ação – um projeto de letramento destinado a trabalhar a questão das *fake news* na escola. Esse trabalho encontrou respaldo na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017), segundo a qual, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como “reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2017, p.71).

Esta pesquisa se deu à luz das concepções de Soares (2017), Kleiman (2000), Medeiros (2017), Street (2012), Thiollent (2011), entre outros. Em relação à metodologia, foi realizada uma pesquisa-ação de natureza interventiva e qualitativa, com nuance quantitativa, para verificar em sala de aula o comportamento dos alunos em relação às *fake news*. A pesquisa se deu de forma a enfatizar uma prática mais eficiente para a formação de alunos mais críticos e éticos. Foi desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública, na cidade de Mossoró-RN, seguindo uma orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual, o trabalho com *fake news* deve ser enfatizado nesta série.

## **Letramentos crítico e midiático para a formação do leitor cidadão**

Se faz necessário, cada vez mais, garantir aos alunos a aquisição de habilidades que lhes possibilitem a inserção na sociedade e, conseqüentemente, a transformação de suas realidades.

Para isso, Soares (2017) diz que não basta a escola, somente, desenvolver mecanismos de adaptação de seus discentes às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita.

Para agir em sociedade, é imprescindível, também, ressaltar a autora, que se possibilite a construção de identidades fortes, a potencialização de poderes, o desenvolvimento do senso crítico e o resgate da autoestima de seus alunos. Esta última postura se configura como sendo, ainda de acordo com ela, a versão forte do letramento.

Sendo assim, pensamos que uma prática pedagógica aliçada nos estudos que envolvem os letramentos crítico e midiático é um caminho eficaz para alcançar esses objetivos e é o que abordaremos neste ponto.

A mídia está cada dia mais presente na vida dos indivíduos e isso tem provocado mudanças decisivas nos processos e comportamentos da comunicação humana.

O acesso dos sujeitos aos meios de comunicação de massa tem ocorrido facilmente e cada vez mais cedo, até mesmo antes deles entrarem em fase escolar. Sendo assim, a mídia vem contribuindo para que mudanças culturais aconteçam ao longo dos dois últimos séculos e, inegavelmente, os sujeitos contemporâneos são influenciados por ela, causando um impacto em questões culturais e educacionais.

De acordo com Setton (2010, p.08), “as mídias devem ser vistas como agentes de socialização”, isto porque “possuem um papel educativo no mundo contemporâneo. Junto com a família, a religião e a escola, elas funcionam como instâncias transmissoras de valores, padrões e normas de comportamentos (SETTON, 2010, p. 08). Esse fenômeno midiático não pode ser desprezado pela escola. Precisa de atenção e de estudos, pois, como já dito, faz parte do cotidiano dos alunos e deve estar presente também na educação. A esse respeito, Setton (2010, p.09) adverte ainda que:

Não se trata de um assunto simples. Trata-se, antes de tudo, de um tema interdisciplinar e, assim exige uma atenção

sempre redobrada. Diferentes visões ou tomadas de posição sobre o mesmo fenómeno devem e podem ser incorporadas, pois trazem novas luzes sobre sua complexidade.

Esse caráter interdisciplinar da mídia se deve ao envolvimento com diferentes áreas do conhecimento e também, por isso, se justifica a necessidade de se incluir o trabalho desta em sala de aula. Inúmeras informações rapidamente e facilmente são acessadas pelos alunos/interlocutores, que precisam ser preparados para recebê-las, bem como para avaliar criticamente os discursos interdisciplinares e, muitas vezes, subjacentes, produzidos e propagados pelos meios midiáticos, tendo em vista que:

A prática de transmitir conhecimentos e valores que as mídias se propõem é um ato pedagógico e, portanto, também comunicativo. A comunicação de sentidos e valores faz parte da educação. Nesse sentido, tanto as mídias, como as práticas pedagógicas não viveriam sem o intercâmbio de sentidos. (SETTON, 2010, p. 10).

Nesse cenário, uma pedagogia que aborde o letramento midiático (WILSON, 2013) – sob uma perspectiva crítica e ideológica (STREET, 2012) – apresenta-se como um caminho a ser seguido pelo professor que deseja formar cidadãos capazes de se posicionarem criticamente, com ética e responsabilidade, diante dessa gama de informações e conhecimentos que estão ao seu alcance. Na prática, segundo Sayad (2019, p. 73), “a educação midiática é parte intrínseca do pensamento crítico e um elemento fundamental na atualização do currículo escolar para fazer frente aos desafios da aprendizagem dos alunos”.

A necessidade de formação desse cidadão é tão evidente que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destinou uma seção em *site*<sup>1</sup> para tratar sobre o tema e afirma que, através do letramento midiático, os sujeitos conseguem desenvolver as seguintes habilidades elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Habilidades adquiridas com o letramento midiático.

- 1) compreender o papel e as funções da mídia nas sociedades democráticas;
- 2) compreender a condição sob a qual a mídia pode exercer suas funções;
- 3) avaliar criticamente os conteúdos de mídia;
- 4) engajar-se com a mídia para se expressar e participar democraticamente;
- 5) revisar habilidades (incluindo habilidades em TIC) necessárias para produzir conteúdos gerados por usuários;
- 6) interpretar e fazer julgamentos com bases em informações, como usuários de recursos informacionais, além de torná-los produtores de informação em seus próprios direitos.

**Fonte:** site Unesco<sup>2</sup>

Todo esse contexto justifica e exige que o trabalho com o letramento midiático na sala de aula seja desenvolvido juntamente com o letramento crítico que, como explica Medeiros (2017, p. 2795-2796):

[...] envolve as dimensões ideológicas do texto, as práticas sociais e a cultura. Esse tipo de letramento tem como objetivo criar

---

1 <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy>> Acessado em 10 jul. 2018

2 <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy>> Acessado em 10 jul. 2018

um cidadão crítico capaz de analisar e desafiar a opressão da sociedade. Instiga o indivíduo a lutar por uma sociedade mais justa, imparcial e democrática.

Observa-se aqui que o letramento crítico está inserido no modelo ideológico de letramento, defendido por Street (2012), o qual ressalta:

Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos ‘ideologia’ linguística no sentido fraco de referência a ‘ideias sobre’ língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos (STREET, 2012, p. 143).

Sendo assim, acreditamos que com esses letramentos – tanto o crítico, quanto o midiático – é possível contribuir para a formação de um tipo particular de cidadão leitor e escritor, que não se limite à decodificação pura e simples da linguagem escrita, mas que, como idealiza Freire (1989, p. 9), “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Isto é, parafraseando o educador, um leitor que leia o mundo antes de ler a palavra, mas que ao ler esta permaneça fazendo uma leitura daquele. Isto porque, ainda segundo o autor, a realidade e a linguagem são dinamicamente ligadas e, para atingir uma compreensão crítica, é necessário perceber as relações existentes entre o texto e o contexto.

## Por que trabalhar *fake news* na escola

Há décadas, a escola vem enfrentando as sérias dificuldades de leitura dos alunos. Na era da velocidade da informação – possibilitada pela *web* democrática, a qual todos tanto podem acessar quanto alimentar continuamente –, refletir sobre o déficit de leitura, relacionando-o à necessidade do desenvolvimento de uma educação crítica e midiática, e encontrar soluções para tal problemática se torna ainda mais urgente e imprescindível à escola.

Isso porque crianças, adolescentes e jovens são bombardeados todos os dias por uma série de informações, em diversos gêneros, principalmente nas plataformas digitais, e precisam ser preparados para compreendê-las, avaliá-las e usá-las, além de serem conscientizados também da possibilidade destas informações não serem verídicas e das consequências – tanto para suas vidas quanto para a comunidade -de compartilhá-las.

De acordo com Sayad (2019, p. 76), em uma análise de estudos bem-sucedidos de educação midiática no mundo é possível tirar algumas conclusões importantes, entre as quais destacamos:

[...] a alfabetização midiática está diretamente ligada à participação política, democrática e ao desenvolvimento econômico; para as novas gerações, o mundo informacional e digital não é um apêndice do mundo físico, mas parte fundamental dele; não é possível obter resultados aceitáveis em exames internacionais, como PISA, se a educação midiática não for levada em conta como política pública por um país; há uma real necessidade de a escola atualizar sua proposta de desenvolvimento do pensamento crítico para crianças e jovens.

Um estudo realizado em 2002 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, na sigla em Inglês), ainda conforme Sayad (2019), mostrou que no Brasil haviam práticas pedagógicas envolvendo educação, comunicação e participação, mas que estas estavam espalhadas isoladamente em escolas e comunidades e que tinham pouca influência desses aprendizados sobre o currículo.

Desde então, também segundo o autor, alguns segmentos da sociedade civil, como a Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP), conseguiram incluir a educação midiática em documentos de referência no Ministério da Educação (MEC). “A mais recente conquista é a inclusão do desenvolvimento de habilidades relacionadas à educação midiática e também a inclusão do campo jornalístico-midiático na BNCC” (SAYAD, 2019, p. 75).

Desenvolver o letramento crítico e midiático dos estudantes é imprescindível por todos os fatores que já foram apresentados e também por terem acesso às informações e estarem familiarizados com o uso da *internet*, isso, ressalta a BNCC (BRASIL, 2017, p. 66), “não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *web*”.

No contexto atual, em que todos podem postar quase tudo, a consequência é que, ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 66), “os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno<sup>3</sup> não estão ‘garantidos’ de início”. Para tanto, os estudantes necessitam do apoio de curadores ou uma curadoria própria, sendo esta possível somente graças ao desenvolvimento de diferentes habilidades que precisam ser ensinadas na escola. O documento oficial coloca ainda que

---

3 Grifo nosso.

“a viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si” (BRASIL, 2017, p. 66), isto é, quando determinada informação corrobora uma opinião ou perspectiva própria, checar/verificar se esta informação é verdadeira ou não é menos importante do que acreditar imediatamente que ela é verdadeira. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, da informação.

Então, como contribuir para minimizar a ação das *fake news* na sociedade? Como levar os indivíduos a refletirem sobre as “bolhas de mentiras”, geralmente insufladas pelos discursos de ódio, e conscientizá-los sobre a era da pós-verdade e suas consequências? Acredita-se que a educação possui um papel decisivo. E esse trabalho é urgente, pois a cada dia percebe-se como as *fake news* podem interferir no normal funcionamento das democracias e até causar mortes, como em vários casos já constatados em diversos países, inclusive no Brasil.

Sendo assim, é necessário que a leitura seja um exercício efetivo de construção de conhecimento no contexto escolar, preparando o educando para, mais do que decifrar o código, ser capaz de interpretar, entender o contexto comunicativo e social do texto, bem como as pretensões do autor, pois, como afirma Antunes (2003, p. 82):

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que às vezes sutilmente estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas

nenhum, como disse, é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas.

Ficando claro, com isso, que é imprescindível desenvolver um leitor que, de acordo com Solé (2003, p. 21), “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” e que, a partir dessa leitura consciente, adquira conhecimento para agir em sociedade e transformar sua realidade.

Assim, o trabalho em sala de aula com *fake news* surge como uma estratégia promissora para desenvolver esse leitor tão fundamental à sociedade contemporânea. Pois, como lembra Marcuschi (2008, p. 198), “mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica (digital)”, e a escola não pode se esquivar de sua responsabilidade nesse processo.

É necessário trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que forneça instrumentos para que os alunos aprendam na escola a fazer escolhas éticas e críticas entre os discursos que circulam. Em razão disso, é imprescindível formar um aluno que analise as *fake news* e que, a partir dessa habilidade, evite a prática inadvertida ou deliberada de espalhar notícias falsas e, desse modo, possa expandir sua consciência crítica e ética.

Por essas razões, é que realizamos, com essa pesquisa-ação, uma proposta de intervenção que contribua para a formação de um leitor crítico, capaz de analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas mídias digitais, por meio de um projeto de letramento crítico e midiático, nas aulas de Língua Portuguesa.

Optamos pela metodologia de projeto visto que esta corresponde, conforme afirma Oliveira (2008, p. 99), “a uma *concepção política* vinculada à noção de democracia e preocupada com a formação de um cidadão capaz de tomar decisões, assumir responsabilidades, no sentido de ser consciente dos seus atos, e escrever a sua própria história”.

Nesse sentido, o entendimento de que a disciplina de Língua Portuguesa tem sua parcela significativa de responsabilidade na formação desse aluno-leitor-crítico-cidadão e de que os letramentos crítico e midiático funcionam como ferramentas para tanto, mais uma vez encontra respaldo na BNCC (BRASIL, 2017) para os anos finais do ensino fundamental, na medida em que esta institui para o componente curricular Língua Portuguesa, o trabalho organizado em quatro eixos/práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguístico/semiótica), que correspondem, por sua vez, a quatro campos de atuação por meio da linguagem: campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário, campo de atuação na vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 138) esclarece também que, com o campo jornalístico/midiático, a pretensão é “propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens [...] autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos”, para tanto, a base orienta que a escola precisa considerar a questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões e destaca as habilidades de comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, prevendo inclusive o uso de ferramentas digitais de curadoria.

O trabalho mais específico com as mídias, novos aspectos das informações e as *fake news*, de acordo ainda com a Base, deve ser iniciado no 8º ano e aprofundado no 9º ano. Dessa maneira, este trabalho de pesquisa está ancorado no documento oficial que regulamenta quais são as habilidades essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Acreditamos também que uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos letramentos e multiletramentos, bem como dos gêneros discursivos, é eficaz para atingirmos os objetivos a que se destina esta pesquisa. Apresentaremos, em seguida, quais procedimentos metodológicos foram utilizados.

## **Metodologia: um projeto de intervenção**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de rede pública, da cidade de Mossoró-RN, com o objetivo específico de promover os letramentos crítico e midiático voltados à formação da cidadania e ao combate à disseminação de notícias falsas. Para tanto, o trabalho foi situado no campo das teorias relacionadas aos letramentos, multiletramentos e gêneros discursivos.

Devido ao explícito caráter social ao qual se propõe, esta pesquisa é qualitativa, visto que essa abordagem possibilita, segundo Godoy (1995, p. 21), “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Além disso, esta modalidade, explica Minayo (2011, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos, pontos vistos como essenciais à compreensão do fenômeno estudado. Cabe

aqui ressaltar o papel interpretativo, participativo e interventivo do pesquisador, o qual atua como participante das ações.

Nesta pesquisa, na fase diagnóstica, foi aplicado um questionário com os estudantes e suas respostas foram analisadas e apresentadas através de gráficos e dados percentuais que refletem, entre outros pontos, o perfil dos alunos participantes, suas concepções a respeito do tema das *fake news*, bem como suas habilidades para reconhecê-las. Sendo assim, este trabalho também se constitui como sendo uma pesquisa-ação educacional. Thiollent (2011, p. 20) explica que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os participantes pesquisados foram alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 41 adolescentes, sendo 22 meninos e 19 meninas com faixa etária entre 13 e 17 anos, que estudavam no turno matutino e possuíam diferentes níveis de aprendizagem.

Esta pesquisa, conforme já dito, está situada no campo das teorias relacionadas aos letramentos. Isso porque, para atingirmos os objetivos pretendidos, acreditamos que se faz necessário desenvolvermos, durante as aulas de Língua Portuguesa, os letramentos crítico e midiático. Mas, sabemos também que esses letramentos não ocorrem de forma autônoma e isolada dos letramentos potencializados pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e que não estão imunes às

variedades culturais existentes em sala de aula. Por isso, também se fez necessário utilizar neste trabalho as concepções da pedagogia dos multiletramentos.

Além disso, estamos cientes de que, como as *fake news* são o tema em questão, o ponto de partida em sala de aula precisava ser o gênero notícia, pois os alunos necessitavam compreender primeiro as características de uma notícia para, só então, serem capazes de analisar se um texto pertencia a este gênero de fato e se era verdadeiro ou falso. Assim, a pesquisa também está situada no campo dos gêneros discursivos.

Por tudo isso, optamos por realizar uma proposta de intervenção capaz de englobar, ao mesmo tempo, estas teorias: um projeto de letramento, que denominamos *É Fake? Tô Fora!*, que se constituiu em um evento de letramento no qual foram desenvolvidas diversas práticas de letramento. Nesse sentido, como define Kleiman (2000, p. 238), o projeto de letramento é:

Uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir 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.

Assim, essa proposta de prática pedagógica foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para a formação de um leitor crítico, capaz de analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas mídias digitais. Para tanto, os dados desta pesquisa, que resultaram no *corpus* de análise, foram gerados entre os meses de abril e novembro de 2019 em cinco etapas diferentes: diagnóstica, apresentação, oficinas, produção e exposição.

Durante essas atividades, o *corpus* gerado se deu a partir das produções textuais dos alunos. Ao todo, são 40 (quarenta) artigos de opinião, 8 (oito) *banners*, 2 panfletos, 1 paródia, 1 esquete teatral, 1 *rap* e 5 cartazes.

Figura 01: Panfletos Educativos



Fonte: acervo da pesquisa

Ao analisar os dois panfletos produzidos pelos alunos foi possível constatar que eles compreenderam o papel desses recursos multimodais na construção de sentidos e conseguiram articulá-los de maneira satisfatória para atender as exigências do gênero textual, assim como da prática e do evento de letramento, ficando explícito que os estudantes adquiriram a competência de “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentido [...], aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2017, p. 85).

Já na análise dos artigos de opinião, são evidentes os resultados positivos das leituras e discussões realizadas pelos estudantes durante o desenvolvimento das oficinas. Dentro do seu nível de aprendizagem – 9º ano do ensino fundamental – eles expuseram com competência suas avaliações, reflexões e análises sobre a realidade da propagação de *fake News*. Os alunos fizeram isso a partir das atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento, mas também a partir de suas vivências e contextos sociais e culturais. Atuaram, dessa forma, através da linguagem, apresentando-se como criadores de sentidos, capazes de compreender e interpretar informações, analisar criticamente a realidade na qual estão inseridos, agindo assim como seres conscientes do seu papel social, condizentes com o protótipo de cidadão delineado pela BNCC e almejado por esta pesquisa.

Assim sendo, a análise minuciosa das opiniões evidenciadas nos artigos possibilita ainda ressaltar que os educandos consideram a criação e a propagação de *fake news* como uma prática bastante prejudicial à sociedade que precisa ser combatida por todos, uma vez que pode causar desde problemas psicológicos, a volta de doenças erradicadas e até mesmo influenciar o resultado de uma eleição – consequências apontadas pelos próprios alunos em suas escritas. Ao ser capaz de fazer esse tipo de apontamento em seu texto, os alunos evidenciam também possuir um letramento crítico e ideológico apontado por Street (2012, p. 173), conforme o qual “a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e o poder, de um lado, e resistência e a criatividade individual, do outro”. Nesse modelo de letramento, o indivíduo age conscientemente com um propósito social de intervir em uma realidade e contribuir na resolução de um problema.

Ao apontarem em seus artigos que as *fake news* podem servir inclusive a estruturas de poder, com objetivos eleitorais e serem capazes de sugerir formas de combater a disseminação destes conteúdos e, conseqüentemente, a prática danosa

dessas estruturas de poder, os estudantes demonstram a efetivação da resistência criativa apontada pelo modelo de letramento crítico ideológico de Street (2012), revelando também que foi possível com esta prática de letramento alcançar o objetivo geral da pesquisa: promover um letramento crítico e midiático, voltado à formação da cidadania e ao combate à disseminação de notícias falsas.

Durante a análise da atuação dos estudantes na exposição “É Fake? To Fora!”, percebemos alunos protagonista que agiam socialmente sendo multiplicadores daquilo que aprenderam, na medida em que, ao transmitir o conhecimento para a comunidade escolar, maximizavam o alcance do letramento midiático que adquiriram. Durante o evento de letramento, os participantes expositores produziram diversos discursos críticos – orais, escritos e imagéticos – de acordo com o seu ambiente e domínio discursivo, configurando-se na prática transformada preconizada como um dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012).

**Figura 02:** Exposição “É fake? Tô fora!”



**Fonte:** acervo da pesquisa

Dessa forma, a atividade de exposição permitiu a realização de uma prática situada de enquadramento crítico com potencial transformador, como sugere a proposta didático-pedagógica do trabalho com os multiletramentos. Assim, as práticas multiletradas foram evidenciadas a partir dos princípios da multiculturalidade – presentes nos discursos críticos que abordaram as implicações sociais e culturais das *fake news* – e da multissemiose dos textos expostos pelos estudantes produtores e visualizados por toda a comunidade escolar.

## Considerações finais

A análise das atividades desenvolvidas permitiu-nos constatar que este projeto de letramento contribuiu para uma aprendizagem eficaz no que diz respeito aos letramentos crítico e midiático, à medida que ofereceu aos aprendizes a oportunidade de participarem ativamente de práticas e eventos de letramento conectados ao social.

Com a produção do panfleto educativo, bem como do artigo de opinião, além da realização da exposição, os alunos tomaram posição, defenderam ideias, refletiram sobre consequências, demonstraram conhecimento, apresentaram alternativas e estratégias tanto para reconhecer como para combater as *fake news*, enfim, agiram como cidadãos em uma realidade social. Isto ilustra o quanto é benéfica a ampliação do acesso em sala de aula aos diversos letramentos, bem como da valorização da multiculturalidade e da qualificação para o uso dos diversos recursos multimodais, confirmando-nos que a escola pode ser um espaço efetivo na formação da cidadania.

Obviamente, também somos cientes de que com este trabalho apenas instigou uma formação crítica e midiática básica dos estudantes envolvidos, sendo necessário, portanto, que, nos anos que seguem durante o Ensino Médio, aja um

aprofundamento desses conhecimentos – com a discussão sobre a problemática das *fake news* cada vez mais presente nas salas de aula – e de outros pontos, os quais pertencem ao campo jornalístico/midiático, para que os/as alunos/as sejam cidadãos efetivamente detentores de um letramento crítico e midiático eficaz.

Desse modo, esperamos que esta pesquisa venha também incentivar a promoção de práticas de ensino-aprendizagem que contemplem os letramentos crítico e midiático e que abordem questões tão sérias quanto a das *fake news*, contribuindo, assim, para a formação de jovens conscientes de seu papel na resolução dos problemas sociais. Isso porque a escola, enquanto agente de formação cidadã, não pode ser apenas espectadora do caos criado pela propagação de informações falsas, as quais têm afetado o mundo inteiro, e ficar de fora deste enfrentamento tão necessário. É inadmissível uma postura omissa diante do ataque à democracia, da perda de direitos, dos riscos à saúde, da degradação do meio ambiente, da manipulação da sociedade, entre outros males, que têm sido potencializados pelas *fake news*.

Assim, observa-se que este trabalho é uma prática pedagógica que precisa ser aprimorada e ampliada por outras pesquisas interventivas como esta. Diante de tudo isso, fica o sentimento de que a escolha pelo projeto de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) foi a mais acertada, na medida em que este possibilita ao professor de Língua Portuguesa mergulhar na docência, respirar o ensino, oxigenar a nossa sala de aula e nos fortalecer para continuarmos a caminhada de forma consciente, responsável e renovada.

## Referências

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

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília - DF, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29, 1995.

KLEIMAN, Ângela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (orgs.) **Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

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

MEDEIROS, Lúcia Helena. Letramentos na escola: as novas tecnologias e as práticas sociais de leitura e de escrita. In: **De volta ao futuro da língua portuguesa**. Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa- V Simelp, Lecce - Itália, 2017, p. 2791-2807.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9 a 28.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. *in*: KLEIMAN, A. B, MAGALHÃES, OLIVEIRA, M. S (org.). **Letramentos Múltiplos**: agentes, práticas, representações. Natal: Editora da UFRN, 2008.

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

SAYAD, A. Idade Mídia: uma idade média às avessas. In: BARBOSA, Mariana (Org.) **Pós-verdade e fake news**: reflexões sobre a guerra de narrativas. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SETTON, M. da G. **Mídia e educação**. Contexto: São Paulo, 2010.

SOARES, M. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2017.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STREET, B. V. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento, *in*: MAGALHÃES, Isabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/media-and-information-literacy>> Acessado em 10 jul. 2018

WILSON, C. et al. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, 2013.



# ALUNOS COM NECESSIDADES INTELECTUAIS ESPECÍFICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA INCLUSÃO

*Sueli Salles Fidalgo*  
*Márcia Pereira de Carvalho*

## Introdução

Neste artigo, discutimos, por meio de evidências linguísticas, alguns processos iniciais de formação e inclusão aparentes nas experiências e interconexões estabelecidas em um Programa de Extensão cadastrado na Proec-UNIFESP e em desenvolvimento desde 2011, no qual estão inseridos um projeto de Extensão, um projeto de Iniciação Científica para o Ensino Médio e um projeto de Doutorado. Trata-se de uma “organização matrioshka<sup>1</sup>” de projetos em que o Programa de

---

1 São bonecas russas, geralmente produzidas em madeira e com pinturas que lembram trajes campestres ou personagens de destaque cultural. Têm formato cilíndrico, arredondado e com a parte superior (cabeça) mais estreita, são construídas para serem abertas pelo meio, com o interior oco para abrigarem bonecas menores com as mesmas características. Tradicionalmente, são compostas por um conjunto de seis a sete bonecas que se encaixam uma dentro da outra (WIKIPEDIA, 2020).

extensão - **Formação Linguístico-Didática de Professores** - abriga, simultaneamente o projeto de pesquisa - **A formação docente em uma perspectiva sociohistórico-cultural, inclusiva e, ao mesmo tempo, questionadora do *status quo*** -, o projeto de extensão universitária - **Leitura de Textos em Língua Inglesa** - e o projeto de doutorado - **Alunos com deficiência intelectual: formação de professores de inglês para inclusão**. Inseridos uns nos outros, os projetos permitem que os diferentes envolvidos trabalhem juntos para constituir ações formativas e transformadoras de si mesmos, dos demais e dos contextos.

É importante lembrar que este trabalho compõe o conjunto de pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais - e ISEF - Inclusão Social-Educacional e Formação, cadastrados no CNPq e certificados por suas instituições de origem (PUC-SP e UNIFESP respectivamente). Os grupos de pesquisa têm foco na linguagem que pode manter o *status quo* ou questioná-lo e na discussão da ex-/inclusão com vias à promoção de ações que levem à inclusão social-escolar, mas conscientes de que formados por um viés de separação e dicotomia, um viés classista e cheio de pré-conceitos, somos, como país, um grande campo de contradições e conflitos que nos puxam para o lado excludente desse continuum. Os grupos também atuam na formação de educadores, especialmente das redes públicas.

Destarte, neste artigo, a linguagem é compreendida como ponto central para experienciar colaborativamente a formação inicial e contínua, possibilitando que todos os envolvidos revisitem e repensem suas práticas e teorias (FIDALGO; MAGALHÃES; PINHEIRO, 2020). Ou seja, ver e viver a formação como um processo em que os participantes estejam em constante reflexão crítica para desenhar ou contribuir para um mundo em que haja possibilidades de ressignificação

(AGUIAR, 2020) e/ou transformação (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019).

A partir dessa perspectiva de formação, acreditamos que a Educação Inclusiva se apresenta como parte importante da constituição de conhecimentos relativos à educação docente e discente, pois pode ser organizada para garantir: corresponsabilidade cidadã, respeito às diversidades e trabalho contínuo com vias a que os participantes discutam práticas excludentes para superá-las. Para tanto, apoiamos-nos na visão de colaboração crítica (MAGALHÃES e FIDALGO, 2019), especialmente no que diz respeito às metodologias de (form)ação e pesquisa.

Seguindo as premissas expostas, o presente trabalho busca discutir dois objetivos do Programa de Extensão já mencionado, objetivos que entendemos estão sendo alcançados por meio dos projetos em que as ações são implementadas: (1) criar contextos de formação e de intervenção que tenham, na colaboração e no confronto de práticas languageiras e corriqueiras possibilidades de reconstituição dos participantes envolvidos; (2) Seguindo a concepção vygotskiana de que a compensação é social e de que a criança deve ter acesso aos mesmos conteúdos, mas por caminhos diferentes, ou seja, com metodologias diferentes, flexibilizar, com professores, em reuniões de formação ou cursos de curta duração, os materiais didáticos e os currículos permitindo que alunos com necessidades educacionais específicas desenvolvam as Funções Psíquicas Superiores por meio do acesso aos conteúdos e as práticas letradas, ou seja, que possam ter acesso aos conteúdos de língua inglesa, língua portuguesa que o currículo (que não deve ser simplificado, mas pode ser flexibilizado) apresenta para cada ano letivo.

Para realizar aquilo a que nos propomos, temos a seguinte organização de discussão ao longo deste artigo: 1. Necessidades (educacionais) intelectuais específicas e a Educação inclusiva; 2. multiletramentos e desenvolvimento linguístico; 3. Pesquisa Crítica de Colaboração e formação de educadores.

Em cada uma das seções, traremos um trecho dos dados que exemplificam o que está sendo discutido e, por isso, achamos necessário, descrever o contexto e os participantes e a produção de dados em primeiro lugar.

## **Contexto, participantes e produção de dados**

As reuniões e aulas deste estudo se realizam a partir da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp, também conhecida como Campus Guarulhos, e de uma escola pública do Estado de São Paulo localizada na Grande São Paulo. Em 2019 e início de 2020, a pesquisa foi realizada de forma presencial com outros alunos, cujos dados não serão discutidos aqui. Priorizamos a análise dos dados referentes ao trabalho com um aluno que iniciou neste ano o Ensino Médio – e que chamaremos de Vítor. Com ele, partir do 17 de março de 2020, o trabalho passou a ser realizado em modalidade remota, por conta da determinação da Organização Mundial de Saúde (OMS) de que as pessoas deveriam manter distanciamento físico<sup>2</sup> para prevenção da covid-19, que tem levado várias pessoas ao redor do mundo a óbito devido ao seu rápido contágio e disseminação.

As reuniões são organizadas com três objetivos diferentes: primeiramente, há reuniões de formação, nas quais são discutidas leituras sobre educação inclusiva, ensino-aprendizagem (de línguas). Também, nesses momentos, são discutidos os gêneros com os quais a aluna de Iniciação Científica – que chamaremos de Vanessa – precisa se familiarizar para

---

2 Em palestra apresentada a convite da Abralín, Kanavillil Rajagopalan (2020) explicou que não se trata de distanciamento ou isolamento social, visto que as pessoas continuam se encontrando por meio dos aplicativos e plataformas da Internet. O distanciamento e o isolamento são físicos. Acessado em maio 2020, em <https://www.youtube.com/watch?v=g-vEw5u4V3M>.

poder produzir (artigos científicos; transcrições de entrevistas, aulas, e outros textos orais; relatório parciais e finais de pesquisa; pôsteres, apresentações orais, entre outros). A maior parte dessas reuniões, no entanto, ocorreu no período em que a pesquisadora de IC frequentou um curso na graduação, ministrado por sua orientadora (Sueli), sobre educação inclusiva, em 2019. Vários encontros continuam sendo realizados, nem sempre, entretanto, com toda a equipe. A pesquisadora doutoranda, que é também co-orientadora do projeto de IC (Marcia), realiza diversas reuniões de formação com a aluna, pesquisadora de IC.

Em segundo lugar, as participantes se reúnem para preparar as aulas de leitura e escrita em português e inglês que são ministradas semanalmente para o aluno com necessidades intelectuais especiais (NIEs)<sup>3</sup>. Ao final das aulas, as participantes realizam sessões reflexivas, com o intuito de avaliar tudo o que ocorreu. A aula é ministrada pela aluna de IC<sup>4</sup> com apoio da orientadora e da co-orientadora de acordo com o planejado e estudado. Cada evento de planejamento, aula, sessão reflexiva dura cerca de 30 minutos, totalizando 90 minutos semanais aproximadamente.

## **Necessidades (Educação) Intelectuais Específicas e Educação Inclusiva**

Como já mencionado, a discussão sobre necessidades educacionais específicas (NEEs) está embasada na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, [1924-1934] 1993). É importante lembrar que, nas leis e políticas públicas mais

---

3 Explicaremos a escolha por esse termo na seção seguinte.

4 Atualmente, já são duas alunas, pois uma terminará o Ensino Médio neste ano e a outra a substituirá.

recentes (especialmente a partir da LBI<sup>5</sup>) o termo utilizado para tratar de pessoas com NEEs é pessoa com deficiência. Não gostamos muito desse termo porque, como discutido em outro artigo (CARVALHO; FIDALGO e NUNES, *no prelo*), o termo deficiência, socialmente, parece estar tomando um significado de antônimo de eficiência. As pessoas continuam a olhar para a pessoa com deficiência buscando o que lhes falta, como se a pessoa pudesse ser definida apenas por esse fator: algo que lhe falta (VYGOTSKY, 1931/1993). Preferimos, então, o termo necessidades específicas, cientes de que todos temos necessidades que são específicas, mas que as que estamos enfocando são aquelas que impedem as pessoas de seguirem adiante em função de barreiras sociais, educacionais e arquitetônicas, médicas, etc. Em outras palavras, como diz Vygotsky (1931b/1993) é socialmente que criamos o conceito de deficiência, o de “(a)normalidade” – termos que o autor usava no início do século XX porque era comum na época. É socialmente que construímos o conceito de diferença e todos os outros. É também socialmente, portanto, que podemos quebrar as barreiras impostas por conceitos que dividem pessoas em categorias de mais ou de menos capazes. O aluno, participante do trabalho, é um caso de necessidades intelectuais específicas (NIEs) e as barreiras que precisamos quebrar são as que lhe dificultam o acesso à linguagem.

Relativamente a essa discussão, Vygotsky (1931a/1993 e 1931b/1993) utilizou o termo *compensação social*, definindo que esta seria responsabilidade da escola. Para ele, a compensação social se daria pelos métodos e caminhos que a escola pode utilizar para que todos tenham acesso a tudo o que possibilitaria o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

---

5 Lei Brasileira de Inclusão - 13.146/2015

(FPS). Como Fidalgo e Magalhães (2017) explicam, discutindo o autor russo,

[...] assim como a consciência da deficiência se dá no âmbito social, a ideia de compensação também ocorre na coletividade. Não podemos nos esquecer de que '[...] a coletividade é um fator [importante] para o desenvolvimento de crianças normais e anormais<sup>6</sup>' (VYGOTSKY, 1931a/1993, p.129)

Vygotsky (1929/1993, p.48) também deixa claro que “é precisamente para que a criança com deficiência possa atingir os mesmos objetivos da criança “normal” que devemos empregar meios totalmente diferentes”. Entendemos que o autor está dizendo que o objetivo da escola é promover um ensino-aprendizagem que permita a toda e qualquer criança o desenvolvimento das FPS (a linguagem, a memória, a atenção voluntária, entre outras), embora nem todas no mesmo ritmo e nem no mesmo nível porque nem mesmo as crianças ditas “normais” desenvolvem todo o seu potencial na escola, segundo o psicólogo russo (1924a/1993, p. 63).

Como já descrito, o presente trabalho diz respeito a projetos que incluem a formação de alunas-professoras (de Ensino Médio) e de professoras-pesquisadoras. Entretanto, o trabalho também existe para pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa para/de um aluno com NIE. Segundo Figueira (2013, p. 48), enquanto para um aluno cego ou surdo a educação é caracterizada por variedade de signos, símbolos e método de ensino, para o aluno com DI, é necessário se pensar a

---

6 Mantivemos, nas citações, os termos “normal” e “anormal” conforme utilizados pelo autor no início do século passado, mas incluímos as aspas para deixar claro que não se trata de terminologia que adotamos.

organização qualitativa dos próprios conteúdos de ensino. Essa foi uma das constatações que tivemos quando, inicialmente, pensamos em lecionar inglês para o aluno com NIE, mas ao iniciarmos o contato com o aluno, percebemos que ele pouco verbalizava – suas respostas eram todas monossilábicas - e também não era alfabetizado em língua portuguesa. Isso, aliado ao que conseguimos descobrir sobre ele ao longo dos meses de trabalho (que gosta de soltar pipa, de jogar Minecraft e que quer ser blogueiro) nos obrigou a pensar em formas para que esse adolescente pudesse ter acesso às ferramentas linguísticas de que necessitaria.

Como é possível verificar no trecho de dados abaixo, retirado de uma seção de planejamento e formação, o trabalho precisa ser pensado para que o aluno consiga, em outro ritmo, com vários movimentos de ir e vir, ir se apropriando do que tem sido trabalhado.

Sueli15: (faz sugestão para usar o jogo (Minecraft) de forma a recuperar o que já foi ensinado: formas, cores, organização textual. Depois, diz): o jogo permite muita coisa... mas a gente não tem pressa de fazer... de usar todo material... de ideias... né? A gente pode ir usando devagarzinho... permitindo **que ele internalize... os conceitos...** né? Porque **o mais difícil para o Vi... é a internalização dos conceitos...** né? **Internalizar e recuperar...** né? Ele... às vezes... até parece que internalizou... mas no dia seguinte... ele não recupera... pra apresentar pra gente novamente... então... a gente tem que **fazer esse movimento o tempo todo ((mexe uma das mãos para frente e para trás indicando um sinal de retomada ou ir e vir)) com ele para ajudá-lo a internalizar e a recuperar...** e aí então... **apresentar o jogo...** as coisas... o

vocabulário que tem no jogo... **aos poucos também...** não sei... é uma ideia... mas também... é claro... a decisão é sempre sua... **Márcia** e de Vanessa... ((sorri)) a decisão final é de vocês... mas pensei em ir devagarzinho... retomar primeiro para depois apresentar coisas novas...

É possível perceber que a preocupação de Sueli, nesse trecho, é a apropriação de conceitos por Vítor<sup>7</sup> e em encontrar instrumentos que possam mediar o desenvolvimento de sua memória (**internalizar e recuperar**). E preocupa-se com o fato de o aluno não conseguir entender ou internalizar o que está sendo trabalhado se usarem muita informação de uma só vez (**apresentar aos poucos**). Mas deixa a palavra final para as professoras (a estudante de ensino médio em formação - Vanessa - que estará lecionando e Márcia que, na realidade, é a professora de Vítor), para posteriormente, discutirem, avaliarem na sessão reflexiva – instrumento de formação docente.

Sueli também menciona o jogo (Minecraft) que havíamos descoberto naquele mesmo dia ser um jogo que Vítor jogava. Utilizar temas, jogos e outros elementos que fazem parte da realidade do aluno e que ele aprecia foi, desde o início, uma das estratégias no processo de mediação da aprendizagem com o Vítor. Dessa forma, o grupo trabalhou com pipa, criou um canal no Youtube no qual o aluno pôde gravar um vídeo sobre como fazer uma pipa, utilizando alguns termos em inglês (como cores, formas, e marcadores discursivos) e, no momento dos dados aqui discutidos, estávamos descobrindo outros temas de interesse para trabalhar com o Vítor<sup>8</sup>.

---

7 Nome fictício para preservação da identidade do estudante.

8 É importante perceber que, nesse momento, o grupo já estava trabalhando com o estudante com NIE há alguns meses e este já demonstrava grandes avanços em seu desenvolvimento linguístico, como os dados demonstrarão.

Pensamos um pouco na visão freiriana de que a aprendizagem se torna muito mais significativa para o estudante se as palavras fazem parte do seu mundo. Por esse motivo, seguimos pelo caminho dos multiletramentos, trazendo para nossas aulas e formações diferentes linguagens.

## **Multiletramentos e Desenvolvimento Linguístico**

Como aponta Rojo (2012, p. 11), a pedagogia dos multiletramentos foi discutida, primeiramente, em 1996, pelo New London Group, grupo de pesquisadores que, após uma semana de reuniões, publicou um manifesto em que

[...] afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Rojo ainda ressalta que o grupo se perguntava, na época, o que seria apropriado ensinar a indígenas, mulheres, imigrantes que não falam a língua do país em que residem. Da mesma forma, nos perguntamos: O que seria apropriado ensinar a um adolescente com NIE, com dificuldades de fala, ainda em processo de alfabetização, mas com desejo de ser blogueiro/vlogueiro/youtuber, amante de pipas e jogos digitais? Iniciamos por tentar pensar com ele um texto em que ele daria instruções de como fazer uma pipa. Ele gravou esse vídeo depois de várias semanas de trabalho em que voltávamos sempre para

as cores, as formas e as ações de como fazer uma pipa – na verdade, uma carrapeta. Depois, a partir do jogo de Minecraft, tentamos pedir que ele contasse uma história curta, usando as imagens:

Marcia8: tenta você contar a história... agora **você é o narrador**... vou por a história aqui... aí... você só precisa falar... **firstly**... pra mostrar o que é primeiro... **then**... pra falar o que vem em seguida... e:: **finally** para falar o final... ((a professora usa as mãos para exemplificar início, meio e fim com as mãos uma em frente a outra como se marcassem espaços separados)) tá bom?

Vítor6: tá... vou tentar...

[...]

Márcia10: vamos lá Vítor... então esse aqui é o... ((a professora indica a barra de evolução do vídeo com o cursor do mouse))

Vítor8: é a bici...

Márcia11: o início...

Márcia12: é a bicicleta... você está certo... mas como é a primeira parte da história... a gente fala que **é:: firstly**... a primeira parte...

Vítor9: fis...le...

Márcia13: firstly... firstly...

Mãe4: entendeu?

Vítor10: não...

Márcia14: não? Firstly... deixa eu tentar pra ver como eu posso fazer... ó... Vítor... olha pra minha boca... vou deixar mais a boca aqui... ó... ((a professora aproxima a boca da câmera de seu notebook)) FIRS-TLY... FIRS-TLY... tenta você...

Vítor11: é::: fi::: o quê?

Márcia15: FIRS:::-TLY...

Vítor12: FIRS-LY...

Márcia16: ((a professora sorri)) quase...  
FIRS-TLY...

Vítor13: Ih::: ((o garoto passa a mão na  
cabeça e baixa o rosto))

Márcia17: tá saindo... isso... tá ficando  
bom... só mais uma vez... daí... a gente vai  
pra outra parte da história... tá? Ó... FIRS...

Vítor14: FIRS...

Márcia18: TLY... TLY...

Vítor15: LY...

Márcia19: finge que é você... é:::... arru-  
mando o gatilho... do... do... revólver...  
TLY... ((a professora move os ombros como  
se quisesse mostrar que houve um estalo))

Vítor16: TLY... Ah::: ((Vítor passa a mão na  
cabeça impaciente))

Márcia20: então...ó... FIRS-TLY...

Vítor17: FIRS-TLY...

Márcia21: PERFECT... ((a professora  
mostra os dedões da mão com sinais de  
positivo))

Nosso trabalho se desenvolve, em vários aspectos, pela colaboração: com o aluno que nos ensina quem ele é, como ele aprende, seus momentos de impaciência, seu desejo de tentar; com a mãe que também é um par mais experiente (VYGOTSKY, 1934/1984) para nós sobre as necessidades do filho e até sobre o que ele está dizendo - que nem sempre é claro para nós -, que nos indica que ele não compreendeu, que precisamos pensar em outra forma, outro método; e umas com as

outras. Consideramos que estamos todos em formação. Mas, mais adiante, mostraremos que Vítor consegue recuperar os significados das palavras para contar uma história. Não é na mesma rapidez que outros alunos. Ele requer atenção individualizada e várias formas de ensinar o mesmo conteúdo, mas ele também consegue memorizar, recuperar o que memorizou e contar uma história.

## **(Pesquisa Crítica de) Colaboração e Formação de Educadores**

A concepção de ensino-aprendizagem e desenvolvimento que seguimos implica reconhecer as contradições, buscar a colaboração e a negociação, o que pressupõe que todos os conceitos são sociocultural e historicamente (re-)construídos. Como afirma Fidalgo (Projetos de pesquisa e de extensão),

Na base dessa visão de colaboração está a teoria histórico-cultural, em especial, os conceitos vygotskianos de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Sendo esta um espaço de contradição e conflito, no qual conceitos científicos (adquiridos na escola) e cotidianos (trazidos para a escola) se cruzam, a ZPD gera momentos dialógicos<sup>9</sup>, dos quais pode resultar a aprendizagem, propulsora de desenvolvimento. A esse respeito, diz Vygotsky (1934/1984:118): '[...] aprendizado adequadamente organizado

---

9 O conceito bakhtiniano de dialogismo é interpretado por Hirschkop (1989, p.16) como “uma colisão [...] de vozes, intenções [...] e contextos [...]”, o que traz para a interação valores e pressupostos que acabam por definir os significados estabelecidos, não *a priori*, dados pela língua formal, mas naquele momento específico do uso desse instrumento cultural (Cf. HOLQUIST, 1990, p. 69-89).

resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...]. Assim, não sendo um processo retilíneo, como esperam os que se pautam na naturalização de processos cognitivos e biológicos, a aprendizagem se sustenta justamente pela negociação dos conceitos trazidos para o espaço de construção do conhecimento.

O conceito de colaboração também é fortemente utilizado como base para a formação de educadores porque, como lembra Kincheloe (1993, p.205-206), é preciso garantir que a educação do professor seja orientada para: (1) a consciência do poder que exerce e a compreensão do contexto social no qual trabalha; (2) um compromisso “em fazer o mundo”, (3) a participação ativa no contexto, (4) uma auto-reflexão e uma reflexão social críticas e (5) uma sensibilidade ao pluralismo, dentre outros.

O trabalho com educadores enfoca, assim, uma perspectiva de formação crítica, ressaltando a importância de se desenvolver a capacidade de construir relações entre teoria e prática, a partir de reflexões sobre a própria prática. Nessa direção, também Habermas (1985) discute o conceito de ação comunicativa (base do arcabouço da reflexão crítica) como proposta para investigação da “[...] ‘razão’ inscrita na própria prática comunicativa cotidiana” para que, a partir da interação, se possa reconstruir um conceito de razão, mais amplo que o “modelo da razão monológica, tal como esta se expressa a partir das relações que um sujeito isolado estabelece com os objetos do mundo” (BOUFLEUER, 1998, p.14-17, *passim*). Com isso, defende que é pela prática comunicativa que os agentes terão acesso a conceitos que justificam suas ações e que podem não estar claros no momento do agir (HABERMAS, 1985, p.20) – definição do que o autor chama de *mundo da vida*.

Assim, com o intuito de formar educadores pré- e em-serviço, críticos de sua formação e de suas ações no mundo, achamos necessário discutir os conceitos aqui postos. De forma similar, e em sintonia com o que expusemos, julgamos que a metodologia de ação e de pesquisa mais apropriada para o nosso trabalho seja a da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). O trecho de dados a seguir foi retirado de uma sessão reflexiva e mostra como a aluna, professora em formação, pesquisadora de IC se coloca com segurança ao fazer a avaliação do trabalho que acabou de ser realizado (a aula ministrada, nesse caso, pela co-orientadora, professora do Vítor). Vale explicar aqui que, no início do projeto, ao ser solicitada a falar, Vanessa ria e dizia: “Não sei. Vocês é que sabem.”

Marcia1: fala aí... Vanessa.. **o que você achou?**

Vanessa1: eu achei que foi bom... né... ele... ele...: exercitou bastante a fala em inglês... hoje...

Marcia2: **mas você achou que ele conseguiu compreender o conceito de princípio... meio... e fim?**

Vanessa2: acho que não muito... mas ele compreendeu um pouco...

Marcia3:mas...

Vanessa3: PRIMEIRO... ele ficou confuso com a mistura de inglês e português do início... e... o depois... e o final...

Marcia4: **você acha que eu poderia ter feito só em inglês primeiro? Ou você acha que eu precisei das duas línguas... como eu poderia ter feito pra:... pra fazer isso melhor?**

Vanessa4: eu acho que tá certo... introduzir as duas línguas... porque eu acho que se falasse tudo em inglês... ele não iria conseguir entender... né? E::: qual foi a outra pergunta? Desculpa...  
Marcia5: ah... sim... eu perguntei se teria sido melhor fazer nas duas línguas ou como teria sido... como eu poderia ter feito melhor? Isso...  
Vanessa5: eu acho que do jeito que você fez ficou bom... pelo menos pra mim... [...]

Como se pode perceber, apoiada pelas perguntas que a co-orientadora faz sobre a própria prática, Vanessa avalia o que aconteceu, sem receios. Explica que as duas línguas deixaram o aluno confuso, embora não saiba outra solução porque, como ela diz, “eu acho que se falasse tudo em inglês... ele não iria conseguir entender... né?” Diz que o colega de Ensino Médio não conseguiu compreender muito bem os conceitos de princípio, meio e fim que a professora tentou explicar.

As contradições, conflitos e negociações são parte essencial da pesquisa colaborativa, que Bray, Lee, Smith e Yorks (2000, p. 3) definem como “um dos muitos métodos de investigação participativa que surgiram como forma de desenvolver novas práticas e adquirir novos conhecimentos.” Para os autores, alguns dos princípios desse método são que: (1) as pessoas que compõem o contexto do trabalho devem ser participantes ativos na transformação; e (2) o trabalho deve partir de suas experiências.

O conceito de colaboração é aqui entendido com duas funções: (1) no quadro da pesquisa histórico-cultural, como a relação entre os indivíduos na construção conjunta de si e do mundo; e (2) na metodologia de pesquisa. É pressuposto da primeira concepção que o indivíduo constrói conhecimentos em relações inter- e intrapessoais que o constituem e ao

outro.<sup>10</sup> Em relação à segunda concepção, colaboração é entendida como um quadro teórico-metodológico para condução de pesquisas no contexto escolar e formação dos profissionais (pesquisadores inclusive) envolvidos. Como apontado por Bray, Lee, Smith e Yorks (2000), a pesquisa colaborativa é um processo que envolve episódios repetidos de reflexão e ação através do qual os participantes procuram responder a questões que podem resultar em desenvolvimento e transformações. Assim, está embasada em “compreensões sobre a importância da participação de todos os envolvidos, em todos os momentos da pesquisa, com voz e vez, desde o diagnóstico inicial, levantamento da situação problemática, estabelecimento de objetivos, coleta e interpretação de dados, até a escritura de relatório, mas, levando em consideração as múltiplas perspectivas” (MAGALHÃES, 2004).

## Considerações finais

Sabemos que é pouco usual utilizar dados de pesquisa em considerações (quase) finais, mas gostaríamos de trazer um trecho do que o Vítor já consegue produzir com o trabalho realizado porque esse trecho demonstra o fechamento de uma unidade de ensino. Após diversas aulas, planejamentos, formações, sessões reflexivas, já no final do ano, Vítor produz o seguinte texto gravado em vídeo e realizado como dever de casa (ou seja, sem o apoio das professoras):

Vítor1: ((mexe a boca tentando organizar a articulação para falar)) **Firstly...** que ele foi... é::: que ele foi andar... dali...

---

10 A formação das Funções Psíquicas Superiores, diz Vygotsky (1929), se dá primeiramente, no interpsíquico para, posteriormente, ocorrerem no intrapsíquico.

é::: ((meneia a cabeça)) **then...** que ele foi colher a cenoura... **then...** ((meneia a cabeça negativamente)) **finally...** que ele foi e voltou pra casa...

Como afirma Karpov (2014, p. 17-18), as ferramentas psicológicas são mediadoras dos processos mentais humanos. Mas precisam ser ensinadas às crianças (no nosso caso, ao adolescente). E como podemos ensiná-las? Karpov explica que

Nossas ferramentas psicológicas (estratégias para solucionar problemas, o pensar, a mnemônica, os mecanismos de atenção, etc.) são internalizados, ou seja, elas estão em nossa mente. Para ensiná-las, temos que externalizá-las e apresentá-las como um dispositivo externo (fora da mente). [...] À medida em que a criança se apropria desse dispositivo, ele se transforma em um mediador interno para os seus processos mentais.

É possível ver pelos dados que o Vítor vai se apropriando, com alguma dificuldade, no início, mas, com o tempo e com o apoio das professoras (Vanessa e Marcia), que o guiam no processo de internalização dessa ferramenta, ele consegue usar essa linguagem de forma independente. Para Karpov (2014, p.18), isso é indicativo de que um novo processo psicológico superior está se desenvolvendo. Para Vygotsky, a escola deve focar precisamente isso, i.e., as funções psicológicas superiores porque, como estas são socialmente desenvolvidas, elas não estão afetadas pelos problemas que comprometem a aprendizagem-desenvolvimento da pessoa com NIE. A transformação do aluno, em apenas seis (6) meses de trabalhos semanais foi impressionante. A sua capacidade

de se comunicar também em português foi multiplicada muitas vezes. Podemos afirmar, hoje, que o aluno com NIE pode aprender, pode se desenvolver. É preciso ouvi-lo e repensar as metodologias. E, para que isso aconteça, é preciso haver formação constante dos profissionais que trabalham com esse aluno.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; PENTEADO, Maria Emiliana Lima & ALFREDO, Raquel Antonio. Totality, Historicity, Mediation and Contradiction: Essential Categories for the Analytic Movement in Research in Education. In TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda Coelho & DAFERMOS, Manolis (orgs). *Revisiting Vygotsky for Social Change: Bringing Together Theory and Practice*. Nova Iorque: Peter Lang. 2020. pp. 213-240.

BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora Unijuí. 1998.

BRASIL, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 13.146*. Brasília. 2015.

BRAY, J.N., LEE, J.; SMITH, L.L.; YORKS, L. *Collaborative inquiry in practice: action, reflection, and making meaning*. London: Sage Publications. 2000.

CARVALHO, Marcia Pereira de; FIDALGO, Sueli Salles & CRUZ, Valéria Nunes da. Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual. *RIEL – Revista Interdisciplinar de Estudos da Linguagem. Dossiê sobre Educação Inclusiva*. (no prelo).

FIDALGO, Sueli Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora da Unifesp. 2018.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e PINHEIRO, Lucineide Machado. A Discussion about the Development of Higher Mental Functions in Brazilian Schools: A Portrait of Excluding Inclusion. *Cultural-Historical Psychology*. Moscou: MSUPE. Vol. 16, no. 3, p. 87-96 DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160310>. 2020.

FIGUEIRA, Emilio. *O que é Educação Inclusiva*. São Paulo: Brasiliense. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Petrópolis: Paz e Terra. 1970.

HABERMAS, J. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1985.

KARPOV, Yuriy V. *Vygotsky for Educators*. Cambridge: Cambridge University Press. 2014.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed. 1993.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **DELTA**. São Paulo: PUC-SP. V. 35, n. 3. 2019. p.1-19.

ROJO, Roxane, Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In. ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Chapter 1: defect and compensation. In. RIEBER, R. W (ed.). *The collected works of L.S.*

*Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology.* New York and London: Plenum Press. 1924a/1993. pp. 52-64.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Introduction: Fundamental problems of defectology. In: RIEBER, R. W. (ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology.* New York and London: Plenum Press. 1929/1993. pp. 29 – 51.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Compensatory processes in the development of the retarded child. In Rieber R.W., Carton A.S. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology.* New York and London: Plenum Press, [1931a] 1993, pp. 122-138.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. The collective as a factor in the development of the abnormal child. In Rieber R.W., Carton A.S. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. Fundamentals of Defectology.* New York and London: Plenum Press, [1931b] 1993, pp. 191 – 208.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1934/1984

WIKIPEDIA. Matriosca. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Matriosca>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.





# SABERES SOBRE A ESCRITA EM VIDEOAULAS - COMO ASSIM?

*Williany Miranda da Silva*

*Katianny Késia Mendes Negromonte Targino*

### Considerações iniciais

O ensino de escrita tradicionalmente ocupa um lugar central, que é a escola; mais precisamente, durante a educação básica. Com o advento tecnológico, através de dispositivos móveis, aplicativos, postagens em redes sociais e sites a divulgação de conteúdos de diversas áreas do conhecimento (Linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), estimularam-se a aprovação e a certificação de cursos técnicos e de graduação a distância, no século passado, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), de forma mais sistemática do que já ocorria antes com os cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro e Telecurso 1º e 2º graus nos canais abertos de televisão.

Apesar disso, a demanda educacional existente no Brasil sobrevive em grande peso, pelo modelo presencial de ensino, sem desconsiderar o mercado crescente e dinâmico da modalidade a distância, difundida hoje pela *web* com os inúmeros cursos ancorados em plataformas diversas e com funcionamento assíncrono. Esta modalidade assume o contexto de

muitas discussões sobre o funcionamento do ensino, o tipo de material e a autonomia do aprendente acerca do modo de educar em plataformas e sem a figura central do professor, nos moldes tradicionais – acessíveis e mediadores do processo educativo.

De modo geral, preocupamo-nos com a didatização do conhecimento, a interação entre professores e alunos, a flexibilização, à produção e a execução do planejamento do trabalho docente em atividades que estão sendo ressignificadas pelo ensino a distância, por meio de videoaulas. Esse produto digital de exposição sugere a mobilização de saberes, bem como concepções de ensino subjacentes à prática docente diante da exposição de conteúdos de leitura de escrita. Além disso, esse gênero audiovisual, para Filatro (2008), facilita o processo de aprendizagem, uma vez que a informação é apresentada em duas modalidades sensoriais – visual e auditiva, ativando, portanto, dois sistemas de processamento e a capacidade da memória de trabalho.

Nesse sentido, compreende-se que esse material tem um “grande potencial de estímulo sensorial, pois possibilita a associação de elementos visuais, sonoros e interativos com o objetivo de transmitir, de forma eficiente, uma mensagem, estimulando o processo cognitivo dos usuários” (OLIVEIRA, STANDLER, 2014, p. 2). Essa integração de recursos semióticos objetiva transmitir informações relevantes aos internautas que se preparam para concursos, a exemplo do ENEM, pois expõe de forma sistemática conteúdos de diversas áreas do conhecimento: a) Ciências Humanas e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; d) Matemática e suas Tecnologias.

Diante desse cenário de divulgação rápida de informação, questionamos o tipo de saberes docentes/profissionais que se destacam em videoaulas ante a mobilização de conteúdos de escrita destinados a exames como o ENEM. Para responder a

tal inquietação, além de identificar os saberes docentes mobilizados no processo de didatização de conteúdos de escrita, relacionamo-nos às concepções de ensino de escrita em vídeos, observando, tais conteúdos, no *site* Canal do ensino (<http://canaldoensino.com.br/blog/category/enem>).

Os objetos de pesquisa tiveram um direcionamento teórico que parte de reflexões sobre multimodalidade e concepções de ensino de escrita (KLEIMAN, 2008; RIBEIRO, 2016; COSCARELLI, 2010; ZACHARIAS, 2016; MARCUSCHI, 2010), a fim de se compreender a relação entre o uso desse gênero audiovisual e a mobilização de saberes na didatização de conteúdos de escrita.

Nessa perspectiva, a seção teórica do capítulo divide-se em dois tópicos. “Saberes docentes na didatização do ensino da escrita”, que trata da mobilização de saberes diante da exposição de conteúdos de escrita e “A multimodalidade em videoaulas”, que faz uma abordagem sobre os usos da linguagem verbal e não-verbal como recursos facilitadores para a compreensão de conteúdos. Após o tópico teórico, o texto segue contemplando aspectos metodológicos e analíticos sobre o tratamento dado ao conteúdo de escrita em videoaula, concluindo com algumas reflexões finais e referências.

## **Saberes docentes na didatização do ensino da escrita**

Os saberes sobre o ensino de escrita são mobilizados na prática docente ao se transformar conteúdos do meio acadêmico em objetos de ensino. Esse processo de didatização que consiste na adequação do conhecimento de contextos científicos para contextos de ensino faz com que se questione sobre o que, por que, para que e como ensinar, bem como, que saberes docentes são necessários para atender aos variados ambientes de ensino (SILVA, 2015).

Para tanto, compreende-se que os saberes, segundo Lopes (2013), referem-se a uma epistemologia que contempla a complexidade da experiência social e o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos tão válidos e legítimos quanto o conhecimento científico”. Nesse contexto, Tardif (2014) explicitou e detalhou que a prática docente, no contexto de ensino presencial, é atravessada por saberes sendo estes: disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. O saber disciplinar é aquele cujos conhecimentos são difundidos e definidos pelas instituições universitárias, através de disciplinas ofertadas aos cursos de licenciatura. A organização delas é oriunda da tradição cultural difundida por grupos sociais que produzem saberes científicos e acadêmicos. Outro saber que os professores devem apropriar-se são os saberes curriculares; estes, de acordo com o autor (op. cit.), são categorizados por programas escolares que definem objetivos, métodos e conteúdos os quais os docentes devem aprender e aplicar.

Além destes, na profissão docente, há também saberes experienciais que são adquiridos com a prática, isto é, no exercício de suas funções cotidianas, logo são conhecimentos que surgem na experiência. Este saber, então, é proporcionado a partir do agir docente que mobiliza, simultaneamente, os saberes disciplinares, curriculares e os pedagógicos. Esse último corresponde às doutrinas e às concepções educacionais que veiculam ao professor um arcabouço ideológico, para que possa refletir sobre a sua prática, bem como adquirir técnicas para melhorar o seu agir.

Os saberes expostos são articulados pelos professores, para que desenvolvam a sua função: a de ensinar diversos conteúdos, dentre tantos, a escrita. Essa que durante muito tempo era, exclusivamente, papel da escola no processo de aquisição e eficiência, tem encontrado novos modelos de funcionamento e de práticas, para além do espaço da sala de aula, que

envolve cada vez mais a tela e as teclas de um suporte digital na exposição de conteúdos, em especial, de escrita.

Nesse cenário, o ensino da escrita, em vídeos educativos presentes no ambiente da *web*, revela diferentes concepções do que é escrever, tomando como base Koch e Elias (2014). Para tais autoras, três visões sobre o ensino da escrita são descritas. A primeira consiste na ideia de que ensinar a escrever é necessário ensinar gramática, logo, nessa perspectiva, o texto é visto como produto de codificação, com um sujeito (pré) determinado pelo sistema. A segunda corresponde a uma escrita como representação do pensamento, entendida como uma atividade, por meio da qual aquele que escreve expressa seus sentimentos, conhecimentos e deixa a cargo do leitor a função de interpretar. A terceira diz respeito à escrita com foco na interação entre autor-texto-leitor, compreendendo a constituição do texto produzido como resultante de um diálogo ou negociação entre os sujeitos.

Além dessas concepções de escrita de texto, Passarelli (2012) defende que o ensino da escrita deve ser norteado através da realização de quatro etapas: 1) Planejamento, corresponde ao roteiro de escrita, momento de organização das ideias e de escolha e busca de informações sobre o tema; 2) Tradução, define-se pela materialização das ideias em palavras; 3) Revisão, caracteriza-se pela verificação de inadequações linguísticas e argumentativas; e 4) Editoração, consiste na tarefa de reescrita, momento que o escritor refaz o seu texto.

Sob esta ótica, a escrita é vista como um processo, em conformidade com a terceira concepção descrita por Koch e Elias (2014), baseadas na interação ou negociação entre autor-texto-leitor. Assim, depreendemos que a produção textual não é uma atividade instantânea, mas uma atividade que demanda tempo, etapas e exigências para além do domínio linguístico, solicitando do produtor outros conhecimentos.

Essa concepção de ensino de escrita demonstra que tal atividade não requer apenas conhecimento sobre a estrutura do texto, mas também conhecimento linguístico, conhecimento de mundo sobre o tema; e, sobretudo, sobre os aspectos discursivos que envolvem essa tarefa, visto que os textos podem ser escritos de diversas maneiras e ter variadas funções a partir do lugar e dos sujeitos que estão envolvidos e inseridos em uma determinada situação comunicativa.

Para sistematizar a discussão sobre esse eixo de escrita, segue o quadro 01 “As relações teóricas sobre o eixo de escrita”, que reúne informações gerais sobre cada pressuposto teórico abordado. Vejamos:

**Quadro 01:** Aspectos sobre o eixo escrita

Escrita: Das concepções aos modelos de ensino	
Concepção	Escrever é um produto de codificação Escrever é uma atividade de representação do pensamento Escrever é uma atividade de interação
Procedimentos/ Etapas	Planejamento, Escrita, Revisão e Editoração
Integração de mídias: Ambiente digital	Móvel, Maleável, Aberto e Polifônico
Modelo de ensino	Linguístico, Estrutura Textual, Interativo e Discursivo.

O quadro 01 “**Aspectos sobre o eixo escrita**” permite a visualização sistemática de concepções, procedimentos, integração de mídias e modelos ensino de escrita envolvidos na compreensão dos saberes sobre o objeto em questão. Esta síntese destaca a exposição de conteúdos em correlação com saberes e concepções de ensino.

## Multimodalidade em videoaulas

A multimodalidade faz referência à multiplicidade de linguagens verbais, não-verbais e as semioses. É um termo utilizado, no campo teórico da Semiótica Social, e ganha destaque nas pesquisas brasileiras, no final do século XX, a partir das contribuições dos teóricos Kress; Van Leeuwen. Essa difusão de estudos da linguagem multimodal advém das mudanças e das reconfigurações da tecnologia da informação que permitiu a exposição de conteúdos em vídeos, caracterizado, neste caso, em videoaulas. Essa disposição de conteúdos em tela recorre a combinações de recursos de escrita (fonte, tipografia) e de imagens (desenhos, fotos reais), além de recursos sonoros (DIONÍSIO, 2013).

Nesse contexto, a utilização da linguagem verbal e da não-verbal dinamizou tanto as práticas quanto o ensino de escrita, pois a linguagem do mundo virtual ocasionou mudanças no modo de escrever das pessoas, visto que os textos foram redefinidos, agora, combinam palavras e imagens e foram deslocados da mídia impressa para a tela. Essa combinação, de acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 103), são “ações, artefatos, que usamos para fins comunicativos”, a exemplo de letras, imagens, sons, cores, expressões faciais ou gestos utilizados em videoaulas.

Neste caso, os diversos recursos multimodais estão a serviço da divulgação de conteúdos técnico-científicos de forma ampla e coletiva para um usuário que deseja ingressar no ensino superior ou aprimorar conhecimentos. Logo, trata-se de um produto que modela a ação didática, envolvendo não apenas aspectos imagéticos, relacionados ao conteúdo tratado, como também a fala planejada.

Para tal façanha, pressupõe-se um agente, não exclusivamente um professor, como o que está na aula presencial, mas uma ação “teatral” atenta às novas demandas de ensino com

vistas a perpetuar o objetivo do professor de língua materna: tomar o texto, em sua diversidade, como objeto para o ensino de escrita em seu planejamento diário na atuação docente (VIEIRA, SILVESTRE, 2015).

Nesse contexto educativo, as videoaulas apresentam potencialidade na exposição do conteúdo. Os recursos multimodais (ângulos, efeitos sonoros, jogo de cores, formato de letras), que as constituem, assumem funções significativas na construção de significados no texto e quando tem um viés ou uma finalidade pedagógica facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois segundo a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, desenvolvida por Mayer (2001, 2009),

[...] os estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação apresentada em palavras e em imagens do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual (DIONÍSIO, 2013, p. 34).

Filatro (2008, p. 74) também corrobora com o posicionamento de Mayer, pois afirma que

Quando a informação é apresentada em duas modalidades sensoriais – visual e auditiva – em vez de em uma, são ativados dois sistemas de processamento e a capacidade da memória de trabalho é estendida. [...] A combinação de uma imagem com sua designação verbal é mais facilmente lembrada do que a apresentação dessa mesma imagem duas vezes ou a repetição dessa designação verbal várias vezes, de forma isolada.

A partir dessas posições teóricas, Mayer e Filatro acreditam que a integração de mais de um modo semiótico – visual e auditivo – contribui para difundir e disseminar o conhecimento, já que a capacidade de processamento de informação é ampliada, dada a integração de vários sentidos que evoca: imagem e som, além de palavras, o que potencializa a função didática e pedagógica. Sob esta ótica, as videoaulas são gêneros digitais que, assim como o evento comunicativo, aula, apresentam um conjunto de atividades que complementa e amplia os conteúdos.

No próximo tópico, os aspectos metodológicos entram em cena, uma vez que tratará sobre os procedimentos de coleta, de sistematização e de categorização dos dados.

## **Instaurando o objeto de estudo: da natureza científica às categorias de análise**

O objeto “videoaulas”, situado em ambiente virtual, permite a mobilização de estudos da linguagem em prática de ensino. Logo, essa pesquisa é inerente aos estudos da Linguística Aplicada, visto que a identificação de saberes docentes no ensino de escrita proporciona a observação da língua em contexto de uso diante da situação comunicativa específica, diferente dos moldes tradicionais – sem parede, carteira, a figura do professor e material de ensino, como livro didático

Sendo assim, a investigação empreendeu uma metodologia desenvolvida, de abordagem qualitativa, pois ocorre a análise interpretativa sobre os saberes mobilizados diante da visualização das estratégias didáticas expostas nas videoaulas. Essa verificação situa-se nos estudos netnográficos, visto que o *corpus* está imerso no ambiente digital e o pesquisador passa a inserir-se na observação e na investigação de práticas

culturais e de comunicação. Troca-se o campo face a face por um ambiente online (FRAGOSO, 2013).

Para o tratamento do nosso *corpus*, além da netnografia, outro método que se adequa a esta pesquisa é o estudo de caso, uma vez que os dados em análise resultam de uma triagem a partir do endereço, <http://canaldoensino.com.br/blog/12-sites-para-estudar-de-graca-para-o-enem>, que recomenda 12 ambientes digitais com conteúdos destinados aos candidatos que desejam realizar o Enem, e são oferecidos como materiais complementares. Dentre esses 12 sites, selecionou-se o site <http://canaldoensino.com.br> que fez essa divulgação e que também dispõe de videoaulas gratuitas e vinculadas à plataforma Youtube, o que permite arquivar esse produto digital.

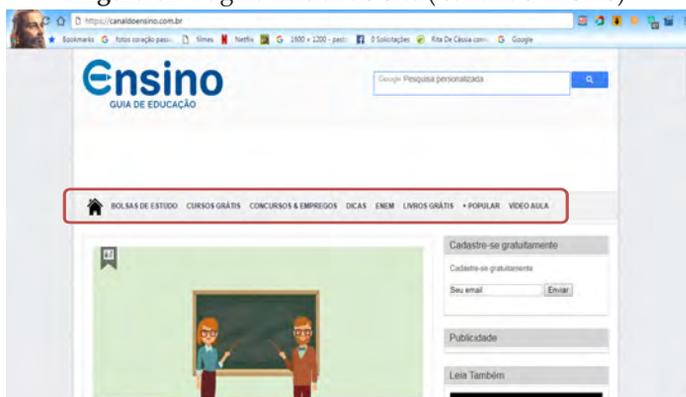
Essa escolha passa a ser considerada também um estudo de caso, pois a pretensão principal é estudar detalhadamente um dado contexto, realidade, grupo e indivíduos; ou seja, assume uma visão particular, visto que procura compreender o objeto de estudo diante de uma perspectiva pragmática e global (FONSECA, 2002).

Para a coleta desses dados, foi necessária a utilização de instrumentos como *prints* de tela, isto é, recortes de imagens de momentos dos vídeos, selecionados por amostragem; e como transcrições de fragmentos, de acordo com as regras do NURC, que ilustram de modo explicativo a audição de trechos em que o conteúdo é exposto. Diante dessa exposição, é possível a visualização das estratégias didáticas e dos saberes promovidos, a partir da exibição visual e auditiva.

As formas de captação de coleta serviram para fornecer e materializar a base de dados selecionados como representativos para a análise. Além disso, a observação triangulada entre o tratamento dado ao conteúdo e os saberes mobilizados corroborou para se ter uma visão mais abrangente sobre a(s) concepção(ões) de ensino de escrita no ambiente digital.

A partir desses instrumentos, selecionados por amostragem, foram possíveis a análise e a caracterização tanto das videoaulas quanto do site que as suportam. O ambiente Canal do ensino, por sua vez, é caracterizado como um portal dedicado à educação, que está na rede desde o ano de 2012, para compartilhar cursos gratuitos, livros de domínio público, vídeos, dicas de concursos e dicas para professores e alunos sobre tecnologia educacional. Os administradores não são identificados e as videoaulas estão disponíveis gratuitamente, isto é, não são arquivos restritos, possibilitando o download<sup>1</sup>; e funcionam como um veículo de divulgação e de comercialização de cursos a distância. As postagens estão organizadas por disciplinas (história, matemática, português etc.), através de abas, que é um recurso próprio da *web 2.0*, e aparecem logo abaixo da foto de capa, sendo possível abrir várias informações, a partir de *links*, em uma mesma página ou em outra diferente. A fim de ilustrar essa disposição, vejamos a página inicial do *site* Canal do Ensino que será intitulado, como *site* 01:

**Figura 01:** Página inicial do site (Canal do Ensino)



**Fonte:** disponível em < <https://canaldoensino.com.br> > Acesso 13 jul 2018.

1 Esse termo faz referência à possibilidade de baixar vídeos, imagens, entre outros recursos disponíveis no ambiente web.

O recorte exposto na Figura 01 apresenta a página inicial do *site* que é organizada em oito abas, intituladas, bolsas de estudo, cursos grátis, concursos e empregos, dicas, Enem, livros grátis, mais popular e videoaula, conforme a sinalização retangular em torno delas. A busca pelo nosso objeto de pesquisa ocorreu através da última aba (videoaula) e de pesquisas personalizadas pela ferramenta do *google*, como está indicada a partir da seta, centralizada na parte superior da esquerda para direita.

Nessa procura, constatamos que no *site* Canal do Ensino, na área de Língua Portuguesa, há 13 vídeos de leitura, 06 de escrita e 115 de gramática. Recortamos apenas os que tratam o eixo de ensino de escrita, para este capítulo, visto que para o assunto de produção textual não ocorre variabilidade no gênero videoaula.

Durante a exposição, verifica-se que elas se configuram como um gênero audiovisual, em virtude de apresentarem uma organização recorrente, quanto à estrutura e ao funcionamento, visto que a formatação e os recursos utilizados são semelhantes: sujeito que expõe o conteúdo, aspectos multimodais e o tempo de duração. Diante do levantamento das videoaulas de escrita, observou-se o título, o conteúdo desse eixo, os saberes mobilizados, o acesso e a localização desse produto digital, sinalizado através do link. Vejamos essa organização no quadro 02:

**Quadro 02: Síntese de videoaulas sobre escrita no SITE: Canal do Ensino**

Título	Conteúdo	Saberes	Acesso	Link
1. Qual é a diferença entre Assunto e Tema- Redação	Conteúdo de leitura: estratégia de reconhecimento e interpretação	Disciplinares/ Curriculares	129.263	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C7OIXcD-SII">https://www.youtube.com/watch?v=C7OIXcD-SII</a>
2. Desenvolvimento da redação   resumo Enem   descomplica	Estrutura do gênero	Disciplinares/ Curriculares	426.600	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rAiH4tX99js">https://www.youtube.com/watch?v=rAiH4tX99js</a>
3. Estrutura da dissertação, conclusão - Redação   Descomplica	Estrutura composicional do gênero	Disciplinares/ Curriculares	261.130	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Z7C0Y4MP6oc">https://www.youtube.com/watch?v=Z7C0Y4MP6oc</a>
4. Elementos coesivos - Língua Portuguesa - Super Aulas ENEM	Elementos coesivos	Disciplinares/ Curriculares	36.264	<a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=553&amp;v=628JE7NcAMc">https://www.youtube.com/watch?time_continue=553&amp;v=628JE7NcAMc</a>
5. Redação Enem 2016: Construção de uma redação vencedora..	Estrutura composicional do gênero	Disciplinares/ Curriculares	362.978	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=X-9aDOmzRTU">https://www.youtube.com/watch?v=X-9aDOmzRTU</a>
6. ENEM - Como fazer uma redação nota 1000	Estrutura composicional do gênero	Curriculares/ Experienciais	682.792	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=uPml_Vj3sAE">https://www.youtube.com/watch?v=uPml_Vj3sAE</a>

O quadro 02 “**Síntese de videoaulas sobre escrita no SITE: Canal do Ensino**” permite um panorama organizacional das videoaulas presentes. Nele, constata-se que os saberes curriculares e disciplinares são recorrentes, e que o conteúdo de escrita se resume ao reconhecimento estrutural do gênero. Essa escolha conteudista, bem como os saberes mobilizados revelam diferentes concepções de ensino ora pautadas no tradicional, ora no emergente. Para a análise desses modelos de ensino, parte-se do critério de escolha das videoaulas 04 e 06, com base na variação de visualizações. **É importante destacar**

que os acessos foram coletados em julho de 2019, o que pode haver divergência, visto que o ambiente digital é dinâmico, temporal e instantâneo. A partir dessa ressalva, discutimos a mobilização de saberes e a concepção de ensino sistematizadas nos produtos.

## Modelos de ensino de escrita em videoaulas

Após a audição da respectiva videoaula, refletimos sobre os modelos de ensino subjacentes à prática docente ante a exposição de conteúdos do referido eixo em foco, tomando como ilustração a videoaula 04, destacada no quadro 02. Vejamos:

Figura 02 - Elementos coesivos - Língua Portuguesa - Super Aulas ENEM



Elementos coesivos - Língua Portuguesa - Super Aulas ENEM - Curso Positivo

36.294 249 16 COMPARTILHAR SALVAR ...

Disponível:<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=553&v=628JE7NcAMc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=553&v=628JE7NcAMc)> Acesso em 23 mar 2019.

A figura 02 apresenta um recorte da videoaula do *site* 01 sobre o conteúdo de escrita – elementos coesivos. A exposição ocorre através do professor Carreira, assim intitulado, e destacada na imagem reproduzida pela seta. Ao destacar aspectos descritivos, identificamos uma duração de vinte e três minutos e dezenove segundos; um número de visualizações de 36.294 pessoas, o mais baixo em relação aos demais vídeos de escrita deste *site*, conforme levantamento realizado e exposto no quadro 02, da seção metodológica. Essa baixa popularidade pode ser resultante da falta de qualidade do recurso sonoro do vídeo, bem como, ao tempo de exibição, pois, diante das características do mundo tecnológico, marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, quanto mais objetiva, direta, clara e rápida for a aula, maior aceitação (traduzida por acessos) será para o público que é, por natureza, imediatista.

Logo no início da exibição, o professor Carreira apresenta uma definição de coesão textual e, em seguida, expõe exemplos, a partir do uso da classe de palavras – pronomes. Reproduzidos a partir do instrumento televisão, que figura no plano de fundo, posterior à imagem do ator, no papel de professor, reproduzindo as exemplificações nos slides. A reprodução do áudio, transcrito no trecho 01, acerca do primeiro minuto e vinte segundos, na abertura da videoaula, confirma a afirmação. Vejamos:

Trecho 01:

Você sabe que todo bom texto precisa ter uma costura textual, coesão textual que é aquilo que vai dá ao texto, a sua unidade. É sobre isso, portanto, que nós vamos falar, sobre elementos coesivos. Claro que você sabe que dentre os elementos coesivos todos, aquele que tem e que é o mais importante são as conjunções. Conjunções são os conectivos, mas desse assunto nós não vamos falar, nós vamos falar de outros elementos coesivos, que são os pronomes.

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=553&v=628JE7NcAMc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=553&v=628JE7NcAMc) > Acesso em 31 mar 2019.

Diante desse trecho 01, ao afirmar “é sobre isso, portanto, que nós vamos falar, sobre elementos coesivos” fica claro para quem assiste ao vídeo que o foco de abordagem do eixo de escrita está para um dos elementos da textualidade, a coesão e não para o gênero textual dissertativo-argumentativo. Contudo, o saber disciplinar sobre coesão é visto como uma competência necessária e imprescindível na produção textual, pois, um dos critérios de avaliação da produção textual do ENEM é “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”. Isso quer dizer que os candidatos precisam dominar o uso de conjunções, de pronomes, para estabelecer conexões entre as partes do texto, tanto entre os períodos do parágrafo, quanto entre os parágrafos.

Dessa forma, explicar aos alunos, aos candidatos, aqueles que acessam videoaulas que a Língua Portuguesa dispõe de diferentes mecanismos linguísticos (pronomes, conjunções, expressões de retomadas, modalizadores), para garantir a construção de sentido, seja no viés argumentativo, narrativo e descritivo, faz-se importante, pois é um recurso necessário para aprender a escrever. Diante disso, nota-se a presença do saber disciplinar, já que o conhecimento científico sobre os elementos coesivos é posto em cena no produto digital, entrecruzando-se com o saber curricular, pois esse conteúdo é exigido no currículo da avaliação externa: ENEM. Essa fusão, de acordo com os estudos de Pimenta (1999), ficou compreendido como saber pedagógico.

Essa relação entre os saberes ajuda ao candidato a ter um estudo mais direcionado para processos seletivos que exijam esse assunto, mais especificamente, o ENEM. Sendo assim, os exemplos sobre coesão permitem uma materialização do conteúdo, facilitando a compreensão. Dentre os fatores da textualidade (COSTA VAL, 1999), conhecidos como, coerência, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade,

situacionalidade, intertextualidade, a coesão se destaca, e por se tratar de um fenômeno que se materializa em textos, a sua demonstração teve como ponto de partida a exposição de exemplos a partir de um gênero “Tirinhas de HQ”, conforme foi destacado no trecho 02, selecionado durante a execução da videoaula entre 1 minuto e 56 segundos e 2 minutos e 20 segundos. Vejamos:

Trecho 02:

Observemos cuidadosamente essa tirinha em que aparece um personagem grandemente conhecido de todos jovem, de todo adulto bom leitor nesse país, Calvin, a figura norte-americana que está eternizada em nossas HQ's. Uma historinha do Calvin em duas versões, uma no português de Portugal, outra no português brasileiro. Vejamos.

Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=553&v=628JE7NcAMc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=553&v=628JE7NcAMc)> Acesso em 31 mar 2019

Ao longo da exibição, observa-se a ausência de exemplos, **não** tendo como ponto de partida o texto exigido no ENEM, o dissertativo-argumentativo, nesta perspectiva, a videoaula, embora dinâmica, não direciona explicitamente para quem assiste a possibilidade de relacionar este saber, que consiste no uso de elementos coesivos, relativo ao desenvolvimento da competência IV, deste exame, conforme destaca Manual do candidato<sup>2</sup>. Essa falta de relação, entre o conteúdo e o gênero textual em específico, o dissertativo-argumentativo não contribui para a consolidação da aprendizagem, visto que as habilidades para tornar uma história em quadrinho coesa não são as mesmas para a construção argumentativa de um

---

2 A cartilha do participante pode ser encontrada no link: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_examenes\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf)

texto em prosa. De fato, observamos uma desconsideração em torno das teorias multimodais tão caras e relevantes para o leitor do ambiente virtual e dos gêneros híbridos. Com isso, a diferenciação não é evidenciada, ficando a cargo de quem assiste, estabelecer possíveis associações, convergências ou divergências no terreno da coesão textual.

Sendo assim, embora ocorra, na videoaula, uma aula estática e expositiva, nota-se a presença de exemplos, abordando o conhecimento de forma teórica e prática. Esse direcionamento didático faz com que esse produto digital esteja, segundo o formato, no paradigma tradicional e, de acordo com o funcionamento, no paradigma mais reflexivo. Diante dessa flutuação, encontra-se o modelo de ensino emergente. Diferentemente dessa perspectiva, vejamos outro exemplo de videoaula:

Figura 03: ENEM - Como fazer uma redação nota 1000



ENEM - Como fazer uma redação nota 1000

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=uPml\\_Vj3sAE](https://www.youtube.com/watch?v=uPml_Vj3sAE)>  
Acesso em 17 nov 2018

A videoaula “**Enem - como fazer uma redação nota 1000**”, divulgada no *site* (<https://canaldoensino.com.br/blog/aprenda-redacao-para-o-enem-com-7-video-aulas-gratis>), é a que apresenta um maior número de acessos (682.792). Este produto digital pode ser visualizado por outra via, o canal *Youtube*, visto que está inserido no canal “Enem por Mateus Prado”, de acordo com a sinalização circular, canto superior esquerdo da imagem reproduzida. A referência ao assunto ocorre em quatro minutos e 11 segundos da exibição, e o foco de imagem centraliza o apresentador, identificado pela legenda, “Mateus Prado, colunista do IG”, marcada pela forma retangular, canto inferior esquerdo.

A identificação da função de professor é importante para que a informação transmitida seja validada, e cenário e audiência, no caso, o usuário reconheça, e identifique esse lugar de fala, naturalizando a relação de confiança entre um sujeito que ensina e um sujeito que aprende bem como aquilo que é ensinado. Vale uma outra ressalva, de que, embora não haja uma discriminação sobre o profissional que expõe a videoaula; o acesso ao canal<sup>3</sup> permitiu identificá-lo como especialista em ENEM, colunista do portal IG, um dos educadores mais influentes do Twitter e idealizador do Guia ENEM, com formação em Sociologia e Políticas públicas pela USP.

Em função de sua formação, observa-se que se trata de um profissional com instrução para lidar com os aspectos sociais envolvidos nos exames de larga escala. Para o destaque da figura 03, o conteúdo é da área de Língua Portuguesa. Vejamos o que o apresentador explicita nos primeiros 20 segundos:

---

3 Endereço do canal Enem por Mateus Prado (<https://www.youtube.com/user/enempormateusprado/about>).

#### Trecho 03:

Olá, amigos, hoje, estou aqui para conversar com vocês como fazer uma redação nota mil, lembre como a redação tem um critério de avaliação diferente das outras provas que por um padrão nunca chegam a mil. A redação sim, você pode chegar a uma nota mil e uma nota mil já é meio caminho andado aí para entrar em uma universidade pública.

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=uPmI\\_Vj3sAE](https://www.youtube.com/watch?v=uPmI_Vj3sAE)>  
Acesso em 17 nov 2018

No trecho 03, inicialmente, o apresentador interage com os usuários ao cumprimentá-los “*Olá, amigos*” e, em seguida, aponta para o conteúdo a ser ministrado “*fazer uma redação nota mil*”. Para o apresentador, a relevância do aprendizado garante o objetivo do Enem, a entrada em “*uma universidade pública*”. Essa estratégia motiva o usuário a assistir à exibição completa, uma vez que se situou dentro do contexto comunicativo. Nos vinte e nove segundos do vídeo, o interlocutor começa a expor o conteúdo, atentemos para a fala transcrita no trecho 04:

#### Trecho 04:

Então, vamos lembrar que a redação do ENEM, além de querer que você construa a argumentação, uma boa argumentação, ela quer e tá lá no quinto critério, muito claro que você construa uma argumentação que tenha um caráter ético e de defesa dos direitos humanos. Correto? Então, isso é motivo inclusive para anular a sua redação, para dar zero, se você não, por exemplo, num vestibular convencional se cair reforma agrária você pode falar que é contrário e favorável à reforma agrária. No ENEM, não, porque o ENEM é favorável a reforma agrária. Então, a redação do ENEM sempre aí na defesa das diferenças e na valorização das diferenças (...). E, nesse último critério, também, a redação precisa ter além de defender os direitos humanos, ela precisa ter uma proposta clara e inovadora.

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=uPmI\\_Vj3sAE](https://www.youtube.com/watch?v=uPmI_Vj3sAE)>  
Acesso em 17 nov 2018

Como se pode observar, no trecho 04, o apresentador sinaliza para as competências exigidas na prova do ENEM, que de acordo com o manual de redação, o candidato será avaliado a partir de cinco critérios: C1) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; C2) compreender proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; C3) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; C4) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; C5) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Dentre essas cinco competências, na exibição, o apresentador trata sobre o quinto critério e o coloca em dois planos: o da argumentação ao afirmar sobre a necessidade de que *“você construa uma argumentação que tenha um caráter ético e de defesa dos direitos humanos”* e cita um exemplo sobre a temática da reforma agrária; e o da proposta de intervenção que precisa ser *“clara e inovadora”*.

Nota-se, portanto, nesse trecho 04, que o interlocutor não deixou claro para o usuário os limites entre a competência três e cinco. A primeira, no que diz respeito à construção argumentativa, com análise da capacidade de o candidato selecionar, relacionar e interpretar fatos e informações para defender um ponto de vista; e a segunda, no que diz respeito à análise da presença de uma solução viável, destacando um agente, uma ação interventiva, o meio de execução dessa ação, o seu efeito e um detalhamento para resolver o problema, a tese apontada no primeiro parágrafo.

Nesta perspectiva, essa fala reporta para uma contradição entre tais competências e para o ensino da escrita que se

volta, nesse produto digital, exclusivamente para atender os objetivos dos documentos que parametrizam o processo seletivo, ENEM. Sob esta ótica, o apresentador mobiliza saberes curriculares que consistem no saber sobre objetos e métodos exigidos nos currículos de referência tanto a matriz, quanto, o manual de redação do exame (TARDIF, 2014).

Ao tratar sobre a estrutura da dissertação argumentativa, o apresentador afirma, a partir dos dois minutos e dez segundos:

Trecho 05:

(...) Lembre que o texto precisa ser evolutivo. Correto? Então, no primeiro parágrafo para que fique fácil, a gente aconselha no primeiro parágrafo de cinco a sete linhas para cada parágrafo, cinco parágrafos. No primeiro parágrafo apresente a sua tese e se der já adiante quais são os seus dois ou três argumentos que você vai defender. Então é sempre bom separar os argumentos do mais fraco para o mais forte. No segundo, terceiro e quarto parágrafo, você vai **evoluindo** os argumentos, então em cada parágrafo você desenvolve um argumento de forma **evolutiva** é sempre melhor. Então se no terceiro parágrafo você citar alguma coisa do argumento do segundo, do quarto você citar alguma coisa do terceiro, você fará uma redação **evolutiva**.

Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=uPml\\_Vj3sAE](https://www.youtube.com/watch?v=uPml_Vj3sAE) >  
Acesso em 17 nov 2018

Conforme o trecho 05, a dissertação argumentativa é ensinada a partir de um viés prototípico, de acordo com as exigências do exame, cujo texto deve ser constituído de cinco parágrafos, cada um deve conter de “*cinco a sete linhas*” e no primeiro deve conter a sua tese. Para se fazer um bom texto é necessário que “*você desenvolva um argumento de forma evolutiva*”. A palavra evolutiva, em destaque, constitui uma palavra-chave para chamar a atenção do internauta que deseja fazer uma boa redação do ENEM sobre o conteúdo de escrita, vinculado aos aspectos de textualidade, coesão e coerência.

Esses dois elementos linguísticos são evidenciados de maneira superficial e implicitamente na aula sobre como fazer uma redação nota mil no ENEM.

A didatização do conteúdo, exposta na videoaula, demonstrou uma concepção de escrita baseada no resultado, isto é, no produto, pois para alcançar a nota mil é preciso estruturar o gênero, não levando em consideração a mobilização dos aspectos linguísticos e discursivos, para atender as competências de escrita exigidas no ENEM por parte do candidato. Essa condução permite inferir que o *requisito básico para escrever bem é dominar os aspectos estruturais do texto*. No entanto, segundo Passareli (2012), os elementos textuais discursivos e estilísticos, bem como, as etapas processuais para a produção textual, tais como, planejamento, tradução, revisão e editoração que devem ser consideradas e ensinadas para que ocorra o desenvolvimento e a aquisição da escrita.

Esse direcionamento dado ao conteúdo para o modelo de ensino de escrita, baseado na fórmula pode justificar tal prática, em virtude da formação profissional do apresentador que, embora tenha o domínio dos aspectos sociais que envolvem o processo seletivo, não apresenta o saber disciplinar da área de linguagem. Sendo assim, constata-se que o saber curricular sobrepôs ao disciplinar e ao pedagógico, visto que o conteúdo científico teve como ponto de partida a experiência, uma vez que o apresentador não é um profissional em Letras/Língua Portuguesa.

Não ocorreu, portanto, uma triangulação desses saberes na didatização do conteúdo de escrita, coesão, coerência, nem exemplos, para atender a estrutura do texto dissertativo-argumentativo baseada nas competências exigidas pelo exame. Essa postura metodológica faz com que esta videoaula insira-se no modelo de ensino tradicional, visto que não ocorre uma articulação entre as partes do conteúdo e os saberes docentes (LOPES, 2013).

## Considerações finais

Em suma, as amostras de videoaulas evidenciam conteúdos de escrita expostos diante de estratégias variadas, seja por meio da conceituação, seja por meio da demonstração prática, o que sinaliza diferentes perspectivas e abordagens de ensino.

No que diz respeito à escrita, os exemplos destacam que a ação de escrever se resume a dominar a estrutura composicional do gênero, prototípico do ENEM, o texto dissertativo-argumentativo e os assuntos vinculados a esta área do conhecimento. O conteúdo “Coesão”, por exemplo, ao ser abordado, parte de demonstrações em textos narrativos, descritivos, dialogais e não do ponto de vista da sequência argumentativa. Essa didatização torna evidente que a escrita é concebida como um produto, e que o modelo de ensino está em transição, ora completamente no paradigma tradicional ora no paradigma emergente que flutua entre a tradição e o complexo (LOPES, 2013).

Essa perspectiva de abordagem aponta que, embora o gênero videoaula apresente potenciais inovações para a exposição de conteúdos de um modo geral, e de língua portuguesa em específico, seja considerando aspectos da multimodalidade (ou não), as videoaulas, veiculadas pelo *site* “Canal do ensino”, não representam, necessariamente, sinônimo de inovação ou de melhoria na condução dos conteúdos. Não podem substituir uma aula presencial (ou a ação de um professor) de modo equivalente; afinal, a figura do professor parece imprescindível, seja para conduzir o processo de ensino conforme o planejamento docente ou para adaptá-lo conforme as necessidades circunstanciais, pois a adequação do assunto, diante do público, e da realidade prescindem a prática docente e se faz necessária para a atribuição de sentido sobre o que se aprende.

## Referência

CARMELINO, Ana Cristina; LINS, Maria da Penha Pereira. A multimodalidade sob o viés textual: análise de um gênero. *Revista Letras*, Curitiba, n.92, p. 113-132, jul/dez. 2015.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo. Unesp, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.45, n.3, p.35-42, jul./set, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana (org). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade, Gênero Textual e leitura. Multimodalidade, Capacidade de aprendizagem de leitura. In.: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 19-68.

FONSECA, João José Saraiva da (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. (Apostila). Fortaleza: UECE.

FRAGOSO, Suely. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2013

FILATRO, Andrea. *Design Instrucional na Prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição-2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual desing*. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

MAYER, Richard. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In.: MARCUSCHI, Luis Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 15-81.

OLIVEIRA, Alexandre. STADLER, Pâmella de Carvalho. *Videoaulas: uma forma de contextualizar a teoria na prática*. Curitiba, 2014. Disponível em < <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/352.pdf> > Acesso em: 15 dez 2016.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino de produção textual. In: \_\_\_\_\_ *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 115 - 119.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido(Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: SILVA, Claudiomiro Vieira. *Didatização, transposição e modelização didática: processos*

de (re) organização e ressignificação de saberes docentes. IN: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Maria Antónia; MIRANDA, Florencia. *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.p.75-92.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIEIRA, Josenia. SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, 2015.

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



## **SOBRE OS AUTORES**

**Alison Sullivan de Sousa Alves** é mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Possui licenciatura em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É docente da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Discurso com Foucault (Dis.com.fou), vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Endereço eletrônico para correspondência: [alisonsullivanrn@gmail.com](mailto:alisonsullivanrn@gmail.com)

**Amanda de Paula Barbosa** é mestre em Formação de Professores (2020/UEPB), especialista em Psicopedagogia Institucional (2021/UNIFACOL), graduada em Letras (2015/UFCEG) e, atualmente, é coordenadora pedagógica da Escola Sementes do Amanhã (Umbuzeiro-PB). Tem pesquisas nas áreas de literatura infantojuvenil, formação de leitores e estudos sobre gênero. Endereço eletrônico para correspondência: [amandadepaula92@gmail.com](mailto:amandadepaula92@gmail.com)

**André Luis de Freitas Oliveira** é mestre em Formação de Professores (2019/UEPB), especialista em Psicopedagogia (2008/FIP) e Inclusão Escolar (2005/FIP), graduado em Pedagogia (2021/UNINTER) e em Educação Física (2003/UEPB), trabalha como professor efetivo da Rede Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Educação Física e Educação com ênfase em Educação Física Escolar, Cultura Corporal, Decolonialidade, Interculturalidade, O Corpo como

artefato histórico, Educação Indígena. É membro do grupo de pesquisa Rastros (UEPB/UFPB). Endereço eletrônico para correspondência: andre.profed@hotmail.com

**Arilane Florentino Félix de Azevêdo** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Especialização em Supervisão e Orientação Educacional pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFPB). É professora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. É vinculada ao Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC/UFMG). Endereço eletrônico para correspondência: arilane felix@professor.joaopessoa.pb.gov.br

**Audria Albuquerque Leal** é doutora em Linguística, especialidade em Teoria do Texto, pela Universidade Nova de Lisboa (2011). Atualmente é pesquisadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gêneros de Texto, Interacionismo Sociodiscursivo, Semiótica Social, linguagem não verbal, Semântica Enunciativa, livro didático, ensino de vocabulário, leitura, sala de aula e produção textual. Endereço eletrônico para correspondência: audrialeal@fcsh.unl.pt

**Breno Trajano de Almeida** é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2018/USP), especialista em Gestão Pública (2013/Cândido Mendes), graduado em Pedagogia (2015/UDESC) e Geografia (2008/UFCG) e professor do eixo didático-pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/campus Ipangaçu). É pesquisador do grupo de pesquisa Observatório da Educação Pública (GRUPOEP-CNPq/

IFRN), e realiza estudos nas áreas de Políticas Educacionais, com ênfase na Educação do Campo, Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. Endereço eletrônico para correspondência: breno.almeida@ifrn.edu.br

**Danielle Ribeiro Soares** é mestre em Formação de Professores (PPGFP-UEPB/2019), especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UEPB/2018) e Graduada em Letras/Português (UEPB/2014). Tem experiência na área da Educação, desde 2012, época em que atuou como aluna bolsista do PIBIC-CNPq/UEPB. Desenvolve pesquisas na área do ensino de Língua Portuguesa, com foco na leitura e escrita, a partir de uma abordagem discursiva à luz da Análise do Discurso de vertente francesa. É professora da Rede Pública do Estado de São Paulo e do Colégio Anglo de Ensino. É representante do MMR-2021 (Plano de Metas, Melhorias e Resultados), área de Língua Portuguesa, na Unidade de Ensino Estadual Professor Antônio José Peres Marques, Diretoria de Ensino de Mogi Mirim-SP. Endereço eletrônico para correspondência: daniel-leld270@gmail.com

**Fabiola Mônica da Silva Gonçalves** é doutora e mestre em Psicologia Cognitiva e graduada em Pedagogia pela UFPE. Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL-DGp-CNPq. Membro do GT 59 Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia - ANPPEP. Membro do GT 03 Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação ANPED. Endereço eletrônico para correspondência: francesfabiola@gmail.com

**Francisco Vieira da Silva** é doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), especialista em Ciências da Linguagem Aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É professor efetivo de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* de Caraúbas; e como professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Atua na perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos, sobretudo no exame de discursos e práticas das/nas mídias digitais, a partir das intersecções com o ensino e a saúde. É líder do Grupo de Pesquisa Discurso com Foucault (Dis.com.fou), vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Endereço eletrônico para correspondência: francisco.vieiras@ufersa.edu.br

**Gercimária Sales da Silva** é mestre em Formação de Professores (2019/UEPB), especialista em Psicopedagogia (2007/FIP), graduada em Pedagogia (2004/UEPB) e professora efetiva da rede municipal de Alagoa Grande-PB e de Alagoinha-PB. Atualmente, tem concentrado interesse nas seguintes áreas: educação patrimonial; patrimônio cultural; formação de professores e práticas pedagógicas. Endereço eletrônico para correspondência: gercimaria@gmail.com

**João Batista Gonçalves Bueno** é doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Bacharel e Licenciado em História pelo IFCH - UNICAMP. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual da Paraíba, lotado no Departamento de História, Campus III - Guarabira-PB. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Membro permanente do Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Rastros-PB, Coordenador de área de História da Residência Pedagógica da UEPB - Campus III. Faz pesquisas na área de Ensino de História, memória, artes e decolonização do saber, do poder e do ser. Endereço eletrônico para correspondência: joaobgbueno@hotmail.com

**Joel Guedes de Sousa** é mestre em Formação de Professores (2019/UEPB), especialista em Língua Portuguesa (UEPB/2014), especialista em Gestão da Organização Pública (2012/UEPB), graduado em Letras (2012/UEPB), graduado em Administração (UEPB/2009) e professor de Língua Portuguesa na Educação Básica (Ensino Fundamental séries finais) na rede municipal de ensino de Tacima-PB. Atua com ensino e pesquisa em estudos discursivos e práticas de leitura. Endereço eletrônico para correspondência: joel-guedes@hotmail.com

**Johne Paulino Barreto** é mestre pelo Programa de Formação de Professor, na linha de Linguagens, Culturas e Formação Docente (2017/UEPB), especialista em Língua, Linguística e Literatura (2018/FIP), graduado em Letras (UFPA/2014) e professor do ensino básico da rede pública de ensino do estado da Paraíba. Tem como interesse de pesquisa a literatura homoerótica e ensino, a língua latina e a literatura greco-romana. Endereço eletrônico para correspondência: johne.paulino20@hotmail.com

**Jorge Diego Marques Fontenele** é mestre em Letras (2019/UESPI), pós-graduado em Docência do Ensino Superior (2011/IESM), graduado em Letras (2009/UFPI), Administração (2006/UESPI) e professor da rede estadual do Piauí e rede municipal de Teresina. Atua no ensino fundamental e médio como professor de língua portuguesa. Endereço eletrônico para correspondência: fontenelejorgemarquesdiego@gmail.com

**Juliana de Araújo de Melo** é doutoranda e mestre (2019) em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e especialista (2014) em Formação para a Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Cesmac. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Coruripe*. Desenvolve pesquisas em Letramento de alunos concluintes do ensino médio e sobre as marcas de pontuação em manuscritos escolares de alunos recém-alfabetizados. É membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LÂME - Ufal), do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP - Ufal) e do Grupo de Estudos sobre Texto, Ensino, Discurso e Educação Inclusiva (GETEDE - Ifal). Endereço eletrônico para correspondência: juliana.melo@ifal.edu.br

**Kalina Naro Guimarães** é doutora em Estudos da Linguagem (2011/UFRN), mestre em Letras (2006/UFPB), graduada em Letras (2004/UFCEG) e professora do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I). Atua na área de literatura brasileira, com ênfase em estudos sobre literatura de autoria feminina, literatura infantojuvenil e ensino da literatura. Endereço eletrônico para correspondência: kalinaro@servidor.uepb.edu.br

**Katianny Késia Mendes Negromonte Targino** é mestre em Linguagem e ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2019). Professora substituta do IFPB, campus em Campina Grande, e da rede particular de ensino. Desenvolve pesquisas sobre o uso das múltiplas linguagens e suas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa no ambiente digital. É membro do projeto de pesquisa: Configurações de Ensino em práticas multidisciplinares de Linguagem(ns) (UAL/PPGLE/UFCEG). Endereço eletrônico para correspondência: katiannykessiakmn@gmail.com

**Linduarte Pereira Rodrigues** é doutor em Linguística (2011/UEPB), mestre em Linguística e Língua Portuguesa (2006/UEPB), graduado em Letras (2003/UEPB) e professor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I). Atua com ensino e pesquisa em estudos semântico-pragmáticos, discursivos e semióticos, bem como em práticas de letramento mediadas por gêneros textuais com ênfase na formação docente e nas culturas populares. É líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB) e membro do grupo de pesquisa Linguagem, interação e gêneros textuais/discursivos (LITERGE-CNPq/UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: linduartepr@servidor.uepb.edu.br

**Louize Gabriela Silva de Souza** é doutora em Educação (2019/UFRN), mestre em Educação (2014/UFRN), especialista em língua portuguesa e matemática em uma perspectiva transdisciplinar (2013/IFRN), graduada em Pedagogia (2010/UFRN) e professora do eixo didático-pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/campus Ipangaçu). É líder do grupo de

pesquisa Observatório da Educação Pública (GRUPOEP-CNPq/IFRN). Realiza estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores, didática, práticas educativas, educação e complexidade. Endereço eletrônico para correspondência: louize.gabriela@ifrn.edu.br

**Lúcia de Fátima Santos** é doutora em Linguística (2007) e mestre em Letras (1996) pela Universidade Federal de Alagoas. Realizou estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2016/UNICAMP). É professora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada nos seguintes temas: formação de professores, letramentos, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Coordena o Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP- CNPq/UFAL), também é membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Enunciação e Discurso para o Ensino da Língua Portuguesa (LED-CNPq/UFES). Endereço eletrônico para correspondência: lucia.fatima@fale.ufal

**Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares** é doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING-UFPB/2012), mestre em Linguística (PROLING-UFPB/2008), especialista em Linguística Aplicada (UERN/2000) e Graduação em Letras (UERN/1992). É professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - PPCL. É Coordenadora de Área do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Língua portuguesa. Desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso Francesa, sobre Discurso, Poder, Memória, Relações de Gênero e Violência

contra a mulher. Atua ainda nos seguintes temas: ensino. gêneros discursivos e (multi)letramentos. É Vice-líder do Grupo de Estudos do Discurso da UERN - GEDUERN e membro dos seguintes grupos: Círculo de Discussões em Análise do Discurso - CIDADI (UFPB) e Escrita e Leitura na Contemporaneidade (UFSCAR). Endereço eletrônico para correspondência: [helenamedeiros@uern.br](mailto:helenamedeiros@uern.br)

**Lucilene Costa Almeida de Sousa** é mestre em Letras (2019/UESPI), especialista em Linguística: a teoria dos gêneros textuais e o ensino da Língua Portuguesa (2012/UESPI), graduada em Licenciatura Plena em Letras Portuguesas (2008/UFPI) e professora da Secretária de Estado da Educação do Piauí e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. Endereço eletrônico para correspondência: [prof.luc@hotmail.com](mailto:prof.luc@hotmail.com)

**Manassés Morais Xavier** é doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB); Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG); Especialista em Tecnologias Digitais na Educação, Bacharel em Comunicação Social - Jornalismo e Licenciado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Professor Adjunto II de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Desenvolve pesquisas tendo como referências teórico-metodológicas estudos da Teoria Dialógica da Linguagem, da Linguística Aplicada, da Educomunicação e das Teorias da Comunicação

e do Jornalismo. Tem interesse por temas como formação de professores de Língua Portuguesa e de comunicadores sociais; leitura, escrita e análise linguística; tecnologias digitais na educação; análises dialógico-discursivas de gêneros jornalísticos e midiáticos; práticas educomunicativas; e redes sociais digitais. Endereço eletrônico para correspondência: manasesmxavier@yahoo.com.br

**Marcelo Medeiros da Silva** é doutor em Letras (2011/UFPB), mestre em Linguagem e Ensino (2006/UFCG), graduado em Letras (2004/UEPB) e professor do Curso de Letras do *campus* VI e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Atua com ensino e pesquisa em estudos de gênero e de sexualidades, formação de leitores e de professores. É integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLUS-CNPq/UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: marcelomedeiros\_silva@yahoo.com.br

**Márcia Pereira de Carvalho** é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (2021, UNIFESP, campus Guarulhos), mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP) e professora de língua inglesa na Educação Básica da rede pública estadual de ensino em São Paulo. É membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Social-Educacional e Formação (ISEF), liderado pelas professoras doutoras Sueli Salles Fidalgo e Maria de Fátima Carvalho. Dedicar-se ao estudo dos processos de formação docente inicial e contínua e suas implicações para inclusão de alunos com deficiência intelectual por meio da disciplina de Língua Estrangeira Moderna Inglês. Endereço eletrônico para correspondência: marciapereiradecarvalho@gmail.com

**Maria de Lourdes da Silva Leandro** é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2008), graduada em Letras pela Fundação Regional do Nordeste (1974) e mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1982). É professora e pesquisadora no Curso de Letras, na área da Linguística Teórica e da Análise de Discurso, vertente francesa, e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I. Sua atuação acadêmica envolve trabalhos nos seguintes temas: análise do discurso voltada para autoria no texto escrito, condições de produção e posições-sujeito; a prática da produção escrita em sala de aula e na formação do professor. Grupos de pesquisa: LITERGE e TEOSSENO (CNPq-UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: lourdes.leandro@uol.com.br

**Maria Gorette Andrade Silva** é mestre em Formação de Professores (2018/UEPB), graduada em Letras - Língua Portuguesa (2015/UEPB) e professora da rede municipal de Lagoa Seca-PB. Atua em estudos sobre ensino de Língua(gem), Multimodalidade e Semiótica. Participa dos seguintes grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB) e Linguagem, interação e gêneros textuais/discursivos (LITERGE-CNPq/UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: goretteandrade1@gmail.com

**Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja** é mestre em Formação de Professores (2018/UEPB), especialista em Língua Portuguesa (2008/UFPB), graduada em Letras (2003/UFPB) e professora da Rede Estadual de Educação da Paraíba em João Pessoa. Atua com ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Interessa-se por estudos de gêneros textuais/discursivos multimodais em mídias digitais e impressas. Endereço eletrônico para correspondência: jozelmacabral@gmail.com

**Maria Lúcia Serafim** é doutoranda em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Possui mestrado em Ciências da Sociedade pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maceió (1992), especialização em Psicologia da Personalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), especialização em Novas Tecnologias na Educação (2009) pela Universidade Estadual da Paraíba e em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica Rio de Janeiro (2011). Professora do Departamento de Educação, Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Educação, Mídias e Artes - GPTEMA. Coordena Projeto de Extensão Letramento Digital e Formação Docente. Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: didática, educação e tecnologias digitais, TIC e processos educativos, EaD, Internet e ensino, formação de professores e letramento digital docente. Endereço eletrônico para correspondência: malu-serafim@gmail.com

**Miguel Antonio d'Amorim Junior** é mestre em Letras (2019/PROFLETRAS-UFPE), especialização (*lato Sensu*) em Literaturas da Língua Portuguesa (2007/ AEDAI/FAFOPAI), graduação em Letras Português e Inglês (2005/AEDAI/FAFOPAI). É professor efetivo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, nos anos finais e Ensino Médio, na rede pública do Estado de Pernambuco e como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, nos anos finais, na rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes-PE. É membro do grupo de estudo em educação literária GEPEL-UFPE pesquisa sobre o ensino de poesia indígena brasileira na sala de aula. Atua com ensino e pesquisa em estudos da linguagem, no domínio da língua portuguesa, pesquisa a literatura

indígena brasileira e o seu ensino na educação básica, e sobre os estudos da recepção da poesia e suas ressonâncias pelo leitor. Endereço eletrônico para correspondência: miguelamo-rimjrpe@gmail.com

**Rosana de Oliveira Sá** é mestre em Formação de Professores (UEPB), especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana (UFPB), graduada em Letras (UFPB) e professora efetiva do Instituto Federal da Paraíba (IFPB-Campus JP), onde atua como professora de inglês nos cursos integrados, subsequentes e superiores, como também como professora formadora de Linguística no curso de Licenciatura em Letras - EAD. Seus interesses de pesquisa incluem português e inglês para fins específicos na formação tecnológica em geral e no PROEJA; formação inicial e continuada de professores; metodologias e ensino de línguas; letramento e Educação de Jovens e Adultos. Participa do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: rosana.sa@ifpb.edu.br

**Rosiane Maria Soares da Silva Xypas** é doutora em Linguística de corpus (2009/Nantes-UFPB), mestre em Teorias Literárias (2004) e em Didática de línguas, culturas e interculturalidade (Angers-2010), graduada em Letras Português e Francês (1990/Funeso) e professora associada do Departamento de Letras e dos Programas de Pós-Graduação Letras e Educação da UFPE (Campus - Recife). Tem pós-doutoramento em didática da literatura (2019-Rennes 2). Atua com ensino e pesquisa em estudos da linguagem, no domínio da língua e literatura francesa, dos estudos da recepção do texto literário e suas representações linguístico-culturais; formação de professor; bilinguismo estético e Francofonia. É líder do Groupe d'études françaises d'apprentissage de langue et de

littérature – GEFALL-CNPq e membro do grupo de pesquisas POÉDILES-Rennes 2- France. Endereço eletrônico para correspondência: rosiane.mariasilva@ufpe.br

**Silvania Rodrigues Martins** é Mestre em Letras (2019/PROFLETRAS-UPE), pós-graduada em Gestão da Educação e Políticas da Juventude (2010/UFPE) e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa (2007/FUNESO), graduada em Letras (2003/FUNESO). Atualmente é professora de Língua Portuguesa nas redes públicas de ensino da cidade do Recife e do Paulista atuando na área de linguagens e letramentos com ênfase na produção escrita. Além disso, atua desde 2019 na elaboração de itens para Avaliação Municipal AMUDEP ligada à Prefeitura da cidade do Paulista. Endereço eletrônico para correspondência: silrm31@hotmail.com

**Simone Dália de Gusmão Aranha** é doutora em Letras, mestre em Letras e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UFPB). É Professora Associada do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, campus I. Atua com ensino e pesquisa de gêneros discursivos/textuais, fundamentados em bases enunciativas e discursivas, com ênfase na formação docente, práticas de letramento e tecnologias digitais. É líder do Grupo de Pesquisa «Linguagem, Interação, Gêneros Textuais/Discursivos» (LITERGE/CNPq) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa «Análise Textual dos Discursos» (ATD/PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição em que desenvolve pós-doutorado. Endereço eletrônico para correspondência: simonedalia@servidor.uepb.edu.br

**Stela Maria Viana Lima Brito** é doutora em Linguística – Proling (UFPB), mestre em Teoria da Literatura (UFPE),

especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - Modernismo, pela Faculdade de Patrocínio (MG) e graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia do Recife. É professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), da rede Municipal de Ensino e Cultura de Teresina (SEMEC) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração Linguagens e letramento, linhas de pesquisa Leitura e produção textual e Literatura e Ensino. É coordenadora do grupo de pesquisa INTERLIT, desenvolve projetos relacionados ao Letramento literário e Formação do Leitor, Literatura e Ensino, além de atuar em pesquisas relacionadas às culturas populares. Endereço eletrônico para correspondência: stelamaria@cchl.uespi.br

**Stella Sâmia Fernandes de Oliveira** é mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/2020) e Especialista em Docência do Ensino Superior (2011). Atua como professora da rede estadual de educação em Mossoró-RN e como revisora de texto na Agência de Comunicação (AGECOM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Desenvolve pesquisas sobre Letramento(s) e multiletramentos; gêneros discursivos e o papel da escola no combate à disseminação das informações falsas. Endereço eletrônico para correspondência: stellasamia@gmail.com

**Sueli Salles Fidalgo** atua na Unifesp, tanto na Licenciatura em Letras Português-Inglês, quanto do Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, que atualmente coordena. Tem doutorado e pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos a Linguagem pela PUC-SP e Pós-Doutorado também em Linguística pela Unicamp. Atuou por diversos anos na Educação Básica e em cursos de idiomas, onde percebeu as dificuldades vivenciadas por

professores devido à formação que recebem - que raramente tocava em questões como a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas e avaliação de ensino-aprendizagem. A formação de educadores para trabalharem com esses temas é o foco principal de suas pesquisas e orientações na Graduação e na Pós-Graduação. Sueli é líder do grupo de pesquisa ISEF - Inclusão Social-Educacional e Formação - e vice-líder do grupo de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividade Educacionais. Endereço eletrônico para correspondência: [ssfidalgo@unifesp.br](mailto:ssfidalgo@unifesp.br)

**Tânia Maria Augusto Pereira** é doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/2013), mestre em Letras (1996) e especialização em Língua Portuguesa (1992) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Departamento de Letras e Artes e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, Campina Grande-PB. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso nos seguintes temas: discurso, poder e mídia; discursos de resistência; influência dos estudos discursivos foucaultianos nos saberes e práticas educacionais. É membro dos Grupos de Pesquisa: Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI-CNPq/UFPB), Linguagem, interação e gêneros textuais/discursivos (LITERGE-CNPq/UEPB) e Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). Endereço eletrônico para correspondência: [taniaaugusto@servidor.uepb.edu.br](mailto:taniaaugusto@servidor.uepb.edu.br)

**Valéria Severina Gomes** é doutora em Linguística (2007/UFPE), mestre em Linguística (1998/UFPE), graduado em Letras (1994/UFPE) e professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco

(UFRPE). Atua na área de Linguística, com ênfase em Linguística de Texto, Linguística Aplicada, Linguística Sócio-histórica e Tradições Discursivas. Coordenadora regional, em Pernambuco, do Projeto Nacional para a História do Português Brasileiro (PHPB), no período de 2008-2018, atualmente integra a equipe como pesquisadora. Também coordena o grupo de pesquisa Historicidade dos textos e ensino de língua (HISTEL), juntamente com Aurea Zavam (Universidade Federal do Ceará) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra). Endereço eletrônico para correspondência: [valeria.sgomes@ufrp.br](mailto:valeria.sgomes@ufrp.br)

**Williany Miranda da Silva** é doutora (2003) e mestre (1993) em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande-PB, campus Sede. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada nos seguintes temas: formação docente, ensino de leitura, de escrita e de oralidade em contextos de escolarização e de mídia digital. É membro da ANPOLL, atuando no GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada, e membro do GT Teorias da Linguagem e Ensino, atuando na linha Língua(gem) em contexto de ensino de português. Endereço eletrônico para correspondência: [williany.miranda@professor.ufcg.edu.br](mailto:williany.miranda@professor.ufcg.edu.br)

## Sobre o livro

<b>Projeto Gráfico e Editoração</b>	Leonardo Araujo
<b>Capa</b>	Erick Ferreira Cabral
<b>Imagem da capa</b>	Alenilson Rodrigues <a href="https://www.instagram.com/p/BiHMQ3pFVcL/">https://www.instagram.com/p/BiHMQ3pFVcL/</a>
<b>Formato</b>	15 x 21 cm
<b>Mancha Gráfica</b>	11 x 16,8 cm
<b>Tipologias utilizadas</b>	Book Antiqua 11,5

Dentro de um cenário sociopolítico e científico em que tantos desafios estão postos no campo da educação, seja no âmbito das ações governamentais ou da busca de um ensino público, gratuito e de qualidade, cada vez mais assinala-se a importância das pesquisas científicas e a necessidade de divulgação e socialização do conhecimento produzido pela academia. Neste contexto, reunimos docentes e pesquisadores brasileiros e internacionais para refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior, com o propósito de publicar mais um volume da “Coleção Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Frente à diversidade de leituras, esperamos que os leitores se sintam instigados a aprofundar os conhecimentos sobre a educação, de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim para a produção de saberes na área educacional.