

PROVOCAÇÕES

em (multi)linguagens
para o ensino de
língua portuguesa

Organização

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

LAURÊNIA SOUTO SALES





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA

EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra



José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

Projeto Gráfico: José Luiz da Silva

Capa: Rudah Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

P969 Provoações em (multi)linguagens para o ensino de língua portuguesa / Organização: Erivaldo Pereira do Nascimento, Joseval dos Reis Miranda, Laurénia Souto Sales. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

Recurso digital (3,93 MB)
Formato ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-981106-4-2

1. Língua portuguesa - Ensino. 2. Leitura. 3. Educação Básica. 4. Linguística. I. Nascimento, Erivaldo Pereira do. II. Miranda, Joseval dos Reis. III. Sales, Laurénia Souto.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 811.134.3:37

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO
JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
LAURÊNIA SOUTO SALES
ORGANIZAÇÃO

PROVOCações
EM (MULTI)LINGUAGENS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....6

ALGORITMO DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA UMA PROPOSTA
PARA A SALA DE AULA.....13

Flávia Camata de Oliveira Malaguth

Vera Pacheco

Marian Oliveira

EXPERIÊNCIAS INTERATIVAS VÍRGULA, VOCATIVO E
AMBIGUIDADES.....29

Denize Nogueira Magalhães

Rosane Garcia

A METÁFORA CONCEPTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....43

Estefani Gumiéro Costa

Gerson Rodrigues da Silva

LEITURA: DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DESCONSTRUÇÃO
DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....56

Eliana César Rodrigues Guedes

Joseval dos Reis Miranda

A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS REPORTAGEM
E COMENTÁRIO COM FOCO NA DISTINÇÃO ENTRE FATO E
OPINIÃO.....73

Gisele Barroso Benicio

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDO(S) NA EJA96

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Laurênia Souto Sales

LEITURAS MULTIMODAIS DE CHARGES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO111

Kátia Novaes Gusmão
Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO GÊNERO CHARGE128

Janaína Patrícia Xavier dos Santos Silva
Luana Francisleyde Pessoa de Farias

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO UMA PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA141

Judileide Silva Moraes de Azevedo
Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes

A DIDATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESENHA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 155

Dyuana Maria Soares da Costa
Erivaldo Pereira do Nascimento

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DO LIVRO171

SOBRE OS/AS AUTORES/AS DOS CAPÍTULOS172

PREFÁCIO

Pedro Farias Francelino¹

A primeira vista, pode parecer um clichê a afirmação de que o ensino de língua portuguesa ainda demanda uma série de reflexões teórico-metodológicas acerca de seu complexo e multifacetado objeto de trabalho. Contudo, a leitura da coletânea *Provocações em (multi)linguagens para o ensino de Língua Portuguesa*, organizada por Erivaldo Nascimento, Joseval Miranda e Laurênia Sales, demonstra a potencialidade de uma agenda de estudos e pesquisas sobre esse campo, bem como nos convence das várias tarefas de casa que ainda temos que fazer se, de fato, desejamos a consolidação de um projeto de ensino de língua consistentemente sedimentado sobre as bases das inúmeras contribuições da linguística moderna.

Por mais que os livros didáticos de português e os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua em nosso país já apontem inovações quanto ao trabalho a ser desenvolvido pelo(a) professor(a), há de se notar os desafios que se nos apresentam quando se trata da transposição didática do conhecimento produzido no campo teórico dos estudos da linguagem para o universo da prática escolar, ou, como se tem dito por aí, para o chão da escola. Apesar de muitas práticas bem-sucedidas, ainda há uma carência de trabalhos que evidenciem, de modo prático e metodologicamente preciso, como promover um ensino de língua que articule de forma adequada, relevante e eficaz o conhecimento produzido no

¹ Professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB.
E-mail: pedrofrancelino@yahoo.com.br

espaço acadêmico e sua utilização didático-pedagógica com o fito de proporcionar a construção de habilidades e competências crítico-reflexivas com o uso da(s) linguagem(ns).

A obra em apreço cumpre um papel acadêmico, pedagógico e social relevante ao apresentar resultados de pesquisas consistentes, teórica e metodologicamente, abordando temas que vão desde aspectos gramaticais tratados na perspectiva do uso e da reflexão, até questões relacionadas à leitura, à produção de textos, gêneros textuais e letramento digital e escolar. Trata-se de reflexões maduras desenvolvidas por professores de língua portuguesa da educação básica no contexto de um mestrado profissional, sujeitos comprometidos com uma educação de qualidade, ao propor um trabalho com língua/linguagens que eleve a competência linguística e comunicativa de seu aluno(a)s a um patamar em que este(a)s exerçam o protagonismo em suas interações sociais. E esse caráter interventivo das ações do mestrado profissional faz toda a diferença, uma vez que essas pesquisas não apenas apontam as problemáticas, mas, sobretudo, propõem formas de solução no encaminhamento de uma educação transformadora.

Iniciando a obra com *Algoritmo de acentuação gráfica: uma proposta para a sala de aula*, Flávia Malaguth, Vera Pacheco e Marian Oliveira problematizam o método tradicional de ensino de acentuação gráfica em aulas de língua portuguesa, normalmente pautado no trabalho imanente da regra pela regra. Tomando como referencial teórico as contribuições da fonologia, as autoras apresentam o resultado de um trabalho de intervenção em aulas de português do ensino fundamental, mostrando a produtividade de uma metodologia desenvolvida por Pacheco e Oliveira (2021) denominada de algoritmo de acentuação gráfica. Os resultados evidenciam que o ensino da acentuação gráfica é mais eficiente quando é trabalhado a partir da lógica subjacente à regra de acentuação gráfica e quan-

do contempla estratégias que explorem o algoritmo de acentuação gráfica, conforme propõem Pacheco e Oliveira (2021).

No segundo capítulo, *Experiências interativas: vírgula, vocativo e ambiguidades*, Denize Magalhães e Rosane Garcia apresentam o relato de uma pesquisa acerca do ensino do sistema de pontuação do português, particularmente, o uso da vírgula em vocativos a partir de textos veiculados em redes sociais na internet. As autoras defendem a importância do conhecimento do uso da pontuação em interações escritas nas redes sociais, como forma de evitar ambiguidades na comunicação discursiva. Partindo das dificuldades encontradas pelos alunos, principalmente do ensino fundamental, quanto ao emprego adequado da pontuação, bem como das limitações do tratamento desse conteúdo nos livros didáticos de português, as autoras propõem uma discussão sobre o ensino significativo desse tópico gramatical, visando desenvolver a competência dos alunos em relação ao uso da vírgula, principalmente nos contextos de uso do vocativo, sendo este um termo acessório na oração bastante usado na produção textual dos estudantes, em ambiente de redes sociais.

Na sequência, Estefani Costa e Gerson Silva, em *A metáfora conceptual na educação básica*, apresentam, com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva, um relato de pesquisa em que trataram da possibilidade do ensino da metáfora conceptual na educação básica, especificamente, no último ano do ensino fundamental, expandindo, assim, o conceito tradicional de metáfora como figura de linguagem. O experimento permitiu que os alunos refletissem sobre as estruturas metafóricas em contextos gerais, e não apenas na análise de textos, levando-os a compreendê-la como um fenômeno observável nas práticas de linguagem do dia a dia, sem que se faça necessário um uso mais rebuscado da língua.

No quarto capítulo, *Leitura: da produção de sentidos à desconstrução de estereótipos de gênero*, Eliana Guedes e Joseval Miranda empreendem uma reflexão sobre a leitura como atividade discursiva, que extrapola as habilidades de decodificação de signos linguísticos e a concebe como um ato de interação com vistas à produção de sentidos. Para isso, os autores propõem uma prática pedagógica de leitura do gênero anúncio publicitário que possibilite ao(à) aluno(a) o desenvolvimento de um posicionamento crítico acerca de questões de gênero pulsantes em nossa sociedade, de forma a desconstruir estereótipos fartamente sedimentados em nosso tecido social. Essa proposta visa a promover competências leitoras mais sofisticadas, como a contestação, a reflexão, o confronto de ideias, de modo que esse(a)s aluno(a)s enriqueçam seu repertório de conhecimentos, adquiram autonomia e construam a sua própria visão de mundo.

A didatização dos gêneros textuais reportagem e comentário com foco na distinção entre fato e opinião, de Gisele Benicio e Eulália Leurquin, versa sobre as dificuldades envolvendo a atividade de leitura dentro e fora de contexto da escola, bem como o papel desta na formação de leitores. Partindo dessa problemática, as autoras apresentam uma proposta de trabalho a partir da didatização dos gêneros textuais reportagem e comentário, seguindo orientações da Base Nacional Comum Curricular, como forma de traçar estratégias de leitura a fim de ensinar a diferença entre fato e opinião. A partir de concepções de leitura e didática da aula de leitura, fundamentadas no Interacionismo Sociodiscursivo, na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e na Análise Textual do Discurso, as autoras expõem um relato de um trabalho com atividades que orientam o(a)s aluno(a)s para a produção dos argumentos e da distinção e identificação do fato e da opinião, na tessitura dos textos.

O sexto capítulo da obra, *Educação para as relações étnico-raciais nas aulas de língua portuguesa: condições de produção de*

sentido(s) na EJA, de Maria da Conceição Dério e Laurênia Sales, aborda a prática pedagógica da leitura como um dispositivo para a crítica social de práticas discursivas racistas em nossa sociedade. Objetivamente, as autoras propõem uma proposta didática com práticas de leitura discursiva que colaboram para a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos ciclos III e IV da EJA, de uma escola em João Pessoa/PB. Ao problematizar os estereótipos construídos em desfavor da população negra com vistas à propagação do preconceito racial, as autoras desenvolvem um trabalho com gêneros discursivos de variadas esferas da atividade humana, propondo a formação de um posicionamento crítico-reflexivo sobre o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido que autorizam e/ou legitimam a (re)produção de práticas racistas na sociedade.

Em *Leituras multimodais de charges nas aulas de língua portuguesa: caminhos para o letramento crítico*, as reflexões de Kátia Gusmão e Taysa Damaceno apontam a inadiável tarefa de incorporar ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa as inovações tecnológicas que subjazem às práticas de linguagem nas interações discursivas de nossos dias. Para isso, as autoras tecem uma análise minuciosa dos elementos multimodais que constituem a materialidade do gênero discursivo charge, objetivando a produção de um material didático cuja finalidade seja a construção da competência leitora do(a)s aprendizes, o aprimoramento do senso crítico e o desempenho de práticas cidadãs, especificamente com temáticas relacionadas à consciência política e socioambiental.

O sétimo capítulo fica por conta de Janaína Silva e Luana Farias, intitulado *A pedagogia dos multiletramentos na aula de língua portuguesa: oficinas pedagógicas com foco no gênero charge*, espaço em que as autoras, visando à formação da competência leitora de alunos dos anos finais do ensino fundamental, apresentam uma proposta de trabalho com o gênero discursivo charge. Fundamenta-

das na Pedagogia dos Letramentos, por meio de oficinas pedagógicas, as autoras refletem sobre a necessidade de a escola abrir suas portas para os novos letramentos do/no mundo contemporâneo, relacionados não somente aos avanços tecnológicos, como também a uma diversidade cultural e de linguagens que já ecoa nas nossas salas de aula.

A produção de documentário como uma prática de ressignificação da escrita, de Judileide Azevedo e Gianka Gomes, discute a tradição do trabalho com a cultura impressa na escola e propõe uma prática de ensino de escrita ressignificada a partir das inovações proporcionadas pela cultura digital, rica em elementos multissemióticos que demandam um olhar mais aguçado por parte dos sujeitos aprendentes. Para isso, as autoras apresentam uma instigante proposta de produção didática de um documentário por aluno(a)s dos anos finais do ensino fundamental, como forma de promover um ensino de língua significativo que contribua para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem ressignificar o ensino de língua e aproximar o aluno do contexto social em que vive.

Finalizando a coletânea, Dyuana Costa e Erivaldo Nascimento, em *A didatização da produção textual do gênero resenha na educação básica*, apresentam uma proposta de ensino da produção do gênero textual/discursivo *resenha* voltada para docentes de língua portuguesa da educação básica. Visando ao aperfeiçoamento da competência escrita de alunos e tomando como referência a metodologia da sequência didática, o trabalho orienta professoras e professores a desenvolverem um ensino de produção textual de forma significativa, contextualizada e relevante, que contemple satisfatoriamente as características desse gênero, considerando sua importância escolar e social. O resultado da proposta consistiu na elaboração de um Caderno Pedagógico cuja proposta didática teve

a finalidade de socializar os conhecimentos sobre atividades de intervenção desenvolvidas a partir do gênero textual/discursivo *resenha*, como também dialogar com os docentes, a fim de sugerir atividades que irão oferecer subsídios para sanar alguns problemas apresentados no gênero em estudo e no processo de escrita.

Esta coletânea se impõe, portanto, como uma leitura indispensável a todo(a)s aquele(a)s que se debruçam sobre o trabalho com a língua/linguagem em suas multifacetadas manifestações semióticas, seja na perspectiva da reflexão teórica, seja na dimensão de sua aplicação didático-pedagógica. A despeito de muitas pesquisas já produzidas sobre os temas aqui retratados, ela constitui, sem dúvidas, uma obra que disponibiliza à comunidade leitora interessada nas discussões aqui propostas um referencial inspirador de uma prática pedagógica inovadora e transformadora, além de favorecer uma compreensão enriquecedora do trabalho com a língua/linguagem em contexto escolar, em toda sua complexidade teórico-metodológica, cuidadosamente trazida a público por experientes pesquisadores.

ALGORITMO DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA

UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

Flávia Camata de Oliveira Malaguth

Vera Pacheco

Marian Oliveira

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A omissão de acento gráfico é um desvio ortográfico comum, mesmo nas séries mais avançadas da Educação Básica. A falta de proficiência no uso do acento em escreventes da língua portuguesa é atestada em vários trabalhos. (MARRA, 2012; AMORIM, BARBOSA JR., 2013; SILVA, OLIVEIRA, PACHECO, 2017; OLIVEIRA, SILVA PACHECO, 2020; COUTO; GUIMARÃES, 2020, entre outros).

O resultado das avaliações externas, que servem como uma régua que mede a proficiência dos alunos do ensino fundamental, tem apontado que muitos alunos têm concluído essa etapa sem a capacidade de acentuarem adequadamente as palavras. Além disso, de acordo com Cristófaros-Silva, Almeida e Marra (2020), a omissão do acento gráfico é o tipo de erro que tende a aumentar em vez de diminuir à medida que esses alunos avançam na escola.

Dessa forma, o ensino das regras de acentuação gráfica, conforme o método tradicional, constitui-se em um grande desafio para os professores das séries iniciais e os de Língua Portuguesa. Uma das possíveis justificativas para o problema é a forma desarticulada com que o acento gráfico é trabalhado na escola, com a regra pela regra.

Pautadas nesse raciocínio, desenvolvemos atividades com alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental de escola pública, com vistas a responder a seguinte pergunta: qual é a eficácia de se ensinar acentuação gráfica por meio do algoritmo de acentuação gráfica, como proposto por Pacheco e Oliveira (2021)? Nossa hipótese é de que o ensino por meio do algoritmo de acentuação gráfica, baseado na relação estrutura e tonicidade silábicas, como proposto por Pacheco e Oliveira (2021), contribui para a efetiva aprendizagem do uso do acento gráfico.

Nosso objetivo geral é investigar a eficácia de se ensinar acentuação gráfica por meio do algoritmo de acentuação gráfica, como proposto por Pacheco e Oliveira (2021). Para isso, além das atividades de intervenção, aplicamos um diagnóstico inicial e um diagnóstico final, com palavras com diferentes tipos de tonicidade. A partir das comparações dos resultados obtidos nessas atividades, somos capazes de avaliar a eficácia do algoritmo de acentuação gráfica, proposto por Pacheco e Oliveira (2021). Para dar conta desta pesquisa, o percurso teórico utilizado foi Câmara Jr. (1970), Pacheco (2008), Pacheco e Oliveira (2021). Na próxima seção, discutiremos sobre a fundamentação teórica que embasa este trabalho.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

O português é uma língua de ritmo acentual e toda palavra deve portar um acento primário, também chamado de acento lexical (CÂMARA JR, 1970). No entanto, nem toda palavra tem um acento gráfico e, analisando as regras de acentuação gráfica, notamos que há certa regularidade e lógica subjacente a essas regras, que podem ser explicadas quando consideramos estrutura silábica, tonicidade e acento gráfico (PACHECO E OLIVEIRA, 2021).

Segundo Collischonn (2014), não apenas na Língua Portuguesa, mas em muitas línguas, a estrutura silábica se reflete nas

regras de atribuição do acento e na atribuição de tom. Enfatizamos aqui dois fatores: primeiro, que a estrutura silábica é um fator determinante do peso silábico, pois sílabas com peso silábico apresentam um constituinte a mais após o seu núcleo. Dessa forma, sílabas constituídas somente por uma vogal (final) são leves, mas aquelas fechadas com consoante ou vogal (ditongo) são pesadas.

Notamos, pois, que há uma relação entre a estrutura silábica e a tonicidade silábica de uma palavra. A sílaba pesada parece ser, em várias línguas, fator determinante da tonicidade silábica. Também na Língua Portuguesa, as regras de acentuação são sensíveis ao peso silábico. Assim, a noção de peso e tonicidade silábica está intimamente ligada.

Em sendo a tonicidade importante para o funcionamento da Língua Portuguesa, é esperado que esse aspecto fonológico seja, de alguma forma, registrado na escrita, já que, de acordo com Pacheco (2008, p.3), “a escrita tem por essência representar a fonologia de uma língua”. Assim, o sistema ortográfico português se utilizará de atribuições ou não de diacríticos para sinalizar a tonicidade silábica.

Como mostram Pacheco e Oliveira (2021), a colocação ou não do acento gráfico está intrinsecamente ligada à pauta acentual do português, sendo graficamente sinalizada aquela tonicidade que constitui uma exceção à pauta acentual. São as excepcionalidades que pedem a marcação gráfica de acentuação, conforme exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Pauta Acentual geral do Português e respectiva marcação gráfica, quando há violação dessa pauta

PAUTA ACENTUAL	MARCAÇÃO GRÁFICA
1) se a penúltima e a última sílaba forem pesadas, a última sílaba atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a penúltima sílaba pesada for a tônica e não a última sílaba pesada: ‘máster’; ‘gérmen’; ‘órgão’; ‘mórmon’; ‘álbum’; ‘órfão’; ‘órfã’; ‘bênção’; ‘câncer’; ‘repórter’; ‘infância’; ‘residência’.
2) se a penúltima ou a última sílaba for pesada, a sílaba que for pesada atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a sílaba leve for a tônica e não a sílaba pesada: ‘tênuê’; ‘pátria’; ‘vênus’; ‘afável’; ‘sêmen’; ‘caráter’; ‘ímã’; ‘sótão’; ‘fórum’; ‘vírus’; ‘gambá’; ‘chimpanzé’; ‘complô’.
3) se nem a penúltima nem a última sílaba forem pesadas, a penúltima sílaba atrairá o acento.	Deve-se marcar graficamente quando a última sílaba leve for a tônica e não a penúltima sílaba leve: ‘xodó’; ‘robô’; ‘chaminé’; ‘ipê’; ‘comitê’; ‘maracujá’; ‘sofá’; ‘crachá’; exceto na presença das letras i, u (S).
	Deve-se marcar graficamente sempre que a antepenúltima sílaba for a tônica, independentemente de ser uma sílaba pesada ou leve. Ex: ‘árvore’; ‘lâmpada’; ‘número’; ‘pêssego’.

Fonte: Pacheco e Oliveira (2021, p.905, grifo nosso).

No Quadro 1, fica evidente que são as palavras que fogem às regras da pauta acentual do Português que recebem o diacrítico

na sílaba tônica. Dessa forma, Pacheco e Oliveira (2021) desenvolveram um algoritmo de acentuação gráfica, que orienta o uso dos diacríticos, relacionando estrutura e tonicidade silábica.

Assim, torna-se possível, aos professores e alunos, ensinar e aprender acentuação gráfica das palavras, pautados não em decorar as regras, mas na lógica, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Algoritmo de acentuação gráfica do Português

1) Se US C _o VV ou C _o VC T	→	Não atribuir acento gráfico
2) Se US C _o VV ou C _o VC A	→	Atribuir acento gráfico na sílaba tônica (penúltima ou antepenúltima);
3) Se US C _o V T	→	Atribuir acento gráfico
4) Se US C _o V A	→	Atribuir acento gráfico só nos casos em que a antepenúltima sílaba for tônica

Onde:
US = última sílaba
C _o VV ou C _o VC = indicam sílabas pesadas
T = tônica
→ =então
A = átona
C _o V = indica sílaba leve

Fonte: Pacheco e Oliveira (2021, p.907)

O algoritmo de acentuação gráfica proposto por Pacheco e Oliveira (2021) apresenta um conjunto de regras lógicas de acentuação gráfica, pautadas na relação entre estrutura e tonicidade silábicas, e evidencia que as regras que regem a acentuação gráfica das oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas são as mesmas.

Conforme o algoritmo, pela regra 1, se a última sílaba pesada (CV(C)) for tônica, então não se atribui acento gráfico a ela. É o caso das palavras **ca.lor** e **pas.tor**. No entanto, pela regra 2, se a última sílaba pesada for átona, então deve-se atribuir acento gráfico na sílaba tônica (penúltima ou antepenúltima). É o caso das palavras **ví.rus** e **tê.nis**.

Pela regra 3, se a última sílaba for leve e tônica, então deve-se atribuir acento gráfico a ela. É o caso de **ca.já** e **ji.ló**. Por fim, pela regra 4, se a última sílaba for leve e átona, então o acento gráfico deve ser atribuído nos casos em que a antepenúltima sílaba for a tônica, como em **ár.vo.re** e **mé.di.co**.

Com o algoritmo, como vimos, não há a necessidade de se decorarem 6 regras com 25 orientações desarticuladas a respeito da acentuação, pois o processo envolve lógica. Obviamente, o algoritmo apresenta algumas aparentes exceções, que são tratadas pelas autoras, mas não serão abordadas neste capítulo, por não se tratarem do objeto da análise em questão.

Dessa forma, fica evidente que o acento tônico e o acento gráfico devem ser trabalhados, buscando-se estratégias que contribuam com o ensino eficaz desse conteúdo em sala de aula. A partir desse algoritmo, acreditamos que o ensino de acentuação gráfica será significativo e otimizado.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Para a coleta dos dados apresentados neste trabalho, atividades de diagnóstico, seguidas de atividades de intervenção, foram aplicadas aos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola estadual, com faixa etária entre 11 e 15 anos, de uma cidade, no Vale do Jequitinhonha, interior de Minas Gerais.

Após a aplicação do diagnóstico inicial, na turma de 7º ano, cinco oficinas, que trabalham o algoritmo de acentuação gráfica,

como proposto por Pacheco e Oliveira (2021), assim organizadas, foram aplicadas: Oficina 01: Sílabas e Tonicidade silábica; Oficina 02: Peso Silábico; Oficina 03: Peso Silábico X Tonicidade Silábica; Oficina 04: As Proparoxítonas; Oficina 05: Algoritmo de Acentuação Gráfica. Já no 9º ano, as atividades foram organizadas conforme o método tradicional de ensino, com as regras de acentuação gráfica, conforme o livro didático e a gramática normativa.

Após essa etapa, foi aplicado o diagnóstico final, composto por atividades de acentuação de palavras, para confirmação ou não da eficácia do algoritmo na aprendizagem da acentuação gráfica, em comparação aos resultados obtidos no diagnóstico inicial e com o ensino tradicional.

3.1 Metodologia utilizada na atividade diagnóstica

Para verificar a eficácia de se trabalhar a acentuação gráfica por meio do algoritmo de acentuação gráfica, proposto por Pacheco e Oliveira (2021), foi realizado, primeiramente, o diagnóstico inicial. Para isso, duas atividades foram elaboradas, uma de ditado e outra de nomeação de desenhos.

A primeira atividade, de ditado, foi formada por uma tabela, enumerada de 1 a 30, com espaços reservados para que os alunos escrevessem as palavras que foram ditadas pela professora. Já a segunda atividade consistiu em um quadro com algumas ilustrações, para que os alunos nomeassem os desenhos e escrevessem a palavra correspondente no espaço reservado, sem a interferência da fala da professora. Tanto as atividades de ditado como as de desenho continham palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, com diferentes estruturas silábicas. A fim de otimizar a discussão a respeito dos dados, consideramos a média de acertos obtidos nas duas atividades.

3.2 Metodologia utilizada nas atividades de intervenção

As oficinas de intervenção, desenvolvidas no 7º ano, trabalham, passo a passo, o algoritmo de acentuação gráfica, proposto por Pacheco e Oliveira (2021). Essas oficinas foram assim organizadas:

Oficina 01: Sílabas e Tonicidade silábica: nesta oficina, trabalhamos a sílaba, o conceito de estrutura silábica (CV(C)) e o de tonicidade silábica, demonstrando que todas as palavras da língua portuguesa têm uma sílaba tônica e podem ser classificadas em oxítona, paroxítona e proparoxítona em função da posição da sílaba tônica na palavra.

Oficina 02: Peso Silábico: nesta oficina, trabalhamos o conceito de peso silábico, para que os alunos percebam a diferença entre sílabas leves e sílabas pesadas.

Oficina 03: Peso Silábico X Tonicidade Silábica: nesta oficina, apresentamos a pauta acentual do português brasileiro aos alunos, dando enfoque à marcação acentual das exceções.

Oficina 04: As Proparoxítonas: nesta oficina, trabalhamos as proparoxítonas, mostrando que todas devem ser acentuadas.

Oficina 05: Algoritmo de Acentuação Gráfica: por fim, nesta oficina, trabalhamos o algoritmo de acentuação gráfica. Pretendemos que o aluno, já tendo compreendido os conceitos trabalhados nas oficinas anteriores, entenda a lógica que existe entre estrutura e tonicidade silábicas e a acentuação gráfica das palavras.

3.3 Resultados e discussões

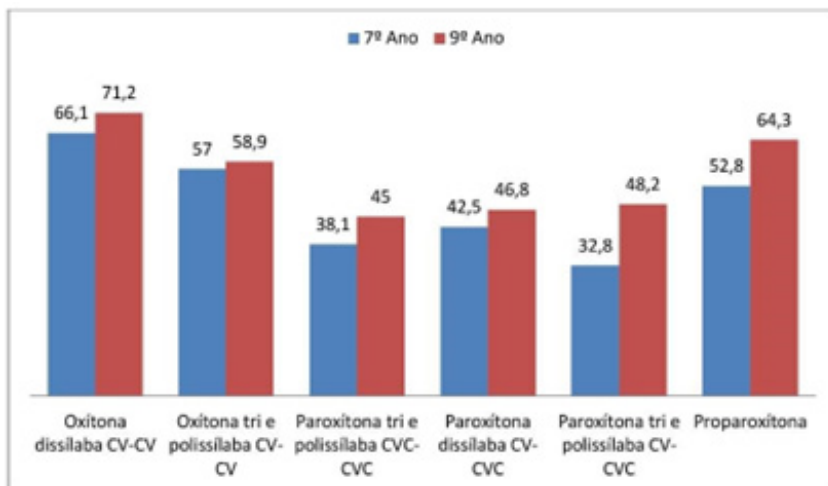
Partindo da hipótese de que o algoritmo de acentuação gráfica contribui com a efetiva aprendizagem da acentuação gráfica, essa análise se deu de forma quali-quantitativa, considerando-se a) a tonicidade silábica: palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxíto-

nas; b) a quantidade de sílabas: palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas; e c) a estrutura silábica: sílabas leves e sílabas pesadas.

Pretendeu-se, pois, mensurar os dados obtidos por meio das atividades aplicadas aos alunos, considerando-se a média de acertos no ditado e na atividade de desenho, organizando-os em gráficos e, em seguida, interpretando-os, como forma de aprofundamento do objeto de estudo.

Para fins de contagem dos dados coletados, foram considerados os acertos e erros cometidos pelos alunos na escrita das palavras. Para tanto, consideramos como acerto toda palavra que recebeu o acento gráfico adequadamente e, como erro, toda palavra que foi acentuada graficamente de forma inadequada ou que não foi acentuada. No Gráfico 1, que se refere aos resultados obtidos no diagnóstico inicial, antes da aplicação das oficinas de intervenção, observemos a ocorrência dos acertos do 7º e do 9º ano:

Gráfico 1 – Média percentual de acerto de colocação da acentuação gráfica nas atividades diagnósticas, considerando-se a tonicidade silábica, número de sílabas e estrutura silábica, antes das atividades de intervenção, no 7º e 9º ano.



Fonte: Próprias autoras

No Gráfico 1, podemos notar que, no 7º ano, na grafia das palavras oxítonas, dissílabas, com sílabas leves (CV-CV), como **café** e **jiló**, 66,1% foram escritas adequadamente. Já no 9º ano, houve uma adequação de 71,2% das palavras. Embora seja um número elevado, por se tratarem de palavras com estrutura silábica simples (CV), temos um considerável índice de inadequação, que chega a 33,9% no 7º ano e a 28,8% no 9º ano.

Com relação às oxítonas trissílabas e polissílabas, como **jacaré** e **maracujá**, houve adequação do acento gráfico em 57% das palavras no 7º ano, e em 58,9%, no 9º ano, o que representa um desvio em 43%, no 7º ano, e em 41,1%, no 9º ano. Assim, o número de inadequação é bastante significativo, pois representa uma média de 42,05% das ocorrências escritas.

Um detalhe importante é que o número de sílabas parece confundir o aluno no momento da acentuação, pois nas oxítonas trissílabas e polissílabas, houve uma queda de 9,1% no número de adequações, comparadas às dissílabas.

Nas paroxítonas trissílabas e polissílabas, com estrutura CVC-CVC, como **revólver** e **infância**, observamos que, no 7º ano, 38,1% das ocorrências foram acentuadas corretamente. Isso representa que 61,9% das palavras foram acentuadas indevidamente ou não receberam acento gráfico, um percentual bastante elevado. Já no 9º ano, 45% foram acentuadas adequadamente, contra 55% de inadequação.

Analisando as palavras paroxítonas dissílabas com estrutura CV-CVC, como **vírus** e **lápiz**, no 7º ano, houve adequação de 42,5% das ocorrências, o que representa que 57,5% estão inadequadas. E no 9º ano, houve uma adequação de 46,8% das ocorrências, ou seja, 53,2% estão inadequadas.

Com relação às paroxítonas trissílabas CV-CVC, como **remédio** e **saudável**, no 7º ano, apenas 32,8% e, no 9º ano, 48,2% foram

acentuadas adequadamente, o que indica uma inadequação que chega a 67,2%, no 7º ano, e a 51,8%, no 9º ano.

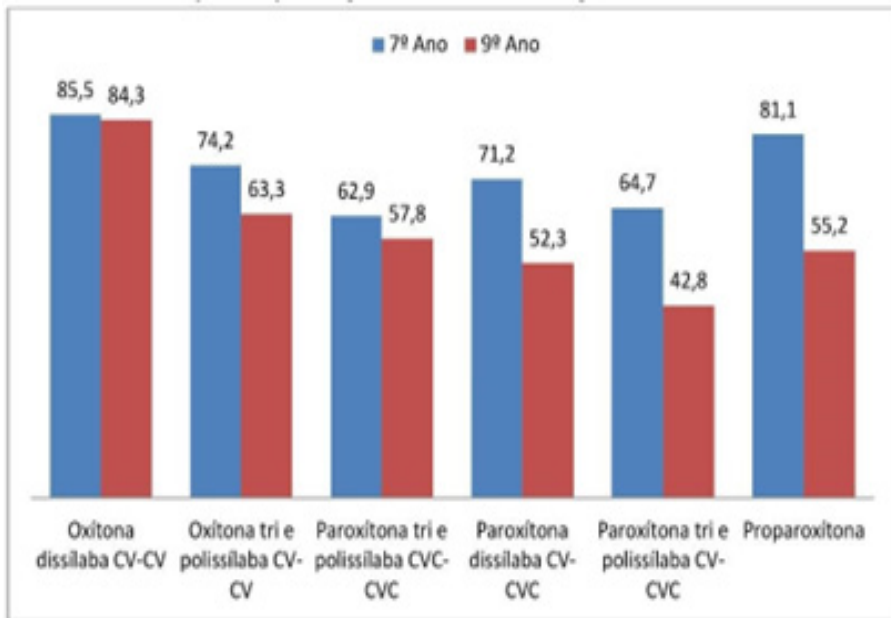
Assim, notamos que o grupo de palavras em que houve menor número de acertos, em ambas as turmas, foi o das paroxítonas, pois, em média, menos da metade das ocorrências foram escritas corretamente.

Por fim, as palavras proparoxítonas, como **gênero** e **médico**, tiveram uma adequação de 52,8% no 7º ano e de 64,3% no 9º ano.

De modo geral, apesar de distante de acentuar satisfatoriamente bem, o 9º ano, que é a última série do ensino fundamental, tende a acentuar melhor do que o 7º ano em quase todas as atividades, ainda que a diferença, na maioria das vezes, seja pequena.

Além disso, os dados apontam para a necessidade de um trabalho que promova a efetiva aprendizagem da acentuação gráfica. Para tanto, desenvolvemos as oficinas de intervenção, trabalhando o algoritmo de acentuação gráfica, proposto por Pacheco e Oliveira (2021), como promotoras da correta acentuação gráfica. A seguir, analisaremos o gráfico referente à média dos resultados coletados no diagnóstico final, no 7º ano, em que trabalhamos o uso do acento gráfico por meio do algoritmo, e no 9º ano, em que trabalhamos o conteúdo da maneira tradicional. Observemos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Média percentual de acerto de colocação da acentuação gráfica nas atividades diagnósticas, considerando-se tonicidade silábica, número de sílabas e estrutura silábica, após aplicação da intervenção, no 7º e 9º ano.



Fonte: Próprias autoras

No Gráfico 2, que representa a média de acertos dos alunos do 7º e do 9º ano, após as atividades de intervenção, notamos que, nas palavras oxítonas, dissílabas, CV-CV, no 7º ano, 85,5% das palavras foram grafadas corretamente, um aumento de 19,4% com relação aos resultados da turma no gráfico 1. Já no 9º ano, houve uma adequação de 84,3% das palavras, uma melhora de 13,1% com relação aos resultados anteriores.

Nas palavras oxítonas, trissílabas e polissílabas, CV-CV, 74,2% das ocorrências foram adequadamente grafadas no 7º ano, um valor 17,2% mais alto que o de antes da intervenção. No 9º ano, 63,3% das ocorrências estão adequadas, o que representa um aumento de apenas 4,4% com relação ao gráfico 1. Observamos, aqui, que a média de erros, que estava em 42,05%, passou, no 7º ano, a

20,15%, uma queda de quase 22 pontos percentuais; e no 9º ano, a 36,7%, uma queda de 5,35%.

Com relação às paroxítonas, trissílabas e polissílabas, CVC-CVC no 7º ano, houve adequação em 62,9% das ocorrências, o que representa um importante aumento de 24,8%, após aplicação das atividades interventivas que utilizaram o algoritmo de acentuação gráfica. No 9º ano, contudo, a melhora foi de 12,8 pontos percentuais, totalizando 57,8% de adequação do acento gráfico.

Nas paroxítonas dissílabas CV-CVC, no 7º ano, houve 71,2% de adequação, um aumento de 28,7% se comparado ao gráfico 1. Porém, no 9º ano, em que a acentuação gráfica foi trabalhada de maneira tradicional, a melhora foi de apenas 5,5%, totalizando 52,3% de acertos.

Quanto às paroxítonas trissílabas e polissílabas, com estrutura CV-CVC, no 7º ano, 64,7% das palavras foram acentuadas corretamente, um importante aumento de 31,9% com relação aos resultados anteriores. Mas, no 9º ano, houve uma queda de 5,4% no número de acertos, levando a um total de 42,8%.

Destacamos que, na atividade diagnóstica inicial, a categoria de palavras que mais havia apresentado problemas de acentuação foi, exatamente, a das paroxítonas. Essa categoria foi também, com o algoritmo de acentuação gráfica, a mais beneficiada, pois, em média, houve melhora de 28,4% na turma em que trabalhamos com o algoritmo, e de apenas 4,3%, na turma em que trabalhamos da maneira tradicional.

Nas proparoxítonas, no 7º ano, 81,1% das palavras foram grafadas corretamente, um aumento de 28,3% em comparação ao gráfico 1, que tinha apresentado apenas 52,8% de adequação. Porém, no 9º ano, houve uma queda de 9,1% no número de acertos, passando de 64,3%, no gráfico 1, para 55,2%.

Observamos que, no gráfico 1, o 9º ano havia apresentado melhor desempenho na acentuação gráfica das palavras em todas as categorias. No entanto, após a realização da intervenção, foi o 7º ano que acentuou graficamente melhor do que o 9º ano em todas as categorias.

Além disso, notamos que, no 9º ano, houve uma pequena melhora em algumas categorias e uma queda, em outras. Uma possível explicação é a forma fragmentada e desarticulada com que as 6 regras, com 25 orientações sobre a acentuação gráfica são tradicionalmente ensinadas, como mera lista a ser, tão somente, memorizada pelos alunos, sem qualquer sentido ou relação entre si.

Diante disso, verificamos que, o ensino da acentuação gráfica, por meio do algoritmo de acentuação gráfica, proposto por Pacheco e Oliveira (2021), que considera a relação lógica que existe entre estrutura silábica, tonicidade e acento gráfico, constitui-se em um meio alternativo eficiente de ensino do acento gráfico nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados apontam que, o ensino da acentuação gráfica é mais eficiente quando é trabalhado a partir da lógica subjacente à regra de acentuação gráfica.

Dessa forma, entendemos que o ensino de acentuação gráfica deve contemplar estratégias que explorem o algoritmo de acentuação gráfica, como propõem Pacheco e Oliveira (2021), para quem o acento gráfico é um recurso usado para marcar a tonicidade que é exceção à pauta acentual da língua (PACHECO; OLIVEIRA, 2021).

REFERÊNCIAS

AMORIM, L. M. A; BARBOSA JÚNIOR, F. R. **Complexidade do uso da acentuação gráfica na língua portuguesa**. *Maiêutica*, Indaial, v. 1, n. 1, p. 47-55, 2013.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso, **Estrutura da Língua Portuguesa**. 47 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1970] 2015.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: Bisol, Leda. (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 3ª. Ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2014, p.99-131.

COUTO, A. L. S. ; GUIMARÃES, D. M. L. O. **O acento gráfico no Ensino Fundamental II**: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 177-194, 2020.

CRISTÓFARO SILVA, T. ALMEIDA. L.S, MARRA. A. **Fonologia, acentuação gráfica e ensino**. *Veredas–Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 430-449, 2020.

MARRA, A. V. **Acentuação gráfica no português brasileiro**: desafios para a escrita infantil. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, M.; SILVA, A. C.; PACHECO, V. **Estrutura da sílaba e acento tônico**: novos caminhos e estratégias para o ensino de acentuação gráfica. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 344-367, 2020.

PACHECO, Vera. **Intersecções** 3-15 v.1, 1. 2008.

PACHECO, Vera; OLIVEIRA, Marian. **Algoritmo de acentuação gráfica e protocolo de parcimônia**: uma proposta para otimização do ensino e uso das regras de acentuação gráfica. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.24, n.4, p. 907-932, 2021.

SILVA, A. C.; OLIVEIRA, M.; PACHECO, V. **Primeiras impressões sobre o emprego do acento gráfico por alunos do nono ano**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 9., 2017, Vitória da Conquista. *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos Vitória da Conquista*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. p. 11-18.

EXPERIÊNCIAS INTERATIVAS

VÍRGULA, VOCATIVO E AMBIGUIDADES

Denize Nogueira Magalhães

Rosane Garcia

1 INTRODUÇÃO



relato apresentado neste capítulo é um recorte da dissertação “A vírgula em contexto de vocativo: uma experiência com a internet em sala de aula”, em pesquisa desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Acre. Nesse sentido, a pesquisa oferece uma abordagem de ensino sobre o uso desse aspecto notacional da escrita para a compreensão e a produção de textos, utilizando como ferramenta pedagógica a interação das redes sociais da internet.

Além de compreendermos a importância do estudo cuidadoso a respeito dos sinais de pontuação em geral, concebemos que, em nossa contemporaneidade, a comunicação entre as pessoas tem acontecido cada vez mais por meio de textos escritos, logo, a relevância de se chamar a atenção para a pontuação, em específico neste estudo, o caso da vírgula associada ao vocativo. Talvez, nunca tenhamos escrito tanto como agora. As mensagens rápidas transmitidas pelas redes sociais ganham cada vez mais espaço e importância, visto que a obsoleta ligação telefônica, hoje, é frequentemente substituída por esses meios. Dessa forma, o indivíduo tem cada vez mais necessidade de expressar-se melhor, de forma segura e eficiente por meio da linguagem escrita.

Uma mensagem de Whatsapp, por exemplo, quando mal elaborada pode causar distorções de sentido. O que se observa facilmente nos registros das redes sociais como Whatsapp, Facebook ou Twitter são postagens com desvios de pontuação, gerando textos ambíguos e com equívocos que comprometem a compreensão.

O ensino fundamental II é o nível em que se consolidam muitos dos conteúdos aprendidos nos primeiros anos de escola, e é o período adequado para reforçar as reflexões sobre a função e utilidade dos sinais de pontuação. Assim, esse conteúdo merece atenção especial por contribuir para uma leitura e uma escrita sem equívocos, representando de forma satisfatória as intenções comunicativas. O problema que se estabelece é que muitos alunos, por mais que tenham estudado o uso dos sinais de pontuação, ainda carregam consigo incertezas em relação ao entendimento desses elementos e, como consequência, em relação a seu uso, o que gera uma leitura e escrita comprometida, com hesitações e de significados ambíguos.

Reforça-se esse raciocínio quando ouvimos depoimentos de professores relatando que os alunos possuem dificuldade de decifrar e entender o que leem. Ao ler em voz alta, por exemplo, alguns estudantes fazem a leitura de forma mecanizada, sem distinguir pontos, vírgulas e sem as pausas necessárias, acarretando uma leitura truncada, o que gera, inevitavelmente, a falta de entendimento do que foi lido.

Quanto ao material pedagógico disponível para o professor, alguns livros didáticos também, de alguma forma, contribuem para essa situação, pois tratam o conteúdo de forma mecanizada, por meio de regras que, muitas vezes, não colaboram e não conduzem ao objetivo que é fazer com que o aluno compreenda e use os sinais de pontuação de modo adequado em sua escrita.

Porém, ao nos debruçarmos sobre esse assunto, constatamos que ele é pouco explorado por estudiosos da língua e, conseqüentemente, não recebe a merecida atenção nos livros didáticos e em sala de aula. Tal como assinala Rocha (1997, p. 83) quando argumenta que a natureza da pontuação raramente tem sido objeto de discussão. A pesquisadora salienta que o que a literatura em circulação oferece sobre o assunto, em geral de caráter prescritivo, ou descritivo (em menor proporção), ainda é insuficiente até para o simples usuário da escrita, visto que saltam à vista a flutuação e a ambigüidade que cercam o uso desses sinais gráficos.

Notamos também, infelizmente, que muitos professores não dão a esse conteúdo a importância devida. A esse respeito Antunes (2003, p. 40) esclarece que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Com relação às atividades pedagógicas relevantes e significativas, a pesquisadora entende que o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”.

Pela necessidade de se discutir o ensino significativo, apontamos possibilidades na condução do conteúdo do componente curricular de língua portuguesa para o estudo da vírgula em contexto de vocativo, aliada ao recurso das redes sociais, com a intenção de contribuir com a formação e aprendizagem de alunos do 8º ano do ensino fundamental. Ao longo de nossa experiência, entendemos que alunos nessa faixa etária acham a escola um espaço “legal” por conta dos amigos, mas, por outro lado, “chato” pela forma como as aulas são ofertadas a eles. Desta feita, nós, professores, precisamos fazer algo para tornar nossas aulas atrativas. O que sugerimos aqui é fazer uma relação entre o conteúdo necessário ao crescimento intelectual do aluno e o como esse aluno se comunica e interage no seu dia a dia, que se dá, usualmente via redes sociais.

2 O VOCATIVO E O USO DA VÍRGULA

Nesta seção, descrevemos as abordagens e definições sobre o vocativo e o emprego de vírgula, a fim de estreitar o foco do estudo. Investigamos o tema em Cunha e Cintra (2001), em Lima (2012), de acordo com a visão da gramática normativa da língua portuguesa e em Macambira (1993), na visão estruturalista.

Cunha e Cintra (2001) consideram que aos termos de entoação exclamativa e isolados do resto da frase dá-se o nome de vocativo. Ele serve apenas para invocar, chamar ou nomear, com ênfase maior ou menor, uma pessoa ou coisa personificada, conforme o exemplo: (1) *Manuel, tens razão. Venho tarde. Desculpa.*

Os autores alertam que, embora não subordinado a nenhum outro termo da oração e isolado do resto da frase, o vocativo pode relacionar-se com algum dos termos, como em (2) *Dizei-me vós, Senhor Deus!*—em que o vocativo *Senhor Deus* se relaciona ao sujeito *vós*—e em (3) *Ó lanchas, Deus vos leve pela mão!*—no qual o vocativo *Ó lanchas* se relaciona com o objeto direto *vos*. Nos casos de uso do vocativo para quando se quer dar ênfase à frase, costuma-se preceder o vocativo da interjeição *Ó!* e, na escrita, o vocativo vem, normalmente, isolado por vírgula, ou seguido de ponto de exclamação.

Em Lima (2012), o termo é abordado de forma semelhante. Em sua conceituação tem-se que é um termo de natureza exclamativa, empregado quando chamamos por alguém, ou dirigimos a fala a pessoa ou ente personificado.

O gramático pontua que o vocativo não pertence à estrutura da frase, devendo ser considerado à parte. Na escrita, em regra, é o vocativo separado por vírgula (quando vem no início ou no fim de frase), ou figura entre vírgulas (quando intercalado).

Macambira (1993) faz a abordagem do vocativo sob o aspecto semântico e sob o aspecto sintático. Quanto à exploração semântica do vocativo, afirma que é o termo que serve para chamar

uma pessoa ou coisa personificada, como em (4) *Caim, onde está teu irmão?* e (5) *Liberdade, quantos crimes se cometem em teu nome!*

O autor faz a distinção entre o vocativo absoluto e o vocativo relativo. O absoluto é aquele que se acha completamente solto sob o aspecto sintático, sem que, de modo algum, possa referir-se a qualquer termo da oração (6) *Meu Deus, para onde segue a humanidade?* Quanto ao vocativo relativo, ele explica que é aquele que, sob a forma de aposto, encontra na oração um termo a que se reporta, e que deve ser um pronome pessoal como no exemplo (7) *Lembra-te homem, que tu és pó.*; em que *homem* é um vocativo apositivo, cujo fundamental é *tu*: implícito. Assim, todo o vocativo apositivo é obviamente relativo. O pesquisador considera, ainda, que o vocativo relativo é um tipo de aposto e que o vocativo absoluto, por não ter com quem se relacionar, pode ser considerado o vocativo puro. Além disso, estabelece que o vocativo absoluto é assintático, irracional ou marginal, porquanto não pertence à estrutura da língua em oposição ao vocativo relativo que se incorpora à estrutura linguística. Sob o aspecto sintático, Macambira (1993) assinala que o vocativo é o termo que se deixa preceder pela interjeição *ô* na linguagem literária, e pela interjeição *ó* na linguagem coloquial, assim como as interjeições *alô*, *eh*, *olá* também servem para marcar o vocativo. Quanto à posição, o vocativo, segundo ele, pode praticamente ocupar todas as posições, articulando-se de longe ou de perto com o termo fundamental, como em (8) *Pai, afasta de mim este cálice.*; (9) *Afasta de mim este cálice, Pai.*; (10) *Afasta de mim, Pai, este cálice.* Nesse sentido, o vocativo é tonal e pausado. A entonação ascendente que o acompanha é que lhe caracteriza a função linguística, assim, o vocativo só se distingue do sujeito mediante a entonação e a pausa, assinaladas na escrita pela vírgula (11) *Meu filho, estuda!* e (12) *Meu filho estuda.*

Como podemos perceber, a inadequação no uso de vírgula, em alguns casos pode ocasionar a duplicidade de sentidos ao que se

quer comunicar. Por esse motivo, na seção a seguir, trataremos sobre a ambiguidade que emerge da ausência do sinal de pontuação.

3 AMBIGUIDADE NA RELAÇÃO ENTRE VÍRGULA E VOCATIVO

Falar de marcas de pontuação é também, de alguma forma, lembrar um “bicho papão” das produções textuais: a ambiguidade. São dois elementos que, de alguma forma, estão ligados, pois a má colocação de sinais de pontuação em um texto pode gerar ambiguidades.

Em Terra e Nicola (1997), encontramos a ambiguidade sendo abordada de duas formas, como figuras de linguagem e vícios de linguagem. Sob a perspectiva de vícios de linguagem, “Ambiguidade ou anfibologia: consiste em deixar a frase com mais de um sentido”, dando como exemplo a oração (13): *O menino viu o incêndio do prédio*.

Os autores salientam que em alguns casos a ambiguidade revela-se um defeito que “Ocorre geralmente por má pontuação ou mau emprego de palavras ou expressões. É considerada um defeito da prosa, porque atenta contra a clareza. (TERRA; NICOLA, 1997, p. 386-387).

Em Faraco e Moura (2004, p. 574), a ambiguidade “Ocorre toda vez que uma palavra ou expressão admite, num contexto, duas ou mais interpretações”. É acrescentada, “embora funcione como recurso de estilo, a ambiguidade pode ser um vício de linguagem nas mensagens de caráter predominantemente informativo”, como no exemplo (14) *Maria pediu a Pedro para sair*. (O sujeito do verbo sair é Maria ou Pedro?). Sob a perspectiva de vícios de linguagem, definem que ela “ocorre quando uma mensagem apresenta mais de um sentido. A anfibologia geralmente resulta da disposição inadequada das palavras na frase”, como em (15) *A menina viu o incêndio da loja* (A menina estava na loja e viu o incêndio ou viu a loja incendiar-se?).

Cereja e Cochar (2012, p. 471) abordam a ambiguidade como um recurso que pode favorecer uma inteligente construção textual, a conceituam considerando que “é a duplicidade de sentidos que pode haver em uma palavra, em uma frase ou em um texto inteiro”. E fazem a seguinte observação sobre quando seu emprego é intencional: “[...] representa um importante recurso de expressão[...]”. Acrescentam, contudo, que “[...] quando, é resultado de má organização das ideias ou do emprego inadequado de certas palavras, constitui um problema de construção”.

Como vimos, Terra e Nicola (1997), Faraco e Moura (2004) e Cereja e Cochar (2012) concordam que a ambiguidade tanto pode ser considerada um recurso que enriquece a teia textual, como também pode ser vista como um problema para a mensagem transmitida pela composição textual.

Da teorização trazida até aqui, percebemos que os autores atrelam a ambiguidade à pontuação, à seleção de palavras ou à organização de frases. Em comum é o fato de as marcas de pontuação carregarem grande influência no sentido transmitido pelo enunciado. Sobretudo, no caso do uso da vírgula, pois a depender do lugar em que é posta no período, esta pode passar uma mensagem contrária à desejada.

4 A PROPOSTA DE ENSINO: RELATO DA EXPERIÊNCIA

O objetivo principal da proposta de ensino foi desenvolver a competência dos alunos em relação ao uso da vírgula, principalmente nos contextos de uso do vocativo, sendo este um termo acessório na oração bastante usado na produção textual dos estudantes, em ambiente de redes sociais.

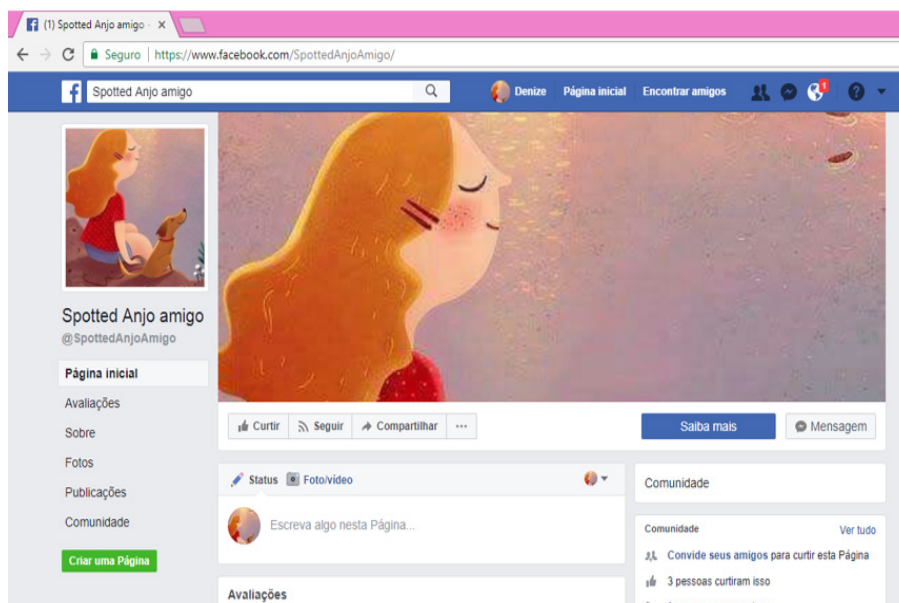
Os conteúdos que direcionaram as aulas foram: (a) a posição da vírgula na frase e as consequências de sentido; (b) os conceitos de vocativo e (c) ambiguidade em postagens de redes sociais.

A metodologia que adotamos foi organizada em etapas para interação e produção textual, assim como para a análise e discussão de textos. Utilizamos, assim, cinco encontros de duas horas aula. Contudo, deve ser observada a flexibilidade do planejamento para garantir a aprendizagem dos alunos.

4.1 Interação e produção no *Spotted* e dinâmica do Anjo Amigo

A intenção nesta etapa foi propiciar um ambiente virtual para a interação e estímulo à produção textual. Para esse fim, em acordo com a turma, criamos página *Spotted* no *Facebook* para que na continuidade das demais etapas, os alunos permanecessem em interação.

Figura 1 – Fan Page *Spotted* criada para a atividade interativa



Fonte: Acervo da pesquisa

O *Spotted* é um recurso é muito comum entre estudantes universitários, geralmente, é um espaço criado com o objetivo de

postagens de “recadinhos” que são enviados aos seus destinatários de forma anônima no âmbito da página. Consideramos, de acordo com as características da página, uma forma produtiva e também divertida para promover a interação e união da turma.

Como incentivo, ampliamos a atividade com a dinâmica do “Anjo Amigo”. Para começar a dinâmica com os alunos e promover a interação, adotamos perguntas, de forma oral, sobre amizade, carinho, e sobre a dinâmica do “Anjo Amigo”: (1) Ter amigos é algo importante? (2) Vocês gostam de receber mensagens carinhosas? (3) Quem já recebeu uma mensagem carinhosa anônima de alguém? (4) O que é uma mensagem anônima? (5) Vocês já participaram da dinâmica “Anjo Amigo”?

Após ouvi-los, propomos a organização da dinâmica do “Anjo Amigo” que é semelhante à brincadeira de amigo oculto, bastante comum em festas natalinas; a diferença é que a troca não foi de presentes, foi de mensagens carinhosas de amizade entre os colegas da turma.

Assim, organizamos um sorteio para montar os pares de “Anjo Amigo”. Cada anjo foi encarregado de mandar mensagens anônimas e carinhosas, de amizade e incentivo ao colega sorteado.

4.2 Análise textual: “A vírgula que matou o Lucas”

A finalidade em específico, desta etapa, foi fazer os alunos perceberem que, dependendo da posição da vírgula na frase, ela pode dar à sentença um sentido ambíguo e prejudicar a mensagem transmitida. Assim, provocamos a leitura do texto “A vírgula que matou o Lucas”:

Figura 2 – Texto para debate

Num reino muito antigo, Lucas, um homem inocente, morre! Lucas teria sido condenado à forca por suposta tentativa de homicídio, de uma moça da nobreza. Minutos antes do enforcamento de Lucas o rei Robert recebe um pergaminho de Amélia, uma espécie de delegada da época, com os seguintes dizeres: “Homem bom não, mate-o!”. Robert então deu o aval para o enforcamento de Lucas, com a certeza de que era culpado, com os dizeres escritos por Amélia. Amélia quis salvar Lucas, mas acabou por enforcar um homem inocente.

Fonte: Autor desconhecido

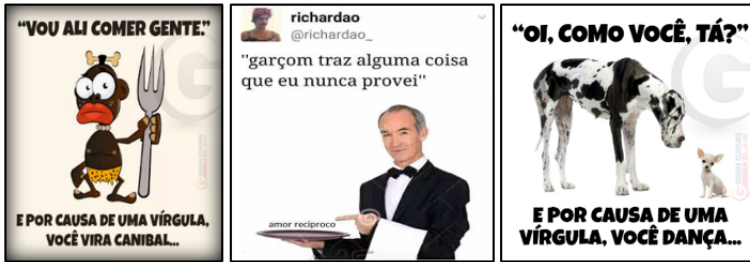
A leitura compartilhada, nesse momento, foi muito importante porque atentou-se para a entonação e mesmo a estranheza gerada pela ausência da pontuação necessária no texto.

Depois das leituras, houve o diálogo sobre a história, motivado pelas seguintes perguntas: (a) O que vocês sentiram em relação ao Lucas? (b) Que sentimentos nasceram em vocês em relação à Amélia? (c) Por que Amélia não conseguiu salvar Lucas? (d) O texto diz que Amélia era uma espécie de delegada da época, ou seja, uma autoridade. O que Amélia poderia ter feito para salvar Lucas? (e) Perceberam como uma vírgula pode ser perigosa? O que vocês acharam?

Essas reflexões foram importantes para que os alunos compreendessem que a vírgula pode influenciar, e muito, na mensagem que se quer transmitir. Se mal posicionada, pode causar problemas aos interlocutores.

Em seguida, a fim de aproximar o tema à realidade dos alunos, encaminhamos a discussão, por meio de *slides* projetados de memes coletados nas redes sociais:

Figura 3 – Memes sobre o tema



Fonte: Reprodução da internet

O estudo desse conteúdo fez-se necessário, pois observamos a incidência de incorreções em postagens relacionados à ausência da vírgula isolando o vocativo, ou ao seu mal posicionamento em sentenças nas quais esse termo acessório aparece.

4.3 Análise textual: ambiguidade, vírgula e vocativo

Neste estágio, o objetivo foi apresentar o conceito de ambiguidade, fazendo a conexão deste com o uso da vírgula em contexto de vocativo, bem como conversar com os alunos sobre as situações em que o uso da vírgula se torna obrigatório.

Para conduzir o conceito de ambiguidade, apresentamos publicações de redes sociais, como mostrado na Figura 4:

Figura 4 – Imagem sobre ambiguidade



Fonte: Reprodução da internet

Como questões motivadoras da discussão, propomos as seguintes provocações (a) Sobre a primeira imagem: 1) O que o aviso da parede quer dizer? 2) Por que o garoto chama a moça de “porcona”? 3) O garoto compreendeu a mensagem do aviso na parede? e (b) Sobre a segunda imagem: 1) De quem é a fala que aparece na imagem? 2) O que o vizinho quis dizer? 3) O que o cão entendeu? 4) O cão entendeu a mensagem de forma plena?

Após esse diálogo com os estudantes, explicitamos o conceito de ambiguidade, e estabelecemos a ligação entre as imagens mostradas, explicando cada caso.

Este foi um ponto importante, porque ao demonstrar nas postagens a ocorrência do vocativo, a ambiguidade, bem como a relação da posição da vírgula influenciando esses dois conteúdos, percebemos a compreensão consolidada sobre o que foi proposto para aprendizagem.

4.4 Revisão das postagens na página Spotted Anjo Amigo

Destinado à conclusão da sequência de atividades, a finalidade foi explorar as postagens feitas na *fan page* “Anjo Amigo”. Nesse momento, os anjos amigos foram revelados, promovendo o compartilhamento dos recados postados e a troca de “mimos” entre os colegas.

Foi uma etapa para socialização, uma estratégia para impulsionar os sentimentos de amizade e união da turma, associada ao estudo realizado em sala de aula.

Acreditamos que a sequência de ensino, aqui apresentada de maneira simplificada, devido à limitação de espaço, foi uma forma de inovação nas aulas. Tratou-se de uma estratégia com o objetivo de conciliar os conhecimentos curriculares da escola com o cotidiano dos jovens.

No último dia de aplicação, ao realizarmos a derradeira atividade na qual os alunos fizeram a análise das postagens feitas por eles, com foco no uso da vírgula em contexto de vocativo, bem como algumas adequações ortográficas, sentimos que todo o trabalho valeu a pena, quando ao esquecermos de pontuar uma vírgula em um dos recados, um dos alunos nos alertou sobre a ausência dela no enunciado. Com esse ato, o aluno sem perceber sua atitude, nos mostrou que o conteúdo havia sido internalizado e que toda a sequência de atividades atingiu o objetivo que esperávamos, por meio da reflexão e da prática interativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da disciplina de língua portuguesa possibilita ao falante a reflexão de seu uso diário da língua, e a ampliação de suas possibilidades de expressão e interação com os demais.

Em nossa contemporaneidade, nós professores, temos lidado dia a dia com o desafio de tornar o ensino da língua vernácula algo envolvente e atrativo aos nossos jovens. Contudo, às vezes tem-se a impressão de que o que é ensinado na escola é algo extremamente distante da realidade.

Neste texto, buscamos relatar a experiência vivenciada durante a pesquisa do Mestrado Profissional em Letras sobre uso da vírgula em contexto de vocativo. Com nosso trabalho buscamos despertar em outros professores, a busca pelo aprofundamento teórico, necessário ao surgimento de novas práticas, é a partir do estudo e da reflexão do professor que podem surgir ideias que possam amenizar os problemas de escrita e leitura, tão falados em ambientes educacionais.

Concluimos com as palavras inspiradoras de Antunes (2003, p. 36), ao afirmar que “o novo perfil do professor é aquele do pes-

quisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre”.

REFERÊNCIAS

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

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Gramática: texto, reflexão e uso**. 4.ed. São Paulo: Editora Atual, 2012.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. 7ª série. 2. ed. São Paulo: Editora Atual, 2002.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 19.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativas da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2012.

MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfossintática do português**. São Paulo: Pioneira, 1993.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 83-118, 1997.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Gramática, literatura e redação para o 2º grau**. São Paulo: Scipione, 1997.

A METÁFORA CONCEPTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Estefani Gumiéro Costa
Gerson Rodrigues da Silva

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cm pesquisa realizada para o mestrado (COSTA, 2019), analisou-se de que maneira o professor de Língua Portuguesa poderia utilizar o aporte teórico da Linguística Cognitiva, a fim de ensinar o fenômeno da metáfora – sob o viés conceptual – na Educação Básica. A pesquisa foi realizada com 20 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em escola estadual localizada no interior do Rio de Janeiro, nos anos de 2018 e 2019.

Os resultados obtidos – em pesquisa restrita – ratificaram o caráter natural da metáfora na comunicação cotidiana e o pressuposto de que se trata de um movimento cognitivo sistemático, socioculturalmente construído e emergente de práticas e ações sociais. Logo, uma vez estabelecido um recorte sociocultural nos momentos de interação, pré-aplicação e prática pedagógica, os alunos puderam espontaneamente conceptualizá-la com base na ativação de informações subjacentes em seus domínios cognitivos para responder aos comandos das atividades, as quais foram norteadas por textos de diferentes gêneros textuais. Além de se estabelecer um rompimento com a abordagem tradicional de metáfora como “figura de linguagem”, os jovens puderam refletir sobre as próprias estruturas metafóricas em contextos gerais, e não apenas na análise de textos. É importante que se reforce a premissa de que a abordagem tradicional não deve engessar a compreensão da metáfora como mecanismo de produção/extensão de sentidos para que os

alunos compreendam que o processo faz parte da natureza da linguagem e que é empregado no dia a dia, sem que se necessite de um uso mais rebuscado da língua.

Compreende-se que, no Brasil, país em que a multiplicidade linguística é sinônima de riqueza, ensinar o idioma, que caminha entre uma conversa despreziosa e cotidiana até uma palestra nos mais importantes centros culturais, por exemplo, não é tarefa fácil. Aliás, há de se pontuar o nítido afastamento entre a Academia e a Educação Básica, a qual ainda profundamente arraigada pelos métodos tradicionais e essencialistas, sublima uma educação mecânica e um ensino pautado no mero reconhecimento de nomenclaturas e regras. A consequência disso acaba exposta em avaliações nacionais de larga escala, cujos resultados confirmam um déficit pontual em leitura, e deixam claro que aprender não se limita a decodificar as palavras, mas a construir os sentidos para transformá-las em ideias.

Uma vez que se entenda a língua como atividade social, situada e cultural, faz-se necessário reconsiderar um novo paradigma nos estudos da linguagem e um afastamento dessas concepções essencialistas dentro das instituições de ensino da Educação Básica. A pesquisa proposta na dissertação de mestrado voltou-se ao discente e à verificação de que as ferramentas analíticas da Linguística Cognitiva poderiam ser utilizadas na escola.

Os resultados suscitaram a ideia de uma nova proposta – mais delineada e com vistas a uma implementação cognitivista na EB que, de fato, valorize e compreenda o valor da metáfora na construção do pensamento humano. De fato, inúmeras pesquisas voltadas às metáforas presentes em gêneros textuais já foram publicadas em revistas, periódicos, inclusive, tendo sido alvo de dissertações e trabalhos acadêmicos nas instituições do país. Tais estudos – engajados na construção de sentidos de diversos gêneros, nos quais as metáforas, sem dúvidas, estavam presentes – além de motivarem as

pesquisas, fizeram com que o pressuposto de que “é possível diminuir o distanciamento entre Educação Básica e Academia” tomasse mais amplitude e se materializasse na proposta aqui apresentada como um relato de experiência.

2 A LINGUÍSTICA COGNITIVA EM SALA DE AULA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A dissertação de mestrado resultante do trabalho com alunos da Educação Básica teve como ponto norteador a metodologia de pesquisa-ação, a qual foi organizada pela análise dos dados coletados em atividades diagnósticas e pelo estudo anual do corpo discente de uma escola estadual, localizada no município de Barra do Piraí, Rio de Janeiro.

A escolha da pesquisa-ação se deu pela metodologia de cunho investigativo que, segundo Tripp (2005, p. 445-446), corresponde a um dos meios de investigação em que

[p]laneja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Compreende-se que este modelo de pesquisa opere como ferramenta estratégica para o desenvolvimento do professor-pesquisador, uma vez que se pretenda fazer da pesquisa um instrumento de aprimoramento da prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do corpo discente (TRIPP, 2005), inclusive, como fonte de assistência aos professores de Língua Portuguesa.

A pesquisa aqui delineada voltou-se a procedimentos metodológicos – embasados nos aparatos teóricos da vertente de estudos da Linguística Cognitiva – que auxiliariam os alunos a compreenderem a metáfora para além de um mero prisma enfático, ou até mesmo estilístico e restrito a textos literários, e, como falantes

de Língua Portuguesa, entenderem que se trata de um fenômeno próprio da cognição humana.

Pensando no percurso científico-metodológico para uma “guinada cognitivista da metáfora” na Educação Básica, a pesquisa também contribuiu para que demais companheiros de docência pudessem utilizar as atividades propostas em suas aulas a partir de uma nova reflexão do status atribuído à metáfora na construção dos sentidos no mundo, para depois se estabelecer um *continuum* para o ensino.

2.1 A metáfora sob o viés da Linguística Cognitiva

A utilização dos aparatos analíticos da Linguística Cognitiva nas aulas de Língua Portuguesa tem se mostrado uma estratégia bastante frutífera, vez que se trate de um viés teórico que entende a cognição como um fenômeno situado – preconiza uma conexão entre os domínios linguísticos, cognitivos e culturais – que atua diretamente nos processos de significação e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem.

O ponto significativo para o novo paradigma de estudos se baseia na correlação entre as palavras e o mundo, isto é, como parte integrante da cognição, o significado, visto como perspectivista, não reflete diretamente o mundo, mas se constrói a partir de perspectivas do mundo (COSTA, 2019).

A Linguística Cognitiva, como ciência que estuda a função cognitiva da linguagem e que tem a significação como fenômeno primário, vem, há mais de trinta anos, por meio de diferentes vertentes, esquadrinhando e desenvolvendo “conceitos que reflitam as estruturas de conhecimento subjacentes à linguagem”. O objetivo desses constructos teóricos é fornecer “sustentação ao programa investigativo da Linguística cognitiva, à medida que explicitam a interação de estrutura linguística e sistemas de conhecimento não

linguísticos, ancorados na experiência física e sociocultural” (FERRARI, 2011, p. 49).

A guinada cognitivista proposta por estudiosos como George Lakoff, Mark Johnson, Ronald Langacker, Leonard Fillmore, Gilles Fauconnier, entre outros ressignificou a metáfora e sustentou a ideia de que a metáfora conceptual não configura mero fenômeno da linguagem, mas, como forma de atividade intelectual, isto é, fruto da construção mental humana, ela é resultado do mapeamento entre domínios cognitivos: de um lado, um domínio-fonte (origem), relativamente concreto e ligado à realidade sensorial, espacial e sociocultural; de outro, um domínio-alvo, mais abstrato, construído a partir da referência obtida no domínio-fonte (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

A cognição, por sua vez, trata-se de um fenômeno situado (BARSALOU, 2010). Sendo assim, os indivíduos necessitam, em todo momento, agrupar e organizar entidades e informações semelhantes que estão armazenadas na memória de longo prazo, a fim de estabelecer entendimentos e dar significância aos fatos com os quais tem contato em um determinado momento.

Entre os aparatos metodológicos necessários a esta nova abordagem, destacam-se: 1) conhecimentos enciclopédicos (sistema mental estruturado e baseado no uso) e CATEGORIZAÇÃO (organização de entidades) (FERRARI, 2011); DOMÍNIOS COGNITIVOS (toda forma de conhecimento que alicerça a significação de uma unidade cognitiva expressa linguisticamente) (LANGACKER, 1987); FRAMES (sistema de conceitos e recortes específicos ativados pragmaticamente) (FILLMORE, 1982); e MESCLAGEM CONCEPTUAL (esquema de espaços mentais intercruzados responsáveis por criar novos sentidos) (FAUCCIENIER; TURNER, 2002).

Por fim, pode-se dizer que a produção de significados ocorre apoiada em um sistema organizado, em que variáveis (contexto-

to, sujeitos, bagagem enciclopédica, fatores (extra/intra)linguísticos, etc.) são ativadas nesta atividade cooperativa de fazer sentido (COSTA, 2019).

Em suma, o que se propõe nas próximas seções é materializar esta breve fundamentação teórica à proposta desenvolvida com os alunos da Educação Básica.

3 RELATO DE INTERVENÇÃO

A turma com a qual se efetivou a intervenção foi composta por 20 alunos. As idades entre os estudantes variavam entre 15 e 17 anos. Os gêneros textuais trabalhados no decorrer do projeto estão propostos no currículo mínimo do 9º ano, tais como contos e textos multimodais (propagandas e textos que circulam o âmbito das redes sociais).

A pesquisa-ação desenvolvida foi subdividida em dois momentos: análise do problema, verificado e diagnosticado com a turma de 9º ano de 2018; e proposta de intervenção desenvolvida com a turma de 2019.

3.1 Atividade diagnóstica e proposta de intervenção

Para aplicação da diagnose, foram elaboradas quatro questões discursivas e uma questão objetiva que contemplavam pequenos trechos (frases cotidianas) e gêneros multimodais (tirinhas). Em sequência, serão apresentados exemplos:

Exemplo 1

Analise as frases abaixo para responder às questões:

- I. **Caiu da cama.**
- II. **Caiu de cama.**

Mesmo que bastante parecidas, as frases acima apresentam sentidos diferentes.

a) Levando em consideração seu conhecimento de mundo, qual é o sentido das expressões destacadas em cada frase?

b) Qual delas foi utilizada em sentido denotativo (literal)? E em sentido conotativo (figurado)?

c) Utilizando as expressões “caiu de cama” e “caiu da cama”, construa exemplos de frases em que você utilizaria cada uma das expressões acima.

Exemplo 2

Considerando que uma pequena modificação (*da cama* e *de cama*) mudou o sentido das frases dos exemplos acima, marque a alternativa em que a mudança também altere uma expressão de sentido **denotativo** para outra de sentido **conotativo**, respectivamente.

- a) A mulher bateu a porta com muita raiva./ O carteiro bateu na porta da última casa da rua.
- b) O professor andou na frente da turma durante o passeio./A fila andou pra frente rapidamente.
- c) Ele tomou um banho com água fria depois de um dia cansativo./Carlos tomou um banho de água fria com a separação.

A primeira questão, subdividida em três momentos inter-relacionados, buscou sondar de que forma os alunos percebiam a sutileza de pequenas realizações da fala cotidiana, como nos exemplos *cair da cama* e *cair de cama*. Pretendeu-se, portanto, que eles ativassem os conhecimentos enciclopédicos para explicarem a mudança de sentido entre as expressões, reconhecendo a alternância de um paradigma denotativo para outro de valor conotativo. Além disso, considerando que a expressão *cair de cama* seja bastante recorrente no uso popular, e que o termo “cama” remeta a uma série de *frames* de um mesmo campo semântico (doença, morte, hospital, repouso etc.), presumiu-se que os alunos reorganizassem as infor-

mações para construir frases em que tais expressões fossem utilizadas em suas próprias falas.

A segunda questão, cujo objetivo estava relacionado à primeira, determinava que os alunos apontassem a única alternativa em que as frases se apropriassem de significados diferentes: a primeira de base denotativa, e a segunda, conotativa. Para realizar a tarefa, portanto, eles precisariam perceber a sutileza de que a troca entre as preposições “com” e “de” (alternativa C) seria responsável pela mudança de paradigmas.

A partir da análise dos resultados obtidos na diagnose, foi estruturada uma proposta de intervenção, subdividida em quatro etapas, antecedidas por uma aula expositiva, a qual contou com os seguintes objetivos metodológicos: i) apresentar o conceito de metáfora; ii) apresentar o funcionamento do fenômeno; iii) ilustrar as incidências na fala cotidiana; iv) refletir sobre a importância do conhecimento de mundo; v) analisar os novos conceitos para denotação e conotação e vi) conhecer o fenômeno da polissemia.

Cabe mencionar que todos os textos motivadores foram elaborados pela professora pesquisadora, a fim de se projetar um material autoral. Seguem, em sequência de fases, exemplos de atividades e os respectivos propósitos:

Exemplo da etapa 1 – Texto: *Ao pé da letra*

Com o texto **AO PÉ DA LETRA**, pudemos entender que as palavras da nossa língua podem ganhar novos significados de acordo com o contexto. Com a palavra “pé”, por exemplo, várias expressões podem ser criadas a cada situação.

Relacione a expressão que corresponda às situações das frases abaixo:

- (A) Ficar com o pé atrás.
- (B) Não se aguentar em pé.
- (C) Entender tudo ao pé da letra.
- (D) Colocar o pé na estrada.

- () O Drax entende tudo literalmente.
- () Sempre desconfio de quem não gosta de animais.
- () Arrumaram as malas e foram viajar.
- () Ele está muito fraco e desnutrido, coitado.

A partir da leitura do texto motivador e da ativação de informações relevantes à construção de sentidos, as atividades abordaram dois aspectos desenvolvidos no texto: i) o aspecto natural da metáfora; ii) a escassez de significantes, a qual provoca uma artimanha polissêmica da própria língua. Uma vez que determinada forma linguística não pode dizer tudo o que quer significar, os significados podem ser construídos e reconstruídos para os propósitos locais de expressão (FERRARI, 2011).

Exemplo da etapa 2 – Textos *Pisou na bola e Vacilou*

Mesmo que as palavras e as expressões usadas no diálogo do texto II sejam diferentes, os dois amigos estão conversando sobre o mesmo assunto. Encontre nos **DOIS TEXTOS** fragmentos que correspondam a:

- a) Um trecho que indique que um dos personagens acordou irritado.
- b) Um trecho que indique o fim do relacionamento.
- c) Um trecho em que o personagem relate como ocorreu a traição:
- d) Um trecho com a fala do amigo sobre a traição:

Após a leitura de dois textos curtos, os alunos deveriam perceber a mudança de paradigmas e correlacionar os acontecimentos, apontando as metáforas que, mesmo em contextos diferentes, representassem os mesmos sentidos. O contexto social, por sua vez, fator de suma relevância para o entendimento dos textos, “reflete o tipo de situação em que os participantes estão imersos e as relações sociais estabelecidas entre eles” (FERRARI, 2011, p. 44),

logo, reformata metáforas diferentes, mesmo que representem os mesmos sentidos.

Exemplo da etapa 3 - Texto *Vira homem*

No terceiro momento, Matias é, mais uma vez, desafiado: pular o muro da escola com os amigos.

Na vez de Matias, ele pensa nas conseqüências do salto. E no fim da fila de “heróis”, uma voz ecoa:

– Pula logo! Vira homem!

Desta vez, “Vira homem!” apresenta um novo significado. O que Matias precisava provar aos amigos?

A terceira fase, embora de menor extensão e mais objetiva, traçou um processo de desenvolvimento bem amarrado, cujos comandos – complementares – buscaram gradativamente reforçar os múltiplos sentidos que a expressão *vira homem* pode representar dentro de cada situação vivida pelo protagonista da história apresentada. Esse constante reforço intentou que os alunos solidificassem a ideia e conseguissem assimilar que o contexto norteia e valida o significado.

Exemplo da etapa 4 - Texto *Água fria*

O trecho “*O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas...*” foi uma forma de o narrador dizer que:

- a) Para Eduardo, o fim de semana passou rápido.
- b) O fim de semana pareceu demorar a passar, pois Eduardo planejava se declarar.
- c) O fim de semana estava próximo da declaração.
- d) Eduardo gostava dos fins de semana, pois demoravam a passar.

Para o exemplo acima, foi selecionada a metáfora complexa *O fim de semana se arrastou pelo caminho das horas*. A questão relacionada a esta construção pressupunha que os alunos as reco-

necessessem e explicassem o significado no contexto em que estava inserida.

3.2 Considerações gerais sobre os resultados

A partir de uma análise de cunho qualitativo, foi possível ratificar um grande salto em relação à construção de sentidos e a apropriação das metáforas ao longo das fases da intervenção. De fato, trabalhar com metáforas consiste em um projeto cooperativo em que vários elementos ([extra/intra]linguísticos) estarão envolvidos, um deles é a bagagem cultural, que tende a se expandir conforme os conhecimentos enciclopédicos são alargados no percurso escolar (COSTA, 2019). Logo, os resultados mostraram que, conforme os estudantes foram amadurecendo e consolidando os saberes, eles, progressivamente, criavam mais bagagem para entender novas metáforas, o que garantiu a cristalização do conteúdo em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em breve analogia literária, parafraseando Guimarães Rosa, ícone da literatura brasileira, ressalta-se que educação muitas vezes, seja sertão, dados os inúmeros entraves ligados aos recursos que sustentam as instituições de ensino, a falta de perspectiva dos jovens que chegam anualmente, inclusive, pelo desprestígio social dado à escola nas últimas décadas.

Neste panorama que, em primeiro plano, parece caótico, ainda há de se mencionar as veredas. O professor, como figura efetiva no processo de ensino-aprendizagem, é parte do projeto de valorização da educação. As ações reflexivas do educador, tais como o investimento em formação continuada e o engajamento a fim de alvitrar propostas inovadoras para sua prática pedagógica, fazem com que ele seja um elemento forte, em progressiva adaptação em relação às constantes demandas sociais.

Destaca-se que a experiência foi proveitosa para ambas as partes. A turma, que obteve a oportunidade de conhecer um dos fenômenos mais sublimes da história linguística sob uma nova óptica, e a professora, que ampliou exponencialmente suas concepções teóricas e metodológicas para produzir um trabalho de caráter essencialmente cognitivo.

Por fim, o que se verificou a partir deste breve relato de experiência é que a adoção dos aparatos analíticos da Linguística Cognitiva em sala de aula pode oportunizar novas perspectivas analíticas, bem como aproximar Educação Básica e Academia, vez que se fundamentem em um *continuum* de experiências com o mundo e da construção de sentidos com ele.

REFERÊNCIAS

BARSALOU, L. Grounded Cognition. Annu. **Rev. Psychol.**, n.59, p.617-45. 2008.

COSTA, E. G. **Construção de sentidos**: proposta didática para uma nova abordagem de metáfora como mecanismo da fala cotidiana. 2019. 124p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **Conceptual Blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FILLMORE. C. Frame Semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin Publishing, 1982. p. 111-137.

LAKOFF, George; MARK, Johnson. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites**. Stanford, California: Stanford University Press, 1987, p. 529.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

LEITURA: DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS À DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Eliana César Rodrigues Guedes
Joseval dos Reis Miranda

1 INTRODUÇÃO

A leitura não é mais compreendida como uma ação mecânica, uma simples decodificação de signos linguísticos, visto que o ato de ler, com as transformações ocorridas na sociedade, ao longo do tempo, assumiu amplitudes diversas e passou a ser entendido como um ato de interação entre os sujeitos, o qual possibilita a construção de sentidos e a formulação de ideias.

Dessa forma, é exigido cada vez mais dos indivíduos um posicionamento crítico perante a complexidade do mundo, e é cobrada da escola a formação de alunos/as que opinam, questionam, discutem e contestam, entendendo-se que essa habilidade é adquirida por meio da aquisição de competências nas modalidades de leitura que transitam socialmente.

No entanto, de acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), referentes ao ano de 2018, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no dia 03 de dezembro de 2019, o Brasil encontra-se em 57^o lugar no *ranking* mundial em leitura (PISA, 2019).

A desvalorização do ato de ler, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, retira dos/as alunos/as o seu direito de acesso a uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania, tendo em vista que, em nossa sociedade, é por meio da leitura que

os/as cidadãos/ãs têm voz. E é justamente a escola o local onde eles/as devem ser capacitados/as para se transformar em sujeitos do ato de ler.

Além disso, observamos que os arranjos de gênero da sociedade patriarcal permanecem ativos. Evoluções ocorreram, é verdade. Porém, o machismo, o sexismo e a misoginia ainda podem ser observados, de maneira explícita ou velada, em nosso dia a dia. Na sala de aula, eles se manifestam tanto nas relações interpessoais quanto nas intrapessoais, por meio de discursos agressivos, passividade, posicionamentos críticos e silenciamentos, a depender do gênero do interlocutor.

Sendo assim, consideramos relevante levar até alunos e alunas textos que possibilitem a discussão e a reflexão acerca das questões de gênero, fazendo com que, através da leitura crítica, eles/as familiarizem-se com a contestação, com a reflexão e com o confronto de ideias, enriqueçam o seu repertório de conhecimentos, ativem o seu senso crítico e adquiram autonomia, ampliem a sua competência leitora e passem a construir a sua própria visão de mundo.

O objetivo geral deste trabalho é elaborar estratégias de leitura organizadas a partir de anúncios publicitários publicados entre as décadas de 1940 a 1970 e no século XXI, oportunizando a desconstrução de estereótipos de gênero. Pretendemos, ainda, alcançar alguns objetivos específicos, a saber: a) visitar o que dizem estudos e pesquisas sobre as questões de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário; b) e propor atividades pedagógicas nas quais a leitura crítica de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

O seu referencial teórico foi construído com base em Carvalho (2004; 2017), Chartier (1999), Kuenzer (2002), Lajolo (2001), Moita Lopes (1996), Pereira (2002), entre outros/as.

Em relação aos aspectos organizacionais, apresentamos a fundamentação teórica dividida em duas seções: na primeira, fazemos al-

gumas reflexões sobre a importância da leitura enquanto prática social, cultural e discursiva; na segunda, apresentamos a leitura crítica do anúncio publicitário como possibilidade para a desconstrução de estereótipos de gênero. Em seguida, propomos algumas atividades pedagógicas fundamentadas na leitura crítica de anúncios publicitários propagadores de estereótipos de gênero. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

2 O ATO DA LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL, CULTURAL E DISCURSIVA

A leitura propicia a interação entre os indivíduos, a sua participação no mundo e ainda possibilita a transformação da realidade que os/as circunda. Moita Lopes (1996) sugere que, ao processar uma interação entre discurso, leitor/a e autor/a, a prática de leitura constitui uma ação comunicativa e não acontece de maneira desvinculada dos elementos e relações sociais. O autor considera que, ao lermos, estamos nos envolvendo em uma prática social.

Lajolo (2001, p. 106) assegura que a leitura é essencial “não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária”. Ela atesta que a leitura é essencial “para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial” (LAJOLO, 2001, p. 106).

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática social e cultural, entendemos que ela integra um dos direitos que são elementares para que os cidadãos e as cidadãs possam integrar a sociedade de forma digna, participando de suas atividades produtivas.

Sabemos que é na escola que o processo de formação do/da leitor/leitora é iniciado, contudo Masini e Maia (1988, p. 75) aler-

tam que a leitura como prática social só pode ser pensada “[...] se os educadores se conscientizarem de que o fundamental, o objetivo primeiro da ação educativa, é a transformação da relação cidadão-sociedade [...]”, uma vez que é nela que os programas voltados à educação se detêm.

Tomando como referência o pensamento das autoras acima citadas, podemos afirmar que a leitura, quando abordada na escola, precisa estar atrelada às necessidades reais da sociedade e, sobretudo, deve estar alinhada com as peculiaridades de sua comunidade, a fim de que as práticas de leitura executadas no ambiente escolar não sejam inócuas.

A escola não vem obtendo êxito na atribuição de formar leitores/as, já que são muitos/as os/as alunos/as os/as quais, ao saírem da escola, não compreendem adequadamente o que leem e não conseguem se comunicar de maneira eficiente. Contudo, é preciso levar em consideração uma questão cultural importante: além de o povo brasileiro não ter o hábito de ler, a organização da sociedade em classes menos e mais privilegiadas sempre delimitou o acesso à leitura.

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura, para Bamberger (1988, p. 92), “é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora [...]”. Mas, em nosso país, a família transferiu para a escola toda a responsabilidade de despertar em seus/suas filhos/as o interesse e o gosto pela leitura.

Apesar de trabalhar com vários campos de leitura, a escola ainda não encontrou o modo adequado de executá-la e continua utilizando uma abordagem com viés avaliativo e coercitivo, o que acaba afastando alunos e alunas da possibilidade de sentir prazer ao ler. E o que sustenta a atividade de ler “é o prazer de ler [...]” (ROCCO (1994, p. 41).

Moita Lopes (1996) assegura que, na interação comunicativa, o/a leitor/a e o/a autor/a estão situados social, cultural, política e historicamente. O autor também defende a importância de a leitura desen-

volver a consciência crítica de que a linguagem é reflexo das relações de poder da sociedade, uma vez que ela acontece a partir de contextos sociais.

Asseveramos, pois, que é a escola, por meio da leitura, que deve dar aos/às seus/suas alunos/as condições de reconhecer os elementos que interferem na linguagem e de perceber que não há texto neutro, havendo sempre, em suas entrelinhas, uma ideia e/ou a defesa de um ponto de vista, os quais são determinados pelos princípios, valores, crenças e convicções do/a leitor/a, que são afetados pelo meio em que ele/a foi socializado/a.

Na próxima seção, abordamos a leitura crítica do anúncio publicitário como uma possibilidade para a desconstrução de estereótipos de gênero.

3 A LEITURA CRÍTICA DO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA POSSIBILIDADE PARA A DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A leitura crítica pode contribuir para promover reflexões acerca dos estereótipos de gênero vigentes em nossa sociedade, destituindo certezas, promovendo inquietações, colaborando com a construção de novas opiniões e, conseqüentemente, ampliando os horizontes dos/as alunos/as em relação ao modo como enxergam o mundo, o outro e a si mesmo.

Ler, para Kuenzer (2002, p. 101), significa:

[...] em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, [...] uma intenção. (KUENZER, 2002, p. 101).

Tendo como premissa a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e fundamentando-nos em alguns/as autores/as consultados/as durante o nosso estudo, a exemplo de Freire (1987), Kuenzer (2002), Silva (2009), entre outros/as, podemos

afirmar que os/as alunos/as realizam uma leitura crítica quando têm a capacidade de: a) ler e compreender o que leem, de forma autônoma e reflexiva; b) realizar inferências e previsões, captando implícitos e subentendidos; c) captar a intencionalidade discursiva dos textos; d) avaliar, questionar e posicionar-se criticamente; e) julgar com racionalidade o que lê; f) constatar e interpretar aspectos ideológicos e relações de poder; g) e identificar manipulações e persuasões.

Atualmente, o anúncio publicitário faz parte da rotina escolar, pois tornou-se objeto e instrumento de ensino, e a sua presença em livros didáticos de Língua Portuguesa é recorrente.

Fairclough (2003) afirma que o anúncio é um gênero situado, relativamente estável, pertencente à ordem do discurso da publicidade. Ele se apresenta como um gênero discursivo que possibilita a reflexão acerca dos contextos socio-histórico e ideológico que permeiam os textos, oportunizando a construção de posturas críticas diante de situações que, sabidamente, envolvem argumentação, persuasão e convencimento.

A publicidade, de acordo com Quesnel (1974, p. 87), “é normativa: ela postula, expõe, impõe uma nova escala de valores, um estilo de vida, modelos de comportamento”. Para conseguir atingir esses propósitos, ela recorre ao seu elemento estruturador: a linguagem. Ao empregar recursos estilísticos e argumentativos, a linguagem utilizada nos anúncios publicitários provoca efeitos de sentido, os quais só podem ser desvelados por meio de uma leitura crítica. Além disso, neles, pode-se verificar a presença de vários processos ideológicos.

A mulher, em anúncios publicitários, ainda é frequentemente representada de maneira machista, sexista e estereotipada, exercendo funções tradicionalmente relegadas ao feminino, tendo seus corpos demasiadamente objetificados e sexualizados e sua personalidade atrelada ao consumismo, à futilidade e a limitações físicas e intelectuais.

Em conformidade com Carvalho (2014, p. 22), “a função do anúncio é a de reprodução do sistema social vigente”. Sendo assim, muitos anúncios publicitários atuam como ferramentas ideológicas demarcadoras de identidades e reprodutoras de estereótipos de gênero.

Pereira (2002) define estereótipos de gênero como:

[...] artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração [...] criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre os grupos em vários sentidos (PEREIRA, 2002, p. 157).

Esses estereótipos, construídos socialmente e muitas vezes utilizados para justificar ou manter a desigualdade entre os gêneros, com regularidade, não são captados pelos/as leitores/as, que acabam fazendo apenas uma leitura superficial dos textos e reproduzindo comportamentos preconceituosos, normalizados e legitimados pelos anúncios.

É importante que haja a desconstrução dos estereótipos de gênero, pois eles contribuem para a manutenção de relações de dominação entre homens e mulheres, reforçando a discriminação e a violência de gênero. Sendo assim, a escola precisa fomentar em seus/suas alunos/as o despertar de sua conscientização crítica, para que possam ter condições de ir à luta por um mundo com mais equidade de gênero.

Na próxima seção, propomos a realização de oficinas temáticas pautadas nas questões de gênero e na leitura crítica de anúncios publicitários.

4 PROPOSIÇÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS FUNDAMENTADAS NAS QUESTÕES DE GÊNERO E NA LEITURA CRÍTICA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Com a intenção de ativar saberes que possibilitem a percepção e a análise de possíveis sentidos e significados que podem ser

atribuídos a anúncios publicitários–disseminadores de estereótipos de gênero–veiculados entre as décadas de 1940 a 1970 e no século XXI, desenvolvemos três oficinas temáticas, as quais serão detalhadas nesta seção.

Para o *corpus* do trabalho, escolhemos anúncios publicitários que abrangem os seguintes estereótipos de gênero: o papel feminino relacionado ao cuidado, à domesticidade, à submissão e à sensibilidade e o papel masculino relacionado à racionalidade, à autonomia, ao poder e à liderança; a objetificação e a sexualização do corpo da mulher; e o lugar do homem e da mulher nas profissões e no cumprimento das atividades domésticas.

Agora, detalharemos a metodologia de cada oficina.

Oficina Temática 1: O anúncio publicitário e as relações de gênero

OBJETIVOS: Analisar a forma como as mulheres são representadas em anúncios publicitários ao longo do tempo e verificar que o espaço privado sempre foi reservado para o gênero feminino e o espaço público para o gênero masculino. **MATERIAIS:** Projetor, notebook, caixa de som, papel A4 e impressora.

DURAÇÃO: 03 h/a de 40–50 minutos.

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: Exibição do videodocumentário *Mulheres invisíveis*², que visa promover uma reflexão acerca da invisibilidade das mulheres que exercem atividades domésticas. Após a exibição do videodocumentário, o/a professor/a iniciará uma discussão, a partir do roteiro abaixo.

² Disponível em: <https://youtu.be/VycN-Jsm9Lg>. Acesso em: 04 jan. 2021.

1. *Você acha que uma pessoa que faz apenas atividades domésticas trabalha ou não trabalha? Por quê?*
2. *O que o trabalho doméstico proporciona às pessoas que trabalham e são assalariadas?*
3. *Você já passou um dia inteiro realizando tarefas domésticas? O que achou dessa experiência?*
4. *Na sua opinião, a mulher nasce com um dom natural para cuidar de todos os serviços da casa e da família?*
5. *O trabalho doméstico é uma atividade essencial e, ao mesmo tempo, invisibilizada. Por quê?*

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: A atividade será desenvolvida através da análise dos seguintes anúncios.

Anúncio 01: Mr. Músculo (2015)



Disponível em: [As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano!](#). Acesso em: 01 dez. 2020.

Anúncio 02: Hospital Regional de Maringá (1962)

Disponível em: <https://bitly.com/UwDE9>. Acesso em: 14 dez. 2020.

O roteiro abaixo norteará a análise dos anúncios.

1. *Os anúncios 01 e 02 fortalecem quais representações da mulher? Essas representações ainda são comuns atualmente?*
2. *A partir da observação do Anúncio 02, pode-se afirmar que há diferenças entre os espaços ocupados por homens e mulheres na sociedade?*
3. *A partir da leitura do título do Anúncio 01, o que deve ser prioritário na vida da mulher? Qual a sua opinião a respeito disso?*
4. *Você acha que a publicidade faz uso da persuasão, impondo padrões de comportamento ou vai se adequando às mudanças do/a próprio/a receptor/a?*

3º PASSO–AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: O/a professor/a solicitará que cada aluno/a preencha as lacunas da frase abaixo.



A TERCEIRA OFICINA TEMÁTICA FOI

PORQUE _____

Imagem disponível em: <https://bit.ly/3snT2qX>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Oficina Temática 2: Sou um leitor crítico?

OBJETIVO: Viabilizar o reconhecimento das características e da importância da leitura crítica.

MATERIAIS: Projetor, notebook, papel A4 e impressora.

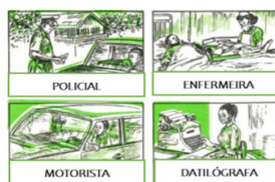
DURAÇÃO: 03 h/a de 40–50 minutos.

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: O/a professor/a realizará a projeção das seguintes figuras³, oriundas de livros didáticos de diversos países, que retratam estereótipos de gênero relacionados a profissões.

Fig. 01: Livro didático americano (1962)



Fig. 02: Livro didático nigeriano (2017)



Disponíveis em: [Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado](https://www.bbc.com/portuguese/educacao/2021/01/210103_nao-podemos-ensinar-as-meninas-do-futuro-com-livros-do-passado) - BBC News Brasil. Acesso em: 03 jan. 2021.

Após a exibição das imagens, o/a professor/a promoverá uma discussão, a partir do seguinte roteiro.

³ As figuras 01 e 02 tiveram suas legendas traduzidas do Inglês para o Português

1. Qual a sua opinião a respeito da presença de estereótipos de gênero em livros didáticos?
2. Há, nos livros, papéis de gênero bem definidos. Que papéis são esses?
3. Quais as implicações da presença de estereótipos de gênero em livros didáticos?
4. Na sua opinião, o que pode ser inferido a partir do modo como homens e mulheres são retratados/as nesses livros didáticos?
5. Pode-se afirmar que essas imagens perpetuam a desigualdade de gênero? Justifique sua resposta.

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: Serão apresentados aos/às alunos/as anúncios publicitários⁴ que simbolizam a artimanha perpetrada pelo patriarcado de imputar às mulheres a imagem de bobas e de eternas servas dos homens.

Anúncio 01: Vitaminas Pep (Anos 40)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 02: Das Auto (2012)

Disponível em: <https://bitly.com/mjXXJE>
Acesso em: 09 dez. 2020.



Dirija com extraproteção

⁴ O anúncio publicitário 01 teve as suas legendas traduzidas do Inglês para o Português

As seguintes interpelações guiarão a análise dos anúncios.

- 1. Que papéis de gênero são atribuídos à mulher nos Anúncios 01 e 02?*
- 2. O que pode ser compreendido da fala do homem no 1º balão do Anúncio 01?*
- 3. O que pode ser compreendido em relação à capacidade intelectual da mulher, a partir da leitura do Anúncio 02?*
- 4. Na sua opinião, os papéis de gênero atribuídos, na sociedade, a homens e mulheres são inatos, ou seja, já nascem com eles/elas? Justifique sua resposta.*
- 5. Qual a consequência do estigma de que as mulheres são incapazes de desenvolver atividades situadas para além do ambiente doméstico?*

3º PASSO–AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: Para avaliar a oficina, o/a professor/a deverá distribuir entre os/as participantes os cartões abaixo.

Do que gostei mais na oficina?

Do que gostei menos na oficina?

O que aprendi na oficina que levo para a minha vida?

Oficina Temática 3: Leitura crítica de anúncios publicitários

OBJETIVO: Oportunizar a leitura crítica de anúncios antigos e atuais que abordam estereótipos de gênero.

MATERIAIS: Projetor, notebook, caixa de som, papel A4 e impressora.

DURAÇÃO: 03 h/a de 40–50 minutos.

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: Reprodução da música *Não é não* (COSTA; DUNCAN, 2019). A música trata do respeito aos direitos das mulheres, que querem se divertir, mas ficar bem longe do assédio; que, ao dizer não, querem e devem ser ouvidas e respeitadas, pois são donas de sua vontade e do seu corpo. Após a audição da música, o/a professor/professora levantará uma discussão através das seguintes perguntas:

1. Como você enxerga a necessidade de haver campanhas e músicas acerca do “Não é não”?
2. Qual a explicação para a necessidade de as mulheres cuidarem da vida uma das outras, expressa nestes versos da primeira estrofe: “Cuidaremos de nossas vidas/ Até a beira de nossa morte”?
3. O que querem dizer os trechos “Eu digo ‘sim’ pro meu ‘não’/[...] O meu “não” é um sim pra mim”?
4. A letra da canção é um misto de pedido de socorro, desabafo e atitudes de empoderamento. Em quais estrofes essas ações estão presentes?
5. A música remete à sororidade. Você conhece o significado desse termo?

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: Os/as alunos/as deverão ler criticamente os anúncios publicitários apresentados abaixo, que são machistas e sexistas, atentando para todas as problemáticas neles contidas.

Anúncio 01: Jogo Broomsticks
[entre 1960 e 1970]

Faça um círculo ao redor de Rosie. Ou Carol. Ou Eleanor, etc. Mas você só pode brincar se usar calças Broomsticks.

Hopstocks, twists, twills [formas de construção de tecido], flanelas em combinações de Acrilan e Raiom para uma boa aparência permanentemente prensada. Estilos para brincar. Cores para jogos.

Para te ajudar a ser um vencedor. Mas se não quiser brincar do nosso jeito – tire as nossas calças e vá pra casa.

O NOME DO JOGO É



BROOMSTICKS

Disponível em:
<http://bit.ly/2WZuLcw>.
Acesso em: 29 dez. 2020.

Anúncio 02: Skol (2015)



Disponível em:
[Anúncio da Skol gera polêmica e é acusado de incentivar assédio a](#)

Apresentamos, abaixo, o roteiro de análise dos textos.

- 1. O que você imaginaria que estaria sendo anunciado, caso o Anúncio 01 apresentasse apenas a linguagem não verbal?*
- 2. Leia o texto em destaque no Anúncio 01, correlacione-o com a sua imagem central e explique o que ela sugere.*
- 3. O Anúncio 02, veiculado no Carnaval de 2015, comprova a visão machista de que o corpo da mulher é uma propriedade pública e, além disso, reproduz a premissa do consentimento permanente da mulher. Quais consequências isso acarreta para as mulheres?*
- 4. Qual a diferença entre paquera e assédio? Na sua opinião, toda mulher gosta de ser paquerada e/ou assediada?*
- 5. Como você enxerga o fato de peças publicitárias submeterem as mulheres a situações de constrangimento e de abuso?*

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO: O/a professor/a distribuirá, entre os/as alunos/as, cartões contendo palavras que simbolizem pontos de vista diversificados acerca do encontro. Em seguida, solicitará que cada um/a escolha o cartão que contenha a palavra que melhor representa a sua opinião, para que ela seja anunciada à turma. Apresentamos, abaixo, algumas sugestões.

INTERESSANTE

ESCLARECEDOR

CHATO

COMPLICADO

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma ferramenta imprescindível na luta contra as conjunturas de qualquer sociedade, quer seja ela social, econômica, histórica ou política. No entanto, apesar de sua incontestável importância – não só para o exercício da cidadania como para o processo de ensino-aprendizagem –, nem todos os cidadãos/ãs têm acesso garantido a ela, especialmente em nosso país, onde o ato de ler é desvalorizado por uns/umas, desperdiçado por outros/as e descabido para uma parcela da população que sequer sabe ler.

De acordo com o que observamos, revisitando o que dizem os estudos e pesquisas sobre os eixos teóricos do nosso trabalho – leitura, gênero e anúncio publicitário –, podemos afirmar que o desinteresse pela leitura no Brasil é um assunto complexo, que está atrelado a questões históricas, sociais, culturais e econômicas. Estar na escola não é garantia de acesso à leitura, nem muito menos a uma leitura crítica, prática que demanda tempo, planejamento, reflexão e persistência.

Propomos atividades pedagógicas ancoradas na leitura crítica de anúncios publicitários portadores de estereótipos de gênero, porque defendemos que a escola, enquanto instituição social disseminadora do saber e do conhecimento científico, tem a obrigação de combater toda espécie de discurso opressor, configurando-se como um espaço aberto ao debate e ao diálogo, onde são iniciadas as transformações sociais.

Sendo assim, cabe a ela o combate a ideias e pensamentos carregados de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito e a promoção de ações sobre os temas que estão em voga na sociedade, quer sejam eles polêmicos ou não, uma vez que a omissão e a indiferença não farão com que esses assuntos deixem de existir e de atingir o cotidiano escolar, gerando discriminação, desigualdade e injustiça.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARVALHO, Nelly de. **O texto publicitário em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Não é não**. Intérpretes: Teresa Cristina e Marina Iris. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019e. Disponível em: https://youtu.be/nG_6Bh3vh44?list=RDnG6Bh3vh44. Acesso em 16 jan. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

MASINI, Maria Lúcia Hage; MAIA, Suzana Magalhães. A leitura enquanto prática social e a intervenção da escola. **Série Ideias**. São Paulo, FDE, n.5, p. 73-77, 1988.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PISA 2018: para voltar a avançar, Brasil precisa investir na profissionalização e no prestígio da carreira dos professores. **Todos**

Pela Educação. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Pisa-2018>. Acesso em: 30 dez. 2019.

QUESNEL, Louis. A publicidade e sua filosofia. In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade.** Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto. Maria Thereza Fraga Rocco. **Série Idéias**, n.13. São Paulo: FDE, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2009.

A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS REPORTAGEM E COMENTÁRIO COM FOCO NA DISTINÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO

Gisele Barroso Benicio

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dós, que estamos em sala de aula, observamos que a atividade de leitura em nosso país vem diminuindo paulatinamente a cada ano. Isso nos traz um grande alerta, uma vez que o problema pode estar relacionado à didática da aula de leitura. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹ (2020), o país perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores entre os anos de 2015 e 2019. Esses dados correspondem às respostas às 8.076 entrevistas realizadas, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em 208 municípios brasileiros, sob a responsabilidade do Ibope Inteligência. Pelo fato de a pesquisa ter sido feita antes do período de pandemia do novo Coronavírus, acreditamos que ela não reflete a realidade do período de isolamento social.

Mas, considerando que essa pandemia, em 2020, inviabilizou a interação didática presencial, trouxe o isolamento social e distanciou o estudante do livro, é possível acreditar que a situação de leitura deve estar ainda pior atualmente. Partimos do princípio de que a escola tem um papel muito importante na formação de leitores críticos; é nela que o estudante tem a possibilidade de, para além de ler, refletir sobre o que leu e sobre a construção textual e

¹ A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró Livro em parceria com o Itaú Cultural.

genérica do texto que leu. Entender o papel da escola na formação do leitor, implica também em entender que o texto, neste caso, em seu formato genérico, assume dois papéis; ele é entendido dentro do seu contexto social e original de comunicação, mas também é entendido dentro do contexto de ensino e aprendizagem. Por essa razão, não basta ler por prazer, nem dar conta do objetivo comunicativo porque, pelo fato de o leitor estar em sala de aula, o gênero textual semiotizado no texto também passa a assumir o papel de objeto de ensino e aprendizagem; de um megainstrumento.

Não obstante todas os estudos realizados sobre o tema, ainda conseguimos ver, nas práticas de sala de aula, alunos que não conseguem, de forma efetiva, conversar, dialogar com os textos. De acordo com o pensamento freireano, diríamos neste caso, a interação não se sustenta porque o aluno ainda possui certa dificuldade de manter com o texto uma relação de diálogo, (FREIRE, 1982). Para este autor, apenas o diálogo, provém de um pensar de maneira mais crítica, sendo capaz de gerar, como resultado, uma comunicação verdadeira. E, nessa perspectiva, os educandos e educadores são capazes de refletir sobre o objeto cognoscível.

Como forma de traçar estratégias de leitura para aprofundamento da compreensão leitora, a fim de ensinar a diferença entre fato e opinião, nosso trabalho ressalta a didatização dos gêneros textuais reportagem e comentário, pertencentes ao campo de atuação jornalístico-midiático, seguindo orientações da Base Nacional Comum Curricular².

O resultado de nossas reflexões estão representadas em um conjunto de atividades de leitura. Nossa pretensão é desenvolver, nos alunos, as competências específicas de língua portuguesa mencionadas na BNCC, tais como as competências 1 e 6, (Brasil, 2018, p. 65), isto é,

² Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, que referência obrigatoriamente a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.”

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)”

No que concerne às habilidades de leitura trabalhadas em nosso Caderno didático, precisamente, procuramos aprofundar as habilidades que trabalham o eixo de leitura e o estudo do gênero textual, sobretudo no que diz respeito ao seu contexto de produção. De acordo com a BNCC (2018), há vários gêneros textuais que podem ser trabalhados no ensino fundamental no eixo de leitura e produção. No entanto, chamamos a atenção para gêneros que são mais complexos por estarem relacionados com a apuração de fatos e opiniões.

No Caderno de atividades, a partir de concepções de leitura e didática da aula de leitura, apresentamos atividades que orientem os estudantes para a produção dos argumentos e da distinção e identificação do fato e da opinião, na tessitura dos textos. Nessa direção, ressaltamos o conceito de agir de linguagem e contexto de produção, de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo; o conceito de fato e opinião, a partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca; e o protótipo da sequência argumentativa, segundo a Análise Textual Do Discurso. A proposta das atividades de leitura são apresentadas na perspectiva da Aula interacionista de leitura.

Nosso objetivo maior para esse texto é contribuir para a discussão sobre o ensino e aprendizagem da língua materna no Ensino fundamental. Para isso, destacamos os seguintes questionamentos: como a atividade de leitura pode contribuir para que o estudante compreenda a distinção entre fato de opinião? Qual é o papel do contexto de produção para a compreensão textual? Que concepções

de leitura perpassam a prática do professor na sala de aula? De que forma os saberes sobre os protótipo da sequência argumentativa pode contribuir para distinguir fato de opinião?

Essas e outras questões estão respondidas diretamente ou não neste artigo. Ele está dividido em três grandes etapas: faremos uma introdução, destacaremos opções teóricas e metodológicas e apresentaremos as nossas conclusões, que são seguidas das referências bibliográficas.

2 DISCUSSÕES SOBRE A TEORIA/METODOLOGIA

As discussões sobre as teorias que fundamentaram as atividades de leitura e a metodologia que deu norte para os nossos passos da construção do Caderno de atividades têm alicerce nos estudos sobre a teoria interacionista de leitura, conforme Kleiman (1998), na Linguística de texto, a partir de Adam (2019); e no Intaracionismo Sociodiscursivo, segundo Bronckart (2006). Estão alinhadas ao conceito de fatos e opiniões, de acordo com os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e se realizam na aula interacionista de leitura (LEITURA, 2014).

2.1 *Concepção de leitura Interacionista*

Quando se fala em aula de leitura, logo nos vêm à cabeça o questionamento: como se dá a didática da aula de leitura. Como o professor deve se posicionar diante do texto? Quais critérios de avaliação ele pode utilizar? Quais gêneros textuais ele vai trabalhar em cada série? Quais as estratégias de leitura serão utilizadas em sala de aula? O ensino de leitura deve considerar a experiência única do encontro entre o leitor e o texto, mas também deve proporcionar, ao leitor, o entendimento do papel dos saberes sobre a linguagem na construção dos significados do texto, o papel histórico, social e político da leitura, na construção da cidadania. Por isso, o professor

deve orientar o leitor para as possíveis entradas no texto. É exatamente neste momento que entra em jogo o papel do mais experiente, o professor, seja na regulação destas estratégias, seja na avaliação do aproveitamento delas. De acordo com Kleiman (1998, p. 9):

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de um colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes, e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.

Assim posicionadas, acreditamos que o processo de leitura, na sala de aula, desde a idade infantil, precisa ser feito por meio interações entre leitor e autor e entre os leitores (professor e alunos). É somente pela interação que o processo de leitura se torna eficaz e produtivo. Assim como Vygotsky e os pedagogos neovygotksyanos, acreditamos que a aprendizagem se dá por meio de interações. Sendo assim, o processo de leitura na visão interacionista é o mais apropriado para que haja o aprendizado. Segundo Kleiman (1998), é na prática social e comunicativa que a criança pode desenvolver a leitura. É na interação com os colegas e professores que a ela cria um contexto propício de aprendizagem para entender e superar os desafios que lhes são propostos na sala de aula e fora dela. Mas, para ter essas entradas no texto asseguradas, é também necessário conhecer um projeto de letramento, como ponto de partida. Na sequência, tratamos das contribuições de Adam sobre a sequência argumentativa, onde se encontra a discussão sobre fatos e opinião.

2.2 A sequência argumentativa de Jean-Michel Adam

A Linguística de Texto, doravante LT, surgiu na década de 1960, na Alemanha, com o princípio de estudar não mais a língua a partir da palavra ou da sentença, mas de incluir o texto como

um objeto de estudo, considerando-o como um lugar de interação. Ela passou por diversas mudanças de enfoque até chegar ao que é atualmente. De uma ciência de análise transfrástica e gramática textual, chegou ao nível de disciplina que leva em consideração a recepção, interpretação, produção dos textos abordando um enfoque sociocognitivo.

Segundo Marcuschi (1983, p. 12), a LT pode ser entendida como “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”. Desta forma, entendendo a LT como uma teoria a nível de texto, convém-nos entender um pouco mais sobre o que seria a concepção de texto e de nível de texto.

Coseriu (2007, p.86) define nível de texto como uma “série de atos linguísticos conexos que realiza um dado locutor em uma situação concreta que, naturalmente, pode tornar uma forma falada ou escrita.” Desta forma, podemos conceber que só se pode por menorizar os signos e todas as suas funções dentro de um texto a partir da descrição de elementos que compõem a estrutura desse mesmo texto. Resta-nos então dar devida atenção às diferenças e semelhanças entre as classes de textos, a saber: gêneros de discurso, gêneros de textos e tipos de textos.

É exatamente por compreender que a LT não pode ser entendida como uma teoria de análise de gramática transfrástica que Adam (2019), propõe uma articulação entre linguística transfrástica, linguística textual e análise textual. Desta forma, ele evidencia que o texto não pode ser concebido como uma unidade gramatical, mas como uma unidade semântica que está totalmente interligada ao ambiente em que foi produzido. Foi baseado nessa compreensão que Adam (2009) propõe a Análise Textual dos Discursos (ATD), desempenhando um papel de descrição e interpretação dos sentidos de um texto dentro de um contexto.

É neste momento que entra a noção de sequências textuais, defendida por este autor, podendo ser entendidas, como afirma Dijk (1973, p.19 *apud* Adam 2019, p. 19) “conjunto n-vezes ordenados de frases, ou seja, em sequências”.

Adam rejeita a noção de superestrutura de Dijk por entender que nas sequências textuais há um conhecimento diferente daquele observado nos gêneros. Para ele, o termo superestrutura pode promover uma confusão entre plano de texto e plano cognitivo de texto. Sendo assim, Adam (2019, p. 22) afirma que:

A sequência é uma estrutura relacional pré-formatada que se sobrepõe às unidades sintáticas estritas (frases) e às amplas (períodos), é um “esquema de texto” situado entre a estruturação frástica e periódica microtextual das proposições e a macrotextual, dos planos de texto. As sequências são estruturas pré-formatadas de reagrupamentos tipificados e ordenados em blocos de proposições. O papel da linguística textual é explorar e teorizar sobre esse nível intermediário (mesotextual) de estruturação, sem negligenciar o jogo complexo de restrições intrafrásticas, interfrásticas e transfrásticas, discursivas e genéricas.

Entendendo a sequência textual como uma estrutura relacional pré-formatada que deve ser analisada para a compreensão do texto em seus diversos aspectos de sentido, Adam reconhece a importância de outras categorias inerentes ao texto para que sua compreensão global seja efetivada. Segundo ele,

Os esquemas prototípicos não dão conta, evidentemente, em si mesmos de todos os aspectos da compreensão e da produção dos textos. Todas as espécies de conhecimento entram em jogo nessas duas operações (conhecimentos pragmáticos, conhecimentos de mundos representados, etc.). Nas tarefas, tanto de compreensão quanto de produção, o conhecimento de esquemas prototípicos apenas dota intérpretes e produtores de um conjunto de estratégias de resolução de problemas. (ADAM, 2019, p. 23)

O autor ainda acrescenta uma reflexão sobre a leitura, corroborando a ideia de se empregar estratégias de leitura para que haja eficiência nesta atividade de compreensão do texto. Neste ponto, nosso trabalho também aponta para a mesma direção na tentativa de se empregar estratégias e mecanismos de leitura. E, justamente neste momento, se aproxima do ISD para dar conta de fatores que compõem o contexto de produção e os mundos representados, para que o aluno seja capaz de obter a maior clareza possível em toda a atividade de compreensão do texto, (retornaremos mais adiante a esta questão). Agora, evidenciamos o espaço do fato e da opinião.

Adam distingue as sequências como argumentativa, explicativa, dialogal, narrativas e argumentativas. Para esta reflexão, focalizamos o primeiro tipo de sequência. Para construir o argumento, é fundamental distinguir o fato da opinião.

2.3 O fato e a opinião nos textos

Fato e opinião são os dois conceitos de referência do descritor 14 da Matriz de Referência para o ensino de língua portuguesa. Ao falar sobre o conceito de fato, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) partem do próprio conceito de verdades, contrapondo-o ao conceito de presunções que também detalharemos aqui para delimitarmos o conceito de fato que aqui nos interessa.

Não há como significar fato, um dado concreto, como um acordo universal que seja fixo em todos os tempos e em todos os lugares. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.75):

Cumpre-nos, ao contrário, insistir em que, na argumentação, a noção de “fato” é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certos gêneros de acordos a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva e designariam, em última análise, citando H. Poincaré, “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos.” Estas últimas palavras sugerem imediatamente o que chamamos de acordo do auditório universal.

Desta maneira, podemos apreender que só estaremos lidando com fatos se possuírmos um acordo universal entre os indivíduos, caso contrário não haverá acordo universal e tornar-se-á entidade controversa. No entanto, sabemos que através da argumentação, podemos facilmente questionar o estatuto de fato a qualquer dado concreto. E assim sendo, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (op.cit. p. 76), há dois modos para que o fato perca seu estatuto, a saber: “quando são levantadas dúvidas no seio do auditório ao qual ele fora apresentado e quando se amplia esse auditório, acrescentando-lhe outros membros cuja qualidade para julgar é reconhecida e que não admitem que se trata de um fato.”

É exatamente neste ponto que o processo de argumentação se instaura, desde que haja validade na construção dos argumentos acerca de um determinado fato para um público, a quem o autor chama de auditório. Mesmo assim, ressaltamos que só se pode argumentar contra a validade de um fato quando se tem arcabouço de qualidade para assim o fazer.

Ao selecionarmos os gêneros textuais reportagem e comentário, pensamos na possibilidade de levar aos nossos alunos a oportunidade de olhar com mais propriedade as categorias fato e opinião para que eles possam articular a validade dos fatos que se apresentam e as diversas formas de se posicionar acerca de um determinado assunto; sempre priorizando a responsabilidade enunciativa dos atores que participam do processo de construção dos argumentos e na exposição dos fatos e das opiniões.

Para Charaudeau (2013, p. 95), há um paralelo entre fato e acontecimento. Embora ele não se atenha a fazer tal distinção, pontua que o fato seria uma configuração concreta e particular de um acontecimento. Sendo assim, é mister que se apresente o que seria para o referido autor o conceito de acontecimento. Para ele, o acontecimento é sempre construído pelo olhar subjetivo de um indivíduo. Nas palavras do autor:

O acontecimento se encontra nesse “mundo a comentar” como surgimento de uma fenomenalidade que se impõe ao sujeito, em estado bruto, antes de sua captura perceptiva e interpretativa. Assim sendo, o acontecimento nunca é transmitido à instância de recepção em seu estado bruto; para sua significação depende do olhar que se estende sobre ele, olhar de um sujeito que o integra num sistema de pensamento e, assim fazendo, o torna inteligível.

Podemos então compreender que, assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Charaudeau (2003) também trata o fato como passível de uma configuração singular dada pelo indivíduo que o apreende. Desta maneira, podemos entender o fato como uma instância que pressupõe a argumentação, pelo motivo de ser um “mundo a comentar”, a se questionar diante de um recorte da realidade no qual o sujeito está inserido.

No que concerne à categoria de opinião, entendemos que se trata de uma instância que pode se desenvolver a partir dos desdobramentos de um fato. Não se pode tomar a opinião sobre determinado assunto sem que haja uma mínima avaliação da conjuntura do argumento sobre o qual se deseja opinar. Por fim, trazemos a discussão para as práticas sociais, para as interações humanas e passamos a tratar do ISD como quadro teórico constitutivo dessa construção teórica. Elegemos como ponto de pauta uma abordagem que enfatiza a construção do humano em ação pela linguagem, isto é, o agir no discurso, o agir languageiro.

2.4 Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

É na contramão de um conjunto de pensamentos que abordavam a linguagem apenas como fruto e tradutora do pensamento humano que captava a verdadeira identidade das coisas que o ISD surge. Este quadro teórico e metodológico tem base em uma construção que une as diversas áreas constitutivas das Ciências Humanas (Ciência da Linguagem, Ciência da Educação, Filosofia, Psi-

ciologia e Sociologia). A Linguística, que queremos ressaltá-la aqui, fundamenta -se em estudos desenvolvidos por Saussure, enfatizamos um aspecto, o conceito de arbitrariedade do signo. Se a língua, ou o nome do objeto nada tem a ver com ele, podemos afirmar que cada língua dispõe de estruturas e unidades infinitas para representar o pensamento humano. E ainda é válido salientar que essas estruturas infinitas sofrem variações de acordo com o tempo, com o social, sendo assim, modificadas por forças histórico-sociais relevantes.

Desta maneira, é descartada a ideia de um pensamento superior puro do qual a linguagem seria apenas uma tradução imperfeita. Não há sentido no pensamento a não ser pelo seu uso nas práticas sociais, sejam elas no âmbito da linguagem ou não. E é exatamente neste ponto central que está localizado o princípio de primazia das práticas, a quem o ISD intitula *agir*. O agir para o interacionismo possui um significado mais abrangente, se referindo a qualquer prática da coletividade humana.

O que nos interessa dentro dessas práticas de agir do ser humano são as práticas de linguagem, intituladas de *agir de linguagem* pelo ISD. No entanto há também o agir geral que se refere a toda prática social humana que não se vincula à prática verbal.

Partindo do conceito de *agir de linguagem*, mais aprofundado por Habermas (1987), ou *atividades de linguagem*, temos que a linguagem é a materialização, planejamento, regulação e avaliação dessas práticas do pensamento humano. De acordo com Bronckart (2006):

Essa realização se dá, por sua vez, sob a forma de **textos**, construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um

texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. (BRONCKART, 2006, P. 139, grifo do autor)

Desta forma, considerando o texto com uma unidade de ação da linguagem com função comunicativa, o ISD menciona três níveis de análise: o do agir geral, que se refere a qualquer prática social humana; o nível do agir de linguagem, que está relacionado com o agir geral; e finalmente o nível do texto, que é subdividido em gêneros de texto.

A abordagem do ISD para o procedimento de análise dos textos é descendente, usando as palavras do autor, uma vez que não parte dos componentes linguísticos estruturais em si, mas primeiramente do seu contexto social, das atividades sociais às de linguagem, do agir de linguagem, aos componentes lexicais, sintáticos e estruturais.

É exatamente aqui o ponto central em que se fundamenta a nossa pesquisa, uma vez que utilizamos como categoria de análise principal dos textos o seu contexto de produção. Sabendo que o texto não é um amontoado de frases sintaticamente interligadas, demos a preferência à análise do contexto de produção, tornando-o fator primordial para a construção dos argumentos e fatos dentro dos gêneros textuais estudados, pois consideramos esse agir uma atividade de linguagem permeada pelo contexto de uso, função social e aplicação no real.

Obviamente, não queremos aqui dizer que deixaremos de lado a sintaxe e o léxico, pelo contrário, esse é o nível de análise importante, que permite mostrar a prefiguração do agir; partimos do contexto de produção para o nível do uso da língua, para também compreender a construção dos argumentos e da narração dos fatos. A dinâmica da transposição didática, com relação à aula de leitura, está apresentada na sessão que segue.

2.5 Metodologia como um espaço de apresentação dos procedimentos didáticos do Caderno de atividades

Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-propositivo, uma vez que se propõe a apresentar, a partir de conceitos teóricos, uma proposta autoral de um Caderno de atividades para ser utilizado em sala de aula. Os encaminhamentos feitos para a construção desse produto didático foram fundamentados em um quadro teórico construído, com base e, especificidades dos objetivos e questões de pesquisa.

Partimos de uma necessidade de os estudantes, com base em dados da escola e dados coletados em sites oficiais que mostram resultados dos estudantes em exames em larga escala. Esse dados permitiram-nos definir o objetivo de investigação e de proposição, o Caderno de atividades. Trata-se de uma escola da rede pública de ensino, situada em uma das capitais nordestinas. A seleção feita por turmas do Ensino Fundamental se justifica pelo fato e também atuarmos nesse nível de ensino, enquanto professora e formadora de professores (em contexto do estágio docente).

Nosso objetivo maior é ampliar os conhecimentos dos estudantes, mostrando distinções entre fatos e opiniões, ponto que mais reprova os estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A nossa escolha pelo objeto de estudo baseou-se na constatação de que os alunos apresentam baixo resultado nas avaliações externas do SAEB³. Essas avaliações têm como parâmetros de estudo do texto os chamados descritores. O descritor 14, tem como alvo distinguir fato de opinião relativa a esse fato.

Outras decisões importantes foram selecionar um tema relevante para trabalhar nas aulas de leitura. Optamos por discutir

³ Um conjunto de avaliações externas bial em larga escala que permite diagnosticar a educação básica brasileira e fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

sobre o isolamento social durante a pandemia do Covid – 19. Decidimos utilizar textos com predominância de sequência argumentativa, gêneros textuais reportagem e comentário, tanto textos orais, escritos e multissemióticos, oriundos da interação do meio digital. Os textos selecionados foram retirados, na íntegra, de sites de jornais online. Fizemos ainda um recorte de textos veiculados no final do ano 2020 ao ano de 2021.

Decidimos que o Caderno Didático deveria priorizar a interação com o estudante e não com o professor. Feito isso, optamos pelo quadro teórico que melhor pudesse representar nossos posicionamentos quanto ao ensino da leitura (ver quadro teórico) e pelo planejamento didático para a aula de leitura.

1.6 Protótipo de atividade

O Caderno de atividade apresenta, portanto, resultados de nossas reflexões desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Letras, em andamento na Universidade Federal do Ceará. Ele é uma exigência do Profletras para a conclusão do curso. O seu alvo é o estudante do 7º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza (Ceará), situada no bairro Jardim Guanabara. Ressalta o desempenho dos alunos no que concerne à competência leitora, mais especificamente em relação ao descritor d14-distinguir fato de opinião, com o objetivo de reduzir, amenizar ou sanar as dificuldades encontradas em relação ao descritor no processo de leitura.

Entendemos que trazer o tema pandemia como foco do nosso Caderno de atividades proporciona, ao estudante, uma maior aproximação com os textos do cotidiano, haja vista ser um assunto que faz parte da realidade social e atual e que se articula com o tema contemporâneo transversal saúde. As atividades são direcionadas a alunos de 7º ano do ensino fundamental, anos finais, e devem ser realizadas sob a orientação do professor. Há questões de múltiplas

escolhas e questões com respostas abertas. As questões da seção Interativa contam com as orientações didáticas aos alunos a fim de promover uma facilitação na realização das atividades.

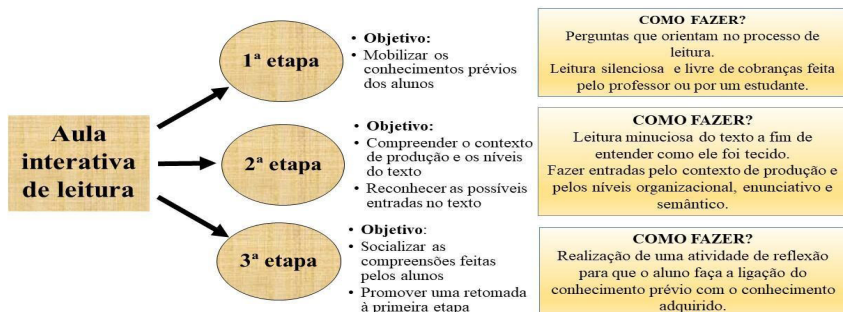
O caderno, em sua completude, está dividido em duas grandes seções, a saber: a reportagem e o comentário. Dentro de cada seção, trabalhamos textos com as atividades intituladas: *Antes de começar*, *Para compreender o texto*, *O contexto de produção*, *Atividades Interativas* e *Atividades Integradas*. Dentro dessas atividades trabalharemos os conceitos de fato e opinião, além das atividades de leitura e didatização dos gêneros textuais. O protótipo conta ainda com abas de curiosidades e *links* para aprofundamento de estudo e pesquisa.

2.7 Atividade de leitura propostas

As atividades de leitura seguem as orientações da proposta Aula interacionista de leitura (LEURQUIN, 2014). Essa proposta conta com três grandes etapas: a primeira diz respeito ao momento de acionar os conhecimentos previamente adquiridos dos leitores. O professor deve, sem dar acesso ao texto, fazer questionamentos sobre ele; a segunda conta com as entradas no texto, a depender do objetivo da aula de leitura; e a terceira diz respeito à construção coletiva dos sentidos do texto. Em grupo, o professor faz a correção da atividade.

O primeiro texto a ser trabalhado na nossa proposta é a reportagem intitulada *Mulheres sofreram mais danos mentais durante a pandemia*, diz Fiocruz. A primeira etapa da aula de leitura aconteceu com base em um levantamento de ideias e sondagem dos conhecimentos prévios já trazidos pelos alunos quando os leitores fizeram as suas hipóteses.

Imagem 1: Esquema da aula interacionista de leitura.



Fonte: Eulália Leurquin (2014)

A segunda parte consta da atividade intitulada *Para compreender o texto*. Esta atividade contempla questões que retomam as hipóteses levantadas antes do texto e questões relacionadas ao conteúdo e forma da reportagem lida. Ver imagem 1

Imagem 2: Atividade de leitura,

PARA COMPREENDER O TEXTO

1. APÓS A LEITURA DO TEXTO, RETOME AS SUAS HIPÓTESES LEVANTADAS ANTES DA LEITURA E RESPONDA: ELAS SE CONFIRMARAM DURANTE E APÓS A LEITURA? JUSTIFIQUE.

2. OBSERVE ATENTAMENTE O TÍTULO DO TEXTO E RESPONDA:

A) O QUE O TÍTULO JÁ ADIANTA AO LEITOR SOBRE O CONTEÚDO DO TEXTO?

B) QUEM É O(A) AUTOR(A)? ONDE SE PÔDE LOCALIZAR O NOME DELE(A)?

C) A LINHA FINA, ABAIXO DO TÍTULO, RESUME O QUE VAI SER ABORDADO NA REPORTAGEM. QUE FATO VAI SER EXPLORADO SEGUNDO A LINHA FINA?

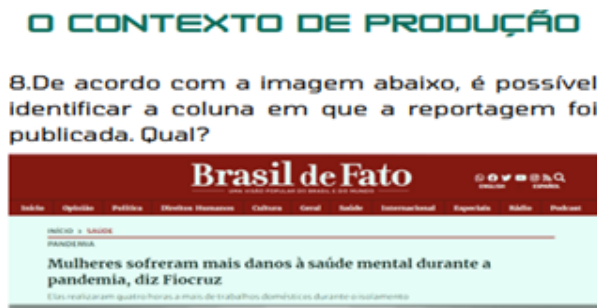
Fonte: Benicio, 2023.

Também faz parte dessa etapa questões que ressaltam o *contexto de produção*, em que os mundos representados, pelo autor do texto, o mundo físico e o sociosubjetivo têm um papel importante.

As questões dão enfoque ao lugar e momento de produção do texto, quem produziu o texto, para quem o produziu e onde o produziu. Ainda damos ênfase ao lugar social, modo de interação do autor do texto com seu leitor, o papel que cada um assume no momento de produção e leitura dos textos e, ainda, os efeitos que o texto pode produzir no leitor.

Acreditamos que ao produzirmos questões que sejam embaçadas por esse arcabouço teórico podemos oferecer ao leitor mais pistas acerca dos objetivos do texto ao ser construído e, assim, facilitar o processo de identificação daquilo que seja um fato propriamente configurado pelo autor do texto. Ver imagens 2.

Imagem 3: Exemplos de atividades de leitura.



- a) Que outras colunas o jornal possui?
- b) Com base nestes assuntos, você acha que essa reportagem é destinada a um público específico, ou possui um público leitor mais geral? Justifique.

Fonte: Benicio, 2023

9. Publicações de jornais, revistas e periódicos, geralmente, costumam seguir orientações, valores e princípios éticos que fazem parte da visão da empresa. Com o jornal Brasil de fato não é diferente. Trouxemos abaixo um fragmento da missão do jornal publicado em sua página aba Quem somos. Leia:

“Por entenderem que, na luta por uma sociedade justa e fraterna, a democratização dos meios de comunicação é fundamental, movimentos populares criaram o Brasil de Fato para contribuir no debate de ideias e na análise dos fatos do ponto de vista da necessidade de mudanças sociais em nosso país.”

Fonte: <https://www.brasiledefato.com.br/quem-somos>. Acesso em 08 de setembro de 2021

a) O tema da reportagem lida corresponde à expectativa da missão do jornal? Explique.

b) De acordo com o propósito do jornal, a reportagem veiculada pode atrair o interesse do público leitor para os debates sociais? De que forma?

c) Na sua opinião, você acredita que a forma como foi debatido o tema pode influenciar na opinião dos seus leitores? Justifique.


Fonte: Benicio, 2023

Por fim, apresentamos um bloco de questões sobre fatos e opinião, que intitulamos *Para diferenciar fatos de opinião*. Para essas questões, o aluno deve fazer uso de ferramentas digitais para o aprofundamento dos estudos. O objetivo desta seção é fazer com


o leitor aprenda e interaja uns com os outros de maneira virtual ampliando, assim, o conhecimento sobre fato e opinião e adquirindo o manejo das ferramentas digitais, no caso, o *jamboard*, a lousa digital da plataforma Google.

Imagem 4: Questões sobre fatos e opinião

ATIVIDADE INTERATIVA
Diferenciando fato de opinião
no jamboard- lousa interativa




Aponte a câmera do seu celular para o QRcode abaixo e assista ao vídeo que explica as diferenças entre fato e opinião.




Depois de assistir ao vídeo, vamos realizar a atividade abaixo

1. Acesse o link abaixo que te levará para uma atividade no jamboard. No quadro jamboard haverá duas afirmações sobre a pandemia de covid-19 e você deverá produzir um comentário para classificá-las como fato ou opinião. Em seguida, justifique utilizando elementos do trecho que confirmem sua escolha.



https://jamboard.google.com/d/1V2MxyVNY4_DX5zes_HVcYus5LjIbPRCwX9lP4y_FPR0/edit?usp=sharing



Fonte: Benicio. 2023

Com o uso dessa ferramenta, o professor pode, ao final, proporcionar um debate orientado com todas as respostas dos alunos,

uma vez que a lousa digital pode ser compartilhada com todos os colegas da turma, com o auxílio de um *datashow*. Dessa forma, a atividade proporciona tanto a interação entre os estudantes, como também o uso de novas tecnologias para o conhecimento e estudo, promovendo também o letramento digital ainda precário na Educação básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o conjunto de atividades propostas no Caderno de atividades pode contribuir para que possamos melhorar as competências dos estudantes quanto as dificuldades apresentadas porque partimos da necessidades dos leitores, do interesse pelo tema e porque o quadro teórico que orientou a construção do material está alinhado ao que mais temos de atualizado, nos estudos da Linguística Aplicada, referente ao ensino de leitura, de acordo com os documentos oficiais.

A didatização de gêneros textuais, pertencentes ao campo de atuação jornalístico-midiático, são de muita irrelevância para os nossos discentes, uma vez que vivemos na era da difusão da informação em massa pelos meios digitais e impressos. Esta difusão imediata de informações deve ser considerada pela escola com o intuito de promover a devida curadoria do que é propagado e do que chega ao nosso círculo social. Constatamos que sem a devida checagem de fatos podemos nos perder em meio ao que denominamos *fake News*, o que nos leva a outra discussão igualmente importante.

Entendemos que, para além do contato com os textos, devemos ensinar a ler um texto, apontar a quem ele se dirige, identificar quem o produziu e com que finalidade o produziu. Essas instâncias são fundamentais para que o discente possa compreender a função social dos textos com os quais se depara, promovendo então leitores críticos e reflexivos capazes de dialogar com aquilo que lê.

A pesquisa, em fase de conclusão, é relevante pelo fato de raramente nos livros didáticos atuais haver a discussão em torno das categorias de fato e opinião em textos do campo de atuação jornalístico-midiático. Dessa forma, entendemos que o Caderno didático que propomos servirá como uma ferramenta na mão do professor para que essas categorias sejam discutidas com maior precisão dentro dos textos.

Consideramos ainda ser de relevância o tema da pandemia de Covid-19, pois traz um assunto atual e de conhecimento dos alunos, tornando as atividades mais próximas da realidade dos nossos discentes. A escolha pode ainda promover um conhecimento mais apurado sobre fatos que se noticiaram acerca da pandemia, uma vez que o recorte feito são de textos veiculados no final do ano de 2020 ao ano de 2021, fazendo então com o aluno e professor possam debater quais mudanças puderam ser vistas de acordo com o contexto de produção.

A escolha pelo Interacionismo Sociodiscursivo deu-se pelo fato de tratar o texto como atividade social, destacando categorias que permitem estudar as falas dos participantes (entrevistados, repórteres, especialistas), os posicionamentos tomados no texto e o contexto de produção que, inclusive contribui para entendermos as tramas sociais dos textos. Entendemos que tais categorias podem fazer com que o leitor encontre mais ferramentas que orientem a percepção da construção dos fatos e dos argumentos e leve ainda em consideração a autoria dos argumentos e opiniões levantadas em cada texto.

Por fim, acreditamos que o trabalho construído possa ser relevante para a construção do conhecimento científico que se inicia na sala de aula. O programa realiza a transposição de teorias acadêmicas em atividades didáticas que podem ser aplicadas em sala de aula e que podem formar leitores reflexivos e atuantes na sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. (2009b) **Quadro teórico de uma tipologia sequencial**. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe.

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante...[et al]. São Paulo: Contexto, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quartos ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**/ Jean-Paul Bronckart; org. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al.]. Campinas, SP; Mercado de Letras, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela M.S. Corrêa. 2.ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2013.

COSERIU, Eugenio. **Lingüística del texto**. Introducción a la hermenéutica del sentido. Madrid : Arco/Libros, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de Língua Portuguesa**. Tese (Tese em Educação). Rio Grande do Norte: Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2001.

LEURQUIN, Eulália Vera Lucia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e aprendizagem de Português língua estrangeira. Pernambuco: **Revista Eutomia**, 2014.

ERELMAN, Chaim e TYTECA, Olbrechts. **Tratado da argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1ª ed. p. 13 e 14.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **A Linguística do Texto: o que é, como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983.


MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P; MACHADO, Anna R; BEZERRA, M. Auxiliadora. (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDO(S) NA EJA

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Laurênia Souto Sales

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

 Os discursos são permeados de sentidos administrados institucionalmente pela hegemonia e reproduzidos na/pela sociedade. Como consequência, a ocorrência de práticas discursivas racistas, de leitura contingenciada, e a ausência de instrumentos didáticos assertivos como caminho de enfrentamento e superação dessa realidade na escola mobiliza-nos à problematização deste estudo.

Diante desse cenário, este artigo, que se constitui um recorte de pesquisa realizado no âmbito do PROFLETRAS/UFPB, objetiva apresentar uma proposta didática com práticas de leitura discursiva que colaboram para a construção de uma educação antirracista com/para os estudantes dos ciclos III e IV da EJA, de uma escola em João Pessoa/PB.

Para tanto, toma como base teórica sobre a leitura na perspectiva discursiva os estudos de Orlandi (2012), Brandão (2012), Geraldi (2011), entre outros; já para discutir o racismo, fundamenta-se em Almeida (2021), Gomes (2005), Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e outros. E, no que diz respeito à legislação educacional, partimos de Brasil (2018, 2017, 2008), além da EJA em Brasil (2000).

Este artigo subdivide-se em uma primeira seção que trata da historicidade e dos atores sociais do racismo. Em seguida, apresentamos o que nos motivou e onde pretendeu-se chegar com este estudo. Na seção seguinte, trazemos os procedimentos metodológicos para a consecução da atividade desenvolvida como uma das propostas para o enfrentamento e superação do racismo não apenas na/para a EJA, bem como no/para o Ensino Fundamental anos finais.

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O racismo é um dispositivo de poder que, quando não assassina, dizima sutil e paulatinamente grupos racializados por estruturas construídas ideologicamente para (re)produção do *status quo* dominante, inclusive a manutenção do próprio racismo. Essa tecnologia de poder perpassa todas as instituições através de estratégias discursivas de silenciamento e/ou apagamento racial materializados em diferentes gêneros e suportes discursivos que animalizam e/ou objetificam os negros. Tais práticas discursivas são operacionalizadas pelos aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 2021), tal como ocorre na escola.

Nesse sentido, estereótipos construídos em desfavor da população negra configuram-se como mecanismo social com o fim de propagar o preconceito racial, inviabilizando a reflexão sobre as condições de vida desse grupo, ensina Cavalleiro (2021). Aventados no ambiente em que alunos transitam e interagem à revelia da comunidade escolar, engrossam o fio ideológico de uma trama que se impõe a partir de um currículo europeizante, que nega a escuta de outras vozes, de outras identidades, calando a diversidade peculiar as formas de ser e estar no mundo. Tudo sob o mote de uma ordem social estabilizante sobre a qual se dispersam e se reatualizam discursos com o propósito de forjar e manter relações assimétricas

de poder, base do racismo estrutural (ALMEIDA, 2021) ou estruturado pela sociedade capitalista.

A despeito desse cenário, a escola deve ser um ambiente “democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (BRASIL, 2004, p. 14-15), além disso, é constitucionalmente instituída pelo Estado Democrático de Direito para proteger e garantir um ensino de qualidade para educandos sob sua guarda, ainda que, ideologicamente, pela anuência/ação ou omissão, recrudesça as relações desiguais de poder.

Ante a essa realidade e graças às pressões sociais forjadas da luta constante dos movimentos negros e indígenas no Brasil, a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a LDBEN (BRASIL, 1996), atualizada pela 11.645 (BRASIL, 2011), torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. No entanto, a ausência de implemento efetivo dessas normativas educacionais por meio da desmobilização da comunidade escolar e/ou carência de estratégias didático-pedagógicas, sobretudo em aulas de Língua Portuguesa para o trabalho com a temática étnico-racial, reforçam a perpetuação das relações desiguais de poder.

Imersos nessa ordem discursiva racista, estudos apontam que há uma crise de leitura e de formação de leitores que perdura e se agrava em decorrência, principalmente, de uma crise social (GERALDI, 2011). Essa situação reflete e absorve, entre outros fatores, uma conjugação de condições sociopolíticas e de procedimentos metodológicos, assaltando as situações de aprendizagem que promovem a interação do leitor com o texto. Esse cenário é acentuado na realidade complexa e concreta da EJA, com o agravante de que, em sua maioria, esses alunos são lidos socialmente como pretos/pretas ou pardos/pardas (IBGE, 2019), forçando-os à condição de racializados. Tal situação é imposta pela desigualdade racial que decorre do amargo passado de escravidão, histórico que lhes nega a

diversidade, as condições de igualdade de direitos e oportunidades a partir do processo adequado de escolarização, como constatamos ao identificarmos a dificuldade que esse público apresenta em relação ao ato de ler, mantendo-se restrito, quando decodifica, ao que o texto diz (ORLANDI, 2012).

Ocorre que a leitura na perspectiva discursiva vai além da superfície do texto, visto que ela entende que os sentidos são condicionados pela historicidade da linguagem e de seus interlocutores. Com essa abordagem de leitura que problematiza os sentidos que estão postos no texto, como expressão do seu contexto imediato e histórico, espera-se formar um leitor competente para ter acesso ao jogo de mecanismos que levam à significação e igualmente à sua produção (ORLANDI, 2012) circulantes na sociedade ou além. Por meio de gêneros e formações discursivas diversas, tais como cartum, tirinha, notícia, normativa, clipe, letra de canção, anúncio, documentário e reportagens abordando as relações étnico-raciais, essa leitura possibilitará aos estudantes a problematização e reflexão sobre o funcionamento discursivo e os efeitos de sentido que autorizam e/ou legitimam a (re) produção de práticas racistas na sociedade.

Desse modo, com o presente estudo, esperamos que os discentes desenvolvam gestos de leitura crítica e reflexiva para compreender as condições de produção de discursos e perceber os ditos e não-ditos materializados em diferentes textos que abordam, sobretudo, as questões raciais. “Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade”, equaciona Gomes (2005, p. 59).

2.1 Condições de produção do local de pesquisa e dos sujeitos envolvidos

A atividade foi desenvolvida em uma escola pública estadual situada em João Pessoa/PB, no ano de 2022, com cinco estudantes dos ciclos III e IV da EJA Semipresencial⁴, sendo dois deles de identidade masculina e três feminina, com faixa etária entre 20 e 50 anos. A instituição está presente em bairro de alta vulnerabilidade social e os estudantes ocupando, em sua maioria, subempregos com funções braçais e/ou de baixa condição socioeconômica.

Como não tínhamos turma fixa, em razão da singularidade da EJA semipresencial, organizamos, por meio do celular, um grupo no aplicativo *WhatsApp* para otimizar a comunicação, sobretudo para agendar os dias de encontro. Para isso, combinamos previamente com todos os discentes para nos reunirmos na referida escola, atentando-se para as condições de produção e, especialmente, para a história de leitura de cada sujeito envolvido.

No tópico seguinte, apresentamos a proposta de leitura, dentre as desenvolvidas e aplicadas na pesquisa realizada no mestrado ProfLetras.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em razão das especificidades das alunas e alunos atendidos pela modalidade semipresencial da EJA, aludidas anteriormente, organizamos etapas que ocorreram em quatro momentos, distribuídos semanalmente, combinados com os estudantes que se disponibilizaram a participar do projeto.

⁴ A regência não ocorre em turmas, mas a partir do atendimento por meio de plantões pedagógicos realizados individualmente ou em grupos pequenos, o que possibilita o contato com tais estudantes de forma personalizada, tanto em relação à mediação e acompanhamento dos conteúdos, quanto às avaliações planejadas dentro da adequação e do rigor preceituados por marcos legais federais (BRASIL, 2000) e estaduais (PARAÍBA, 2016) para a referida modalidade.

Partindo dessa estrutura, cada uma das etapas recebeu o nome de Momento, visto que a modalidade da EJA semipresencial não é configurada por hora-aula, o que permitiu, teoricamente, agendar e adequar os encontros conforme elucidamos parcialmente no tópico anterior.

A sequência das atividades apresentadas a seguir tem início com uma roda de conversa, seguida de uma oficina de leitura para a reflexão sobre o papel da representatividade dos negros em anúncios, como o do Boticário, da campanha de Natal de 2020.

Quadro 1 – Quarto momento: Objetivos e procedimentos

RODA DE CONVERSA + OFICINA DE LEITURA (3H)

Objetivo:

A) Apresentar gestos de leitura sobre o contexto ideológico. B) Valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.

Procedimentos:

▶ Relato das memórias referentes à infância dos estudantes (e dos filhos, se assim tiverem) no período natalino;

▶ Exibição do anúncio: “O boticário, campanha de Natal 2020”.

▶ Discussão sobre a representatividade do Natal e as práticas discursivas em torno da data.

▶ Problematização acerca do apelo à diversidade e representatividade negra em anúncios publicitários

▶ Discussão acerca da relação da tradição do Natal com o Kwanzaa.

Etapas:

1ª) A roda de conversa foi iniciada com o relato de memória dos estudantes sobre as vivências na infância (da própria família, incluindo filhos se os tiverem) acerca do valor que o Natal apresenta sobre a vida deles. 2ª) Depois disso, assistiram ao anúncio, de modo a refletirem sobre representatividade e pertencimento a começar da mensagem que finaliza o gênero, relacionando esse texto final ao encadeamento das cenas anteriores, incluindo o slogan da propaganda. 3ª) A partir daí, responderam questões dirigidas às condições de produção de sentidos (contexto imediato, discurso consumista e religioso, efeitos de sentidos na sociedade, posição social dos personagens, etc

Fonte: dados da pesquisa

Como se pode observar, para o alcance do objetivo pretendido em sala de aula – conhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana – trabalhamos com três gêneros discursivos, respectivamente, com o anúncio “O boticário, campanha de Natal 2020”, com o documentário “Papai Noel: a história da diversidade”, de O boticário; ambos disponíveis pelo Youtube. O terceiro gênero consistiu numa adaptação da reportagem “Os brasileiros que celebram o Kwanzaa, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal”, da BBC News Brasil².

Vejam, a seguir, como se deu o encaminhamento das atividades com esses textos.

Quadro 2 – Quarto momento: O negro anunciado: representatividade ou apelo consumista?

Questões desenvolvidas:

Para começo de conversa...

- Sua família costuma reunir-se para fazer confraternização natalina?
- Você tem lembranças da sua infância nesse período? Se sim, como foram/são esses momentos?
- O que o Natal representa para você e para sua família?

Agora, com auxílio da professora, assista ao anúncio “Campanha Natal O Boticário”, 2020, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=SXH_aYoGlSk para responder as questões seguintes:

1. A quem vocês acham que se dirige esse anúncio publicitário?
 - a) () Aos consumidores em geral.
 - b) () Aos consumidores da marca O boticário.
 - c) () Às crianças.
 - d) () Às pessoas negras.
 - e) () Outra resposta _____

2. Esse anúncio é uma campanha Natalina veiculada no ano de 2020 de O boticário. O que a criança negra viu de errado no Papai Noel?
3. Você acha que o menino negro se sentiu representado pelo Papai Noel negro? a) () Sim. b) () Não.
Atente agora para a exposição do documentário “Papai Noel: uma história de diversidade, O boticário (2020), disponível através do link: https://www.youtube.com/watch?v=N8IsIRz93xE&t=136s
4. Vocês gostaram do vídeo? O que acharam dele? Ele fala sobre o quê?
5. O documentário traz uma preocupação do Papai Noel Negro em relação às crianças. Que preocupação é essa e por quê?
6. Para você o que significa diversidade e o que é ser representado?
7. No fim do anúncio, aparece a seguinte frase: “Que você seja tudo o que desejar”. Essa é uma frase de efeito usada para chamar atenção do cliente e convencê-lo a adquirir o produto da campanha de Natal de O Boticário. Considerando o anúncio, o menino pode ser o que ele deseja ser? a) () Sim, o menino pode ser o que ele desejou ser. b) () Não, o menino não pode ser o que ele desejou ser. c) () Outra resposta: _____
8. Com base nos dois vídeos, você acha que o menino negro foi representado de fato? a) () Sim, o menino foi representado de fato. b) () Não, o menino não foi representado de fato. c) () Outra resposta: _____
9. Você acredita que o fato de consumir o produto da campanha pode realizar desejos? a) () Sim. b) () Não. c) () Outra resposta: _____

10. Você acha que o anúncio representa a diversidade dos consumidores ou usa desse apelo para vender?

a) () O anúncio representa a diversidade dos potenciais consumidores.

b) () O anúncio representa os consumidores negros.

c) () O anúncio usa a figura do negro para promover a marca O Boticário.

d) () Outra resposta: _____

11. Qual a relação entre o anúncio e o documentário?

12. Por que o hábito de dar presentes está associado ao Natal?

a) () Porque faz referência aos presentes que os Reis Magos deram a Jesus quando nasceu em Belém.

b) () O comércio usa a simbologia natalina para gerar lucros a partir da venda de produtos usados para presentear.

c) () Porque é a forma que as famílias usam para agradecer pela confraternização natalina.

d) () Outra resposta: _____

13. Para você, o que é o Natal?

a) () É um feriado religioso e representa o nascimento de Jesus.

b) () É uma data comercial.

c) () É o momento em que as famílias podem se reunir para se confraternizar.

d) () É um feriado em que posso descansar.

e) () Outra resposta: _____

14. Você concorda com a forma como esse evento é simbolizado e retratado no Brasil?

a) () Sim.

b) () Não.

Leia o trecho da reportagem abaixo para responder às questões seguintes:

Os brasileiros que celebram o Kwanzaa, festa negra criada nos EUA que rivaliza com o Natal

A festa, criada em 1966 pelo professor e ativista americano Maulana Karenga, se opõe ao Natal e procura fortalecer os laços da comunidade negra ao abordar aspectos culturais, econômicos e políticos. [...] “Kwanzaa é uma resposta à invisibilidade do calendário preto. Ao longo da história dos Estados Unidos, a representação cultural dos afro-americanos não se refletiu nos feriados e rituais anuais do país”, explica Keith Mayes, professor do Departamento de Estudos Africanos da Universidade de Minnesota. [...] “A celebração serve para abordar a crescente conscientização cultural que os negros desenvolveram sobre a África.” [...]

Estudiosos da obra de Maulana Karenga, que atualmente leciona na Universidade da Califórnia, afirmam que o objetivo da festividade não é rivalizar com o Natal, ainda que isso aconteça. A inspiração para a data partiu de festas realizadas por diversos povos na África, como os Zulu e os Ashanti.

“Karenga não pensou necessariamente em fazer uma contraposição ao Natal, mas isso aconteceu, também porque ele quis que a comunidade afro-americana pensasse as festividades de fim de ano a partir do valor civilizatório africano”, explica Thembi Sekou, responsável por realizar a primeira celebração do Kwanzaa no Brasil, na cidade de Salvador, em 2007. [...] “Isso tem a ver com a ideia da colheita. Planta-se o ano inteiro e depois você colhe. É uma espécie de balanço sobre aquilo que aconteceu. A festa termina no primeiro dia do ano, com a esperança de um ano melhor que se inicia”, afirma Carlos Machado. [...]

Segundo o professor Keith Mayes, o Kwanzaa não serve para substituir o Natal, até porque não tem caráter religioso. “Mas há uma crítica. Não aos fundamentos religiosos, mas à ênfase no excesso de consumo e na compra de presentes.” [...] Segundo Thembi Sekou, [...] “é fundamental resgatar aquilo que foi perdido, para renascermos em um outro modelo. Não é só uma celebração, mas também uma possibilidade de inserir no cotidiano das pessoas pretas, em suas famílias, comunidades, os valores que vão acabar com os preceitos ocidentais que nos foram impostos.”

“O Kwanzaa tem a capacidade de atrair uma população diversificada de negros na diáspora africana. Embora tenha sido criado a partir da experiência afro-americana, a festa celebra a negritude e os negros onde quer que você os encontre”, diz Keith Mayes. [...]

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50871778>. Acesso em 15 set. 2022 (ADAPTADO)

15. Já ouviu falar sobre o Kwanzaa?

a) () Não, nunca ouvi falar. b) () Sim, já ouvi falar.

16. Com base na leitura da reportagem, qual a relação do Natal tradicional com o Kwanzaa?

Fonte: dados da pesquisa

Antes da exibição do primeiro gênero citado, abrimos o diálogo sobre a temática com perguntas aos estudantes para que relatassem memórias de infância em ocasião dos festejos natalinos, quais sejam: “Sua família costuma reunir-se para confraternização natalina? Você tem lembranças da sua infância nesse período? Se sim, como foram/são esses momentos?” E, finalmente, “o que o Natal representa para você e sua família?”. As memórias narradas dialogavam com as vivências e representações culturais comuns à época, como reunião de familiares para jantares, para realização de orações; trocas de lembrancinhas; reunião de amigos para beberem na rua da própria residência. Em relação à segunda pergunta, hou-

ve respostas atreladas à espiritualidade que a data remonta, bem como a ênfase a bens materiais trocados no evento natalino.

Realizada a socialização, que fora bastante produtiva em termos de espontaneidade por parte dos leitores, exibimos o anúncio “O boticário, campanha de Natal 2020”, disponível no Youtube, que materializa a narrativa de uma criança de fenótipo negro que não se vê representada pelo Papai Noel tradicionalmente difundido. Quando adulta, em contexto natalino, veste-se de Papai Noel por entender que esse deslocamento de imagem promoveria representatividade racial ante a crianças do mesmo tom de pele. Essa abordagem faz alusão a pautas sociais contemporâneas atreladas à busca pela inclusão e visibilidade de grupos racializados na tentativa de associar a marca ao que defendem. Em seguida, problematizamos o anúncio citado no tocante aos sentidos literais e, aos poucos, sentidos outros que foram emergindo à proporção que explorávamos o jogo persuasivo permeado pelas múltiplas linguagens do gênero. A exibição se deu repetidas vezes para chamar atenção às condições de produção do anúncio, tais como contexto imediato, discurso consumista e religioso, efeitos de sentidos na sociedade, posição social dos personagens, entre outras.

Procedimento similar ao que realizamos com a leitura do anúncio foi sucedido com os demais gêneros (documentário e reportagem), considerando às condições de produção de cada um. E, assim, fomos percebendo a espontaneidade dos estudantes para se posicionarem ante às perguntas do presente questionário e às condições de produção imediatas e ideológicas dos textos trabalhados. Contudo, ainda foi possível perceber muitas dificuldades por parte dos discentes para produzirem sentidos ao lerem e escreverem as respostas, haja vista que a história de leitura e de escrita, a posição social e as próprias condições de produção deste momento reverberaram-se direta e/ou indiretamente no percurso de leitura que desenvolvem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste estudo, fizemos uma breve contextualização de como os discursos são permeados de sentidos institucionalizados e administrados pela hegemonia da/na sociedade. Nessa direção, a ocorrência de práticas discursivas racistas, leitura contingenciada pela ideologia dominante e a ausência de instrumentos didáticos assertivos, problematizaram este artigo.

Frente a essa realidade, apresentamos uma proposta de leitura na perspectiva discursiva que considera a educação antirracista com/para os estudantes dos Ciclos III e IV da EJA. Essa proposta foi gerada a partir de roda de conversa concomitante à oficina de leitura/sensibilização com o intuito conjugado de: a) apresentar gestos de leitura sobre o contexto amplo e imediato do Anúncio O Boticário, campanha 2020; b) conhecer, respeitar e valorizar a identidade, a cultura e a história afro-brasileira e africana.

Para além das evidências de sentido enunciados nos gêneros discursivos trabalhados, os estudantes – ainda que em meio a diferentes condições de produção e lugares sociais – conseguiram adentrar a opacidade do texto, atingindo outras camadas de sentidos possíveis, e outras derivando para diferentes formações discursivas, sobretudo antirracistas. Com essa visão, apesar de insistirem na leitura decodificadora, os discentes, como sujeitos-leitores, em sua maioria, foram capazes de romper com a ordem discursiva cristalizada e racista materializada nos gêneros trabalhados.

Ante a proposição exposta, esperamos mobilizar a luta pela igualdade de direitos, oportunizar a visibilidade e a valorização da diversidade étnico-racial discente por meio de repetições e/ou deslocamentos de sentidos veiculados em diferentes suportes, inclusive virtuais. Desse modo, é possível resistir ao cenário vigente em direção a um horizonte de disputa de sentidos que vislumbre

“o entendimento da educação, como humanização, como problema social e também pedagógico”, finaliza Gomes (2010, p. 109).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 14.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso 06 mar. 2022

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso 15 jun. 2021

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 jun. 21

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. MEC, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jun, 21

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 mar. 2022

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 6 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021

GERALDI, José Wanderley (org.); Milton José de Almeida *et al.* **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. Gomes, Nilma Lino (Org.) In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 1 ed., Belo horizonte: Autêntica, 2010

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil Estudos e Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 p.9, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 mai. 2021

PARÁIBA. Conselho estadual de educação. **Resolução 30/2016**. Estabelece as normas para a educação de jovens e adultos no sistema estadual de ensino. Disponível em: <http://cee.pb.gov.br/resolucoes/resolucoes-normativas/>. Acesso em 17 mai. 2022

LEITURAS MULTIMODAIS DE CHARGES NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

Kátia Novaes Gusmão

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As inovações tecnológicas ancoradas às práticas de linguagem têm acarretado transformações nas relações sociais e, conseqüentemente, nas práticas discursivas. Em virtude disso, as propostas contemporâneas de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa devem estar atreladas a estratégias de leitura em textos com variadas linguagens. Nesse contexto, é pertinente que a escola ressignifique alguns posicionamentos.

Neste capítulo vamos nos colocar no contexto das práticas textuais-discursivas multimodais: os anúncios, tirinhas, charges, cartuns, *memes*, *gifs*, entre outros textos, que salientam representações linguísticas de todas as formas, demonstrando os elementos como texturas, desenhos, cores, formas, espaço, entre outros símbolos diversos, co-ocorrendo com a linguagem verbal. Tais componentes acabam atraindo a atenção do leitor, atribuindo-lhe um comportamento ativo, levando-o à reflexão e a uma possível ação em determinadas situações cotidianas, ao passo que sua voz é intensificada em razão da sua interação com o texto.

Se partirmos do princípio de que textos verbo-visuais têm ocorrido frequentemente através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), devemos enfatizar alguns entraves que gran-

de parte dos discentes da rede pública de ensino ainda possui no acesso à internet de acordo com suas respectivas realidades. Sabemos que alguns estudantes possuem celulares com aplicativos de redes sociais, mas o número de alunos que possui acessibilidade significativa de rede de dados ainda não representa um número relevante, fato observado no contexto pandêmico de 2020-2021¹, em que as escolas públicas do país necessitaram de mídias remotas para execução das aulas e incluso dos alunos.

Em que pese as considerações sobre a inclusão digital aqui apresentadas, hoje, temos alguns avanços quanto à implantação dessa conexão em algumas escolas públicas, no entanto observamos que outras instituições não possuem internet de boa qualidade, computadores que funcionem efetivamente e salas disponíveis para esse tipo de planejamento. Desse modo, temos noção dos desafios de práticas pedagógicas buscando conciliação entre os avanços midiáticos e as novas metodologias de ensino.

Neste cenário cognitivo-social para as aulas de Língua Portuguesa, apresentamos os textos multimodais, repletos de múltiplas formas de representação, voltadas aos campos imagético, gestual, sonoro e audiovisual, o que evidencia a importância de tais ocorrências semióticas correspondentes às estratégias de compreensão mediante o entendimento dos implícitos e das relações intertextuais, por exemplo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrange a leitura e suas práticas linguísticas, apontando o aluno como um participante dinâmico no processo de ensino-aprendizagem, hábil para entender conteúdos subentendidos provenientes das múltiplas semioses, protagonista em muitas circunstâncias, além de um sujeito

1 CIEB—Centro de Inovação para Educação Brasileira. Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. 3 abr. 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-EnsinoRemoto-030420.pdf> Acesso em: 12 março 2023.

crítico e autônomo, atribuições essas inerentes aos princípios norteadores do Currículo de Sergipe, estado da federação onde nossa investigação foi desenvolvida. Outro indicador a ser salientado é a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo em vista que nosso propósito foi a abordagem do quinto descritor².

Com essas reflexões, recorreremos à charge como suporte textual preponderante a fim de alcançarmos a competência leitora dos aprendizes, o aprimoramento do senso crítico e o desempenho de práticas cidadãs, especificamente com temáticas relacionadas à consciência política e socioambiental. O produto final aqui brevemente apresentado é a construção de um Módulo Didático (MD) caracterizado por atividades que comportem o protagonismo de professores, alunos e formadores, e, ainda assim, demandem a participação dos discentes em todas as etapas de ensino.

O Gênero Charge está no centro da proposta e perpassamos outros contextos, como práticas orais através de debates e enquetes, aspectos literários com a leitura de um poema e uma música, construção de mapas associativos para interligação entre as interpretações dos textos lidos e as informações a serem compreendidas nas charges, além do encerramento da nossa proposta pedagógica com a elaboração de uma carta aberta, almejando o empreendimento político-cidadão do discente.

2 TEORIA E MÉTODO: LEITURA(S)

Nesta seção, convidamos o leitor a uma imersão teórica para os aspectos de leitura, considerando o caminho da mediação leitora como a instrumentação para as aulas de língua materna. Nesse sentido, buscaremos as proposituras de leitura no campo da perspectid

² D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadros, fotos etc.).

va discursivo-crítica, bem como o estudo do gênero Charge, objeto âncora do produto pedagógico aqui apresentado.

2.1 Leitura(s) e Letramento Crítico

O texto é componente imprescindível aos propósitos deste trabalho, então precisamos esclarecer a nossa visão sobre ele. Muitas vezes, a escola o tratava centralizando somente aspectos verbais. Diante disso, imagens, tabelas, gráficos, diagramas e outros modos semióticos não contemplavam concepções relativas aos aspectos textuais. Com o tempo, esse ponto de vista tem sido modificado, o que pode ser comprovado pelos progressos tecnológicos, pelos gêneros emergentes advindos com as recentes propostas multimidiáticas e, conseqüentemente, pelas exigências dos parâmetros educacionais.

Com esse conceito, o aluno está em contato com textos de diversas linguagens constantemente, e a escola não estará exercendo sua atribuição caso desconsidere essa multiplicidade. A leitura deve ser aprimorada com inúmeras opções, ou não estaremos preparando o discente para o mundo, uma vez que necessita estar competente nas habilidades leitoras básicas para agir como protagonista em situações distintas. Inclusive, trata-se de um processo no qual autor, texto e leitor são sujeitos que interagem entre si, e a compreensão é consequência desse processamento, gerando significação e efeitos de sentido, conforme ressaltam Koch e Elias: “[...] o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”.

As atividades leitoras superam a mera decodificação, pois é preciso que haja compreensão das informações envolvidas. Compete ao discente que interaja com o texto lido, perceba a superfície textual e prossiga às ideias contidas nas entrelinhas. O ensino de leitura e escrita no mundo contemporâneo implica a abordagem de

textos compostos por diferentes recursos linguísticos. Esse fator envolve um processo de leitura minucioso, já que, ao despertar o leitor, ocasiona a ativação do seu processo de compreensão e pode fazê-lo refletir. Lecionar com os multiletramentos não significa necessariamente expor as TICs, mas considerar, sobretudo, o saber do aprendiz, sua realidade, a menção à sua cultura e a gêneros textuais do seu contexto e, finalmente, a transmissão de outros letramentos (ROJO, 2012).

Vejamos que as práticas discursivas devem ser coerentes ao conhecimento prévio dos estudantes. Recomenda-se que eles se deparem com gêneros textuais próximos das suas realidades, permitindo fácil identificação perante suas bagagens cognitivas. A escola é um espaço de questionamento em que há a possibilidade de o aluno engajar-se de forma ativa e reflexiva através da linguagem, ponderando vertentes socioculturais e o encorajando à manifestação de posições e à exposição do seu pensamento perante o diálogo. Quando o professor favorece a discussão de conteúdos comuns ao educando no ambiente escolar, está permitindo que esse estudante valide seu raciocínio, exponha suas convicções e conteste textos pertencentes à sua vivência. Para Freire (2011), um professor que leciona criticamente não é um simples repetidor de conteúdos e busca fomentar a prática educativo-crítica, uma vez que ele se empenha para entender seu meio e se arrisca em novas propostas de ensino. A visão freiriana aponta que tanto educador quanto educando ensaiam a experiência de se assumirem como seres sociais e históricos, identificados culturalmente e dimensionados como integrantes do processo, tanto individual quanto coletivamente. Assim, os gêneros textuais aplicados na escola necessitam extrapolar os “muros” dela, resgatando o cotidiano do aluno, sua comunidade e o local onde ele vive, proporcionando consciência das suas experiências.

Por essa tendência, progredindo nossa fundamentação em conformidade com esses parâmetros, podemos citar a Base Nacional Comum Curricular com seu registro sobre o campo de atuação da vida pública do 6º ao 9º ano. Inclusive, verificamos também na BNCC(2018) a apresentação de tópicos relativos à perspectiva analítica da aprendizagem nas competências da Educação Básica, estabelecendo que o discente assimile recursos argumentativos baseado em fatos confiáveis na defesa de ideias e opiniões voltadas aos direitos humanos, à consciência socioambiental, ao desenvolvimento sustentável e ao consumo responsável de naturezas local e global.

2.2. Gênero Charge e práticas leitoras na sala de aula

É fato que interagimos pelas linguagens e diante desse processo comunicativo notamos variados contextos sociais, o que acarreta a organização do trabalho pedagógico com base em práticas sócio-históricas: os gêneros textuais. Uma vez que eles buscam ordenar as numerosas situações comunicativas que exercemos na nossa rotina, ocorrem de forma diversificada, visando a se adaptarem às necessidades dos indivíduos.

Atualmente, o cenário multimidiático e o surgimento dos gêneros emergentes despontaram e criaram formas comunicativas específicas, relatando que a antiga dicotomia entre fala e escrita é considerada ultrapassada, indica Marcuschi (2010, p. 21):

Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia [...].

Essa passagem corrobora o intuito de acentuarmos a percepção dos discentes em relação à multiplicidade de significações

dos textos contemporâneos, expandindo suas competências leitoras voltadas à multimodalidade. Por essa diretriz, consideramos a composição chargística como um recurso pedagógico compatível com as estratégias de compreensão relacionadas à multimodalidade, como um impulso ao letramento crítico e, consecutivamente, como um direcionamento às práticas político-cidadãs.

Escolhemos o gênero charge em razão da sua disposição multimodal como configuração habitual. A imagem anexa a outros caracteres acaba introduzindo uma série de significados ao leitor. Pietroforte (2020) examina o vocábulo “imagem” destacando a polissemia dele, afinal se refere à imagem da fotografia, escultura, pintura e arquitetura, entre outras exibições. No sentido de representação, a palavra corresponde ao que vemos, ouvimos ou imaginamos. Partindo pelo prisma do plano de expressão (significante, imagem vista, acústica, aspecto fonológico) e do plano de conteúdo (significado, imagem imaginada, conceito e semântica), quando observamos cores e formatos delineados, estamos diante do significante. Já no instante em que correlacionamos essa visualização ao seu conceito, acionamos o plano do conteúdo, recorremos à semântica, nos aproximamos dos nossos acervos prévios para compreendermos a figura contemplada e, finalmente, verificamos o significado.

A depender do ponto de vista, a semântica antecede a construção da imagem. Caso isso ocorra, o autor invoca o sentido que dará à imagem, o possível efeito dessa representação no leitor, imagina a intencionalidade da criação, e como último elemento desse processo, surge a imagem propriamente dita. Pelo viés do leitor, primeiro ele olha essa ilustração e depois ativa seu conhecimento cognitivo para tentar compreendê-la. Pelo aspecto conotativo da imagem ali sugerida, os símbolos imagéticos podem expressar significados divergentes do sentido literal.

Os chargistas podem utilizar os signos em caráter subjetivo, o significado, e expressar os conteúdos projetados através da diversidade simbólica e das variadas representações, o significante. Como já mencionamos, estamos diante de um gênero que exige um leitor concentrado e pensativo, na medida em que, se ele não demonstrar essa interação, não irá chegar a suas ponderações segundo o texto analisado.

É substancial frisar o quesito temporalidade do texto chargeístico. Diferentemente do cartum, é comum encontrarmos as charges conectadas à notícia, justamente por estarem vinculadas a ocorrências recentes difundidas publicamente. Ademais, empregar charges na sala de aula remete ao trabalho com textos que superam assuntos estritamente escolares, já que elas debatem matérias presentes nos numerosos meios de circulação midiáticos, ampliam o universo temático dos estudantes e colaboram com uma perspectiva interdisciplinar de ensino.

3 A PRÁTICA: RELATOS DE INTERVENÇÃO E PROPOSTAS POSSÍVEIS

Como educadores e pesquisadores, nós somos capazes de aprender por amplas atribuições porque somos aprendizes diante do nosso próprio cotidiano de trabalho, sendo concebível refletirmos sobre nossos mecanismos de ensino e avaliarmos os percalços encontrados, além de buscarmos resolvê-los, atuarmos e, por conseguinte, evoluirmos na profissão e na vida. É preciso termos amadurecimento profissional e reconhecermos que podemos encontrar equívocos no decorrer do processo de ensino, além de que passemos à averiguação dos pontos carentes de modificações e venhamos a propor novos recursos. Não chegaremos aos nossos objetivos dentro das etapas de ensino-aprendizagem se não pausarmos as experiências docentes e nos questionarmos sobre as hipóteses

de determinados resultados não serem satisfatórios quanto ao desempenho dos aprendizes.

É primordial também entender o estudante como sujeito ativo, pois temos os posicionamentos dos dois sujeitos durante a pesquisa, tanto do professor quanto do aprendiz, ou seja, eles são “coparticipantes”, como enfatiza Bortoni-Ricardo (2008, p. 71). Convém pensar, agir e refletir em determinadas circunstâncias que perpassam não só o ambiente escolar, como também âmbitos que componham a vida de todos os integrantes da pesquisa. Esse enfoque está intensamente aliado aos nossos propósitos investigativos, dado que o senso crítico dentro do processo de ensino-aprendizagem é crucial para o alcance do letramento crítico e à consequente operação das condutas cidadãs.

3.1. A proposta de um Módulo Didático (MD) replicável: o gênero charge na aula de Língua Portuguesa

Nossa especificação sugere a aplicação de charges com vistas aos processos de inferência, às relações intertextuais e ao fomento ao letramento crítico dos alunos.

Empregamos os seguintes recursos pedagógicos: videoprojetor, quadro branco, marcador para quadro branco, apagador, além de folhas impressas em uma das aulas do módulo.

Preliminarmente, os estudantes participam de debates, discussões, enquetes, entre outros gêneros voltados à oralidade. Nosso MD estará voltado a diversas metodologias, a exemplo da “**Roda da Empatia**”, um círculo de discussões que conduz o aluno a se colocar no lugar do outro, imaginando como este se sentiria diante de determinado episódio. Faz-se a suposição, questionando o posicionamento do educando em relação à natureza, ao cenário de degradação ambiental e agressões diversas ao meio ambiente, com a seguinte indagação: “**E se fosse comigo?**”. Em outras etapas,

também haverá a possibilidade de participação dos estudantes em pesquisas mediante um modelo de enquete, colocando-se “a favor de” ou “contra” determinada situação. Menciona-se também a confecção de mapas mentais que poderão auxiliar na junção das ideias relevantes sobre a temática socioambiental e as demais vertentes a serem trabalhadas durante a aula. Essa atividade pedagógica pode beneficiar o entendimento dos conteúdos apresentados pelo professor, já que os aprendizes terão a oportunidade de revisar as abordagens ministradas na aula e associá-las a suas vivências. Quanto às produções textuais, há proposta para a escrita do gênero carta aberta em duas perspectivas, sendo a primeira fase com uma atividade para treinamento da carta aberta em situação hipotética, e a segunda fase será a escrita com alguma situação real, próxima da realidade escolar do alunado. Nessa última fase de escrita, teríamos a culminância do MD.

Esse ponto colabora para a amplitude da nossa proposta, uma vez que iremos nos basear através dos campos jornalístico e midiático – BNCC (2018), passando também pelo campo artístico-literário (poema e música), para atingirmos as atuações do campo da vida pública. Adotamos a temática socioambiental entrelaçada ao conteúdo político por percebermos a dificuldade apresentada pela classe nos aspectos ligados à interpretações textuais com essas questões, além de representarem dados essenciais para a concretização de práticas político-cidadãs. Vejamos a divisão do nosso material a partir do tópico a seguir, a fim de elucidarmos nossas intenções pedagógicas no MD.

3.1.2 Módulo Didático: as etapas

Nosso material buscou ser um facilitador no cotidiano do professor que pretenda utilizá-lo. Por isso, achamos conveniente apresentá-lo em seis etapas por quadros descritivos relatando o roteiro detalhado das atividades a serem desempenhadas durante

as aulas. Eles demonstrarão: o número da(s) aula(s) e o respectivo tempo para execução da(s) proposta(s); o(s) tema(s); a(s) competência(s); a(s) prática(s) de linguagem; o(s) campo(s) de atuação; o(s) objeto(s) de conhecimento; a(s) habilidade(s); os recursos didáticos e as práticas pedagógicas específicas.

Precisamos evidenciar que as competências, os objetos de conhecimento e as habilidades são citados em cada etapa didática do nosso módulo de acordo com as postulações da BNCC (2018). A Base representa grande parte do nosso módulo, pois a sequência de atividades está direcionada especialmente às competências e habilidades do documento norteador. Inclusive, o MD trará algumas especificações trabalhadas nas perspectivas do parâmetro citado no decorrer de sua proposta, o que irá auxiliar o entendimento do docente e representar uma ferramenta prática de ensino para esse profissional, visto que ele não precisará recorrer necessariamente ao referencial curricular oficial para entender os objetivos do MD.

Ainda destrinchando sobre a Base, podemos observar que há destaque na sua introdução para caracterização das competências, como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, e as habilidades, como práticas cognitivas e socioemocionais. Verificamos também, a relevância de atitudes e valores para solucionar demandas da vida cotidiana e do pleno exercício da cidadania. Adotaremos as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental associando-as às habilidades condizentes e observaremos as capacidades voltadas aos aspectos multimodais, às práticas de multiletramentos, às inferências ocasionadas pela intertextualidade, visando à criticidade diante do texto como lugar de manifestação de sentidos.

Ao final de cada quadro, exibimos a seção **“Detalhando”** com as discriminações de alguns tópicos da etapa em execução, sobretudo quanto aos gêneros trabalhados e ao passo a passo das metodologias usadas. Finalizaremos cada fase proposta com um re-

sumo da sequência trabalhada a fim de melhor situar o professor dentro das práticas sugeridas. Em relação às fases de aplicação, direcionaremos nosso MD deste modo:

a) Etapa I: relata as leituras multimodais em caráter geral através da exibição de um vídeo e da posterior discussão com a “Roda da Empatia” em uma aula, direcionando o aluno a se colocar no lugar do outro e a refletir sobre seus anseios, ponderando em seguida, sobre sua conscientização quanto à proteção do meio ambiente;

b) Etapa II: expressa análises polissêmicas via charges e uma notícia³, que promoverá uma enquete de concordância ou discordância, implicando o posicionamento do aluno frente a determinados fatos, e ocorre em duas aulas; fornecimento de especificações do gênero carta aberta, com andamento em duas aulas;

c) Etapa III: incentiva os aprendizes a questionarem seus direitos como cidadãos e sujeitos conscientes nos aspectos político e socioambiental, exercitando seu papel na vida pública. Os estudantes serão vozes da comunidade escolar para solicitação de providências à prefeitura diante de duas alternativas:

1ª opção: carta com direcionamentos sobre situações que causem prejuízos socioambientais à região ou apresentem danos à comunidade escolar;

2ª opção: carta com enfoque a respeito de questionamentos políticos voltados à comunidade escolar.

O produto apresenta-se com a estratégia de exercício cidadão conforme a problemática local. O docente replicador poderá adaptar ao seu respectivo contexto, promovendo a proteção ao

³ As charges e notícias podem ser adequadas ao contexto local de aplicação, bem como às situações comunicativas que traduzam práticas sociais de linguagem comuns aos alunos da educação básica, como contextos de cultura e temáticas possíveis ao exercício da cidadania. Evidencia-se, nesta colocação, referenciar a Competência “Responsabilidade e Cidadania” (BNCC,2018), motivando o estudante a ser capaz de atuar na construção de uma sociedade justa e solidária.

meio ambiente e desempenhando práticas políticas no contexto da formação leitora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebemos a presente investigação e encontramos no texto chargístico um suporte viável para interligarmos a instrução de textos dotados de diversificadas significações e a inserção dessa aprendizagem na vida dos educandos. Através da charge, efetuamos diálogos sobre fatos políticos, históricos, sociais, ambientais, entre outras vertentes. Assim, comprovamos que esse gênero pode colaborar para o aprimoramento do potencial argumentativo do estudante por muitas ópticas, já que possibilita a interpretação de múltiplos conceitos, bem como o raciocínio, a criticidade e o desempenho na sua realidade. O aluno pode exercer a democracia, refletir sobre sua trajetória, obter hábitos sustentáveis, enfim, ampliar ações de engajamento a partir da sua bagagem cognitiva. Por essa premissa, criamos nosso Módulo Didático (MD) para descrição de um programa de aulas que pretendem lapidar tais competências e habilidades nos educandos. Centralizamos o trabalho na multimodalidade desse último gênero por pensarmos que suas múltiplas linguagens são essenciais para o amadurecimento do letramento crítico dos alunos. Logo, nós nos situamos na tentativa de apurar esse poder de reflexão, ou seja, não pretendemos criar essa capacidade reflexiva no estudante, mas sim oportunizar o seu polimento por intermédio da multimodalidade chargística.

É imprescindível que a escola prepare sujeitos protagonistas e cidadãos, pois os conteúdos devem ultrapassar o espaço da sala de aula. As instruções emitidas pelo professor devem ser situadas socialmente, uma vez que os aprendizes são autores de transformações sociais particulares e também no âmbito coletivo.

REFERÊNCIAS

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

BEZERRA, A. L.; LIMA, E. A.; OLIVEIRA, M. N. Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, v. 32, n. 4, p. 226-242, 31 dez. 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DIAS, E.; STRECKER, H. Nativos digitais e ferramentas tecnológicas no contexto educacional. In: AZEVEDO, I. C. M. de; COSTA, R. F. (Orgs.). **Multimodalidades e práticas de letramentos**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 19-29.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Thiago Domingos. **Tira cômica: construindo caminhos para a leitura inferencial**. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: Edufpi, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006 [1996].

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Editora Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Luce BRASIL; Ministério da Educação, 2005.

MOUCO, M. A. T.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Paraná: [S.n.], 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 07-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia**. 1. reimp. Maringá: Eduem, 2000.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: integrar e construir**. Aracaju: MEC/CONSED/UNDIME, Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOUSA, Pedro Amaral. **Leitura de charges em uma perspectiva sociocognitivo-discursiva de referência**: o caso das anáforas indiretas. 2018. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana/SE, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COM FOCO NO GÊNERO CHARGE

Janaína Patrícia Xavier dos Santos Silva

Luana Francisleyde Pessoa de Farias

1 PRIMEIRAS LINHAS...

Vivemos num mundo globalizado, conectado, que paradoxalmente insiste em se mostrar intolerante ao convívio com a diversidade cultural, de linguagens, com novas formas de pensar, e a escola parece-nos ser um dos lugares/espços em que essa resistência está presente. Por isso, em busca de uma abordagem mais plural, apresentamos, neste capítulo, o recorte da nossa pesquisa de mestrado, mais especificamente a proposta de intervenção ancorada na Pedagogia dos Multiletramentos e na noção de multimodalidade com foco no gênero textual charge.

Nosso objetivo é desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir de diferentes práticas de leitura e escrita na aula de língua portuguesa. Com base no aparato teórico e metodológico de Cazden et al. (2021), Ribeiro (2021), Rojo (2019; 2012), Santaella (2012), Flôres (2002), entre outros, elaboramos oficinas pedagógicas que almejam atender à necessidade de a escola estar aberta a novos letramentos do/no mundo contemporâneo, relacionados não somente aos avanços tecnológicos, como também a uma diversidade cultural e de linguagens que já ecoa nas nossas salas de aula.

2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A NOÇÃO DE MULTIMODALIDADE

A necessidade de uma abordagem mais plural leva-nos a uma proposta denominada pelo Grupo de Nova Londres (GNL) como a Pedagogia dos Multiletramentos. Para melhor apresentar o GNL, devemos contextualizar o momento em que esse grupo foi formado, e com quais objetivos os membros se preocupavam. Portanto, iremos para a cidade de Nova Londres (EUA), no final do século 20, em 1996, onde um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, reuniu-se para tratar das mudanças que estavam acontecendo nos modos de se ler e escrever textos e, conseqüentemente, nos letramentos. Acrescentemos também que o GNL era composto por membros que, em sua maioria, eram oriundos de países marcados por conflitos entre gangues, situações escancaradas de intolerância, massacres, e perseguições, daí a preocupação em tratar a multiculturalidade que emergia nesse contexto, pois de acordo eles, “o não tratamento dessas questões em sala de aula só contribuiria para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude” (ROJO, 2012, p. 12).

Para esse grupo, formado por Bill Cope, Mary Kalantzis, James Paul Gee, Gunther Kress, Norman Fairclough, os textos contemporâneos estavam passando por mudanças, em grande parte devido ao impacto das novas tecnologias e, por isso, era necessária uma visão mais ampla no tocante aos letramentos, ou seja, às novas possibilidades de se expressar e comunicar.

Com a explosão das novas mídias, os modos de ler e escrever passaram por fortes mudanças, permitindo que várias modalidades de linguagens ou semioses integrassem a tessitura textual, a essa pluralidade de linguagens, o grupo de Nova Londres denominou de multimodalidade.

A escola, enquanto espaço social e democrático, precisa, dessa forma, reconfigurar as várias diferenças locais e globais, alargar o conceito de letramento escolar e atender a todos os estilos de vida, adotando uma pedagogia que valorize as mais diferentes subjetividades. A transformação das escolas não é a única forma de resolver questões relacionadas a um futuro cheio de possibilidades para os jovens, assumir posturas de comprometimento e envolvimento com práticas que adotem novas formas de se viver, pensar e produzir, parece ser também novas oportunidades de se prosperar.

As novas formas de se comunicar, como, por exemplo, os vários canais de multimídia e hipermídia abriram espaços para que indivíduos que, até então, não encontravam meios para expressar suas “vozes”, passassem a produzir seus próprios conteúdos em ambientes digitais. Essas novas práticas conferem maior autonomia para que indivíduos de vários estilos de vida possam fazer parte de um processo mais plural, pois quanto mais independência, mais liberdade para transitar entre as várias camadas. Assim explicam Cazden et al. (2021, p. 30): “Como as pessoas são simultaneamente membros de vários estilos de vida, suas identidades têm várias camadas que estão em relação complexa umas com as outras”. Nesse sentido a escola precisa ser um espaço muito favorável para a aprendizagem dessas novas práticas.

A escola do século XXI deve abarcar as novas concepções de uma pedagogia como design, que trataremos aqui, de acordo com as convicções do GNL, como sendo uma proposta de ampliação da pedagogia do letramento, com base nas ações indicadas pela noção de multiletramentos. Para tratarmos dessas novas concepções, iremos nos ocupar de um conceito muito importante para entendermos “o quê” da pedagogia dos multiletramentos.

2.1 Multimodalidades: diferentes formas e linguagens

A multimodalidade não é um fenômeno que surgiu na atualidade, mas que sempre esteve presente nas mais variadas produções sociais. Hoje temos a clareza de que nenhum texto produzido, até agora, é monomodal. Para Ribeiro (2021, p. 121), “ler textos desintegrados é uma espécie de fraude”, devemos considerar aspectos linguísticos e não linguísticos, pois não podemos considerar apenas o verbal, desvinculando todos os aspectos gráficos, para tratar apenas da palavra.

No contato diário com textos impressos, escritos ou digitais, percebemos que eles não são constituídos somente por signos escritos, aparecem na sua composição as mais variadas linguagens, por isso é tão importante estar atento a essas combinações e fazer uma leitura num sentido mais amplo, levando em consideração outras semioses como as imagens estáticas ou em movimento, figuras, desenhos, gravuras, cores, esquemas, gráficos, som, links, dentre outros. É preciso ter um novo olhar para os textos e para o mundo, pois esses textos são, na verdade, representações das nossas relações com o mundo e com as sociedades atuais.

Sobre a multimodalidade presente nos textos, Kress (2003) citado por Rojo (2019, p. 24) explica: “a linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal”. Para esse autor, a leitura e a escrita não são mais lineares, se deslocaram das páginas para as telas. Para outros autores, como Ribeiro (2021, p. 17), “Ler e escrever têm se tornado, cada vez mais, uma ação integrada”, dessa forma, compreendemos que essas práticas refletem e retratam o impacto das tecnologias digitais, do manuscrito ao digital. Claro que não podemos, nem conseguiríamos, abandonar os usos antigos/analógicos de forma brutal, visto que o leitor contemporâneo ainda precisa transitar entre as práticas ancoradas no impresso e nas leituras em telas (computadores, tablets, smartphones).

Quem também nos apresenta enormes contribuições para os estudos da multimodalidade é Rojo (2019), no seu livro “Letramentos, mídias e linguagens”, a escritora corrobora os autores acima ao adjetivar os textos que apresentam várias linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças) como sendo multimodais ou multissemióticos, e aponta para a exigência de capacidades e práticas de compreensão e produção (multiletramentos) no trato com esses textos.

3 O GÊNERO CHARGE EM FOCO: UMA APRENDIZAGEM ESSENCIAL?

Considerando a importância da parceria texto e imagens, ou seja, um entrelaçamento de semioses (verbal e não verbal) para o desenvolvimento da leitura no espaço escolar, escolhemos focar o gênero textual “Charge”, que é um gênero do campo jornalístico-midiático, apresentando em sua composição uma relação muito “íntima” com a imagem, ou seja, o texto chárgico é multimodal por excelência.

Durante muito tempo, as charges eram gêneros exclusivos de jornais e revistas impressos ou digitais, hoje, esse gênero já se propagou para diferentes espaços físicos e digitais (outdoor, sites, redes sociais etc.). A BNCC (BRASIL, 2017) propõe que gêneros, que estejam voltados para argumentação e persuasão, sejam incluídos nos currículos das escolas, a fim de que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico e que saibam posicionar-se de forma responsável em relação à produção da informação. Neste trabalho, não queremos tratar sobre a produção das charges, mas como desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir desse gênero.

As charges surgiram por volta do século XIX na Europa. A etimologia da palavra charge é de origem francesa, que na sua tradução mais literal significa “carga”, nome dado por fazer referência

ao exagero na apresentação de fatos ou de personagens de modo a transformá-los em caricaturas, que também são usadas para satirizar acontecimentos atuais envolvendo personalidades da política, do meio artístico, entre outros atores da sociedade que estiverem em alta no cenário atual. As charges são muito mais do que ilustrações engraçadas, sua função social é a de conscientizar o leitor sobre os problemas que afligem nossa sociedade, como reafirma Flôres (2002, p. 11): “Sua temática, em geral, versa sobre o cotidiano—questões sociais que afligem, irritam, desgostam, confundem. [...] Por natureza é polêmica”.

Assim sendo, a charge é um gênero textual que se destaca não só pelo seu valor de documento histórico, como também pela coragem de escancarar determinados conflitos sociais, ao passo que também lança pontos de vista que tentam moldar as formas de pensar de uma coletividade. A compreensão das charges, sejam estáticas ou animadas, vai depender não só da leitura dos signos linguísticos, mas também do conhecimento de mundo que o leitor adquiriu durante a sua vida. No processo de composição desse gênero, o chargista mantém um diálogo com os leitores ao mesmo tempo em que vai compondo o seu texto. Ele também é responsável pelos elementos verbais e não-verbais, a quantidade que será utilizada de cada tipo de linguagem, cabendo-lhe dar as características e definir os personagens e ainda estabelecer relações dialéticas entre texto e contexto.

Os personagens são a princípio ficcionais, a fala desses personagens juntamente com as suas características e as ilustrações compõem o corpo das charges. O autor das charges não se pronuncia diretamente, seu discurso é construído por força dos elementos textuais, sua autoria aparece apenas pela sua assinatura ou rubrica que pode aparecer em qualquer lugar da charge em meio à composição textual.

Concordamos com Flôres (2002) quando diz que a leitura de charges é exigente, portanto, trabalhar com esse gênero em sala de aula, parece-nos ser muito desafiador, uma vez que já constatamos por meio das leituras e atividades em sala, que a maioria dos alunos não consegue fazer a leitura e compreender os dois códigos (verbal/ilustração) de maneira integrada, sendo necessário ativar outras habilidades cognitivas. A multiplicidade semiótica, tão sugerida pela Pedagogia dos Multiletramentos, hoje em dia, está presente nos manuais didáticos com os quais trabalhamos nas salas de aula, a maioria deles trazem uma variedade de gêneros textuais constituídos por diversas semioses: fotografias, gráficos, tabelas, links, QR Codes etc. Para Santaella (2012), o leitor de hoje precisa ser imersivo, ou seja, estar aberto a ler novas informações e traçar os seus caminhos de leitura, navegando de forma muitas vezes não lineares.

Devido a uma característica bem peculiar, o sincretismo semiótico, ou seja, as várias semioses presentes nas charges, assim como nas tirinhas, nos cartuns, esse gênero se faz muito necessário como recurso pedagógico, pois, vivemos em um mundo muito imagético, onde as informações estão entrelaçadas pelas imagens e vice-versa. As cores, as imagens, as palavras, os sons, expressões faciais, gestos, dentre outros modos semióticos lidos de forma integralizada, ajudam a compreender as mensagens trazidas pelas charges. Sua alta composição imagética e caricatural apresentada pela fisionomia exagerada dos personagens, marcam a composição desse gênero que tem como importante função social: denunciar problemas sociais, políticos, ambientais. As charges, portanto, procuram desnudar certas situações que afligem a sociedade, como explica Flôres (2002, p. 11), a charge é um “tipo de texto sui-generis que mostra e conta, ao mesmo tempo, os conflitos sociais”.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa está situada no paradigma qualitativo, apresentando um caráter interpretativo. Esteban (2010, p. 129) nos apresenta que “o pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam”.

Partimos do princípio de que a pesquisa qualitativa, de cunho intervencionista, nos permite diagnosticar e descrever situações-problemas vivenciadas pelos nossos estudantes, ao passo que tentamos resolvê-las, identificando possíveis formas de avançar em direção aos objetivos estabelecidos. Nesse tipo de estudo, o pesquisador participa ativamente na sistematização dos possíveis problemas que venham aparecer, acompanha e avalia as ações que serão desenvolvidas para se chegar à resolução.

Por isso, neste capítulo, apresentamos especificamente as oficinas elaboradas tendo em vista que se trata de uma pesquisa-ação desenvolvida de forma presencial numa turma do 9º ano do ensino fundamental, pertencente a uma escola pública da cidade de Nova Cruz/RN, constituída por 18 alunos que residem na zona urbana.

5 OFICINAS PEDAGÓGICAS: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS MULTISSEMIÓTICOS

As oficinas pedagógicas são instrumentos metodológicos que nos permitem trabalhar as dificuldades dos alunos de maneira mais dinâmica e descontraída, como também, nos dá a possibilidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, organizamos as atividades em 06 momentos com aulas de 50 minutos que irão contemplar a leitura e a interpretação do gênero charge na disciplina de língua portuguesa em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

Esta proposta prevê que o professor apresente aos alunos todas as etapas que irão fazer parte das oficinas, as atividades de diagnose inicial e final contemplando a leitura e a interpretação do gênero “charge”. As produções realizadas em cada oficina constituirão um portfólio individual dos estudantes envolvidos nesta pesquisa-ação. A seguir, descrevemos sinteticamente as etapas e os objetivos de cada oficina.

5.1 Oficina Pedagógica 01

No primeiro momento, iremos realizar uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero charge a partir de leituras e questionamentos, a exemplo de: se já leram charges, em quais suportes, quais assuntos foram tratados, se consideram a charge um gênero de texto?

Após feita essa sondagem, iremos propor a leitura de charges, aproveitando o momento para levar os alunos a refletirem sobre a importância dos aspectos multissemióticos (palavras, imagens, cores, cenas) para a produção de significados, apresentados por esse gênero que se preocupa em expressar um posicionamento crítico de questões sociais, políticas, ambientais, de economia, ou seja, fatos que estão em destaque no cotidiano, de maneira humorística.

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 1: ler e discutir charges de diferentes autores com enfoque nos aspectos multissemióticos.

Nesse momento, é de extrema importância que o professor ponha em questão que, para o entendimento de uma charge, além dos aspectos verbais e não-verbais, é também necessário o conhecimento de discursos que estejam em circulação na sociedade, uma vez que a leitura é considerada um processo interacional, ou seja, que extrapola a superfície textual.

5.2 Oficina Pedagógica 02

Em seguida iremos focar numa leitura mais detalhada, orientando os alunos sobre algumas questões que devem ser levantadas ao fazer a leitura de uma charge. Como por exemplo: Qual é o tema da charge? Quem são as pessoas/personagens retratadas na charge? Qual o cenário dessa charge? Quais as cores que predominam na charge? Qual a relação de sentido entre a mensagem verbal e não verbal? Pelas expressões do/a personagem, podemos dizer como ele/a se sente? Existe mais de uma maneira de se interpretar as ilustrações ou o texto?

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 2: ler e compreender o diálogo existente entre o projeto linguístico e o projeto visual mobilizados na constituição das charges.

Oficina Pedagógica 03

Depois de tratar questões sobre as charges apresentadas anteriormente, iremos sugerir que alunos copiem as questões levantadas na lousa e escrevam nos seus cadernos para realizarem suas pesquisas que devem ser apresentadas com indicação de sites e links.

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 3: pesquisar em diferentes fontes acerca do contexto de produção das charges: quem são os principais chargistas, seus estilos, principais suportes mobilizados e os efeitos da cultura digital na criação e circulação do gênero.

Oficina Pedagógica 04

Levaremos para a sala de aula material didático e paradidático, como revistas, jornais, livros didáticos, a fim de que os alunos possam manusear e perceber que o gênero charge aparece em diferentes suportes de leitura. Após essa observação, os alunos deverão

levar até o professor (a) a charge encontrada no material oferecido, ao passo que o professor selecionará algumas para postar no Facebook da escola e no grupo de WhatsApp da turma, sugerindo aos alunos que façam comentários sobre as temáticas e o humor/crítico presente nas charges e suas relações com as imagens/ilustrações de cada uma delas.

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 4: ler as charges analisando o humor crítico e/ou satírico constituído a partir das linguagens verbal e visual, e ainda incentivar o uso de outras mídias como forma de interação, comunicação e conhecimento.

Considerando que os alunos já conseguem identificar o gênero charge e reconhecem algumas características desse gênero, iremos propor uma atividade final em que eles irão fazer comentários sobre as charges selecionadas na aula anterior, só que esses comentários deverão ser feitos em ambientes digitais, como o Facebook e WhatsApp.

Oficina Pedagógica 05

Por meio de uma projeção multimídia (Datashow), apresentar charges que foram selecionadas na etapa anterior, para que possam ser trabalhados aspectos verbais e não-verbais e ainda questões relacionadas à leitura e interpretação e às características do gênero charge.

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 5: ler as charges enfocando a linguagem denotativa e conotativa mobilizada e a relação com as escolhas linguísticas e imagéticas feitas pelo chargista.

Oficina Pedagógica 06

Dando continuidade às atividades de leitura e interpretação, faremos uma atividade de múltipla escolha, exporemos por meio do

aparelho Datashow, duas charges que serão impressas juntamente com as questões de interpretação e entregue aos alunos. Após os alunos terem resolvidos todas as questões iremos fazer a correção de forma oral, interagindo com os alunos sobre as respostas e as possíveis interpretações.

Objetivo a ser alcançado pelos estudantes na Oficina Pedagógica 6: ler e interpretar criticamente as charges considerando as diferentes semioses mobilizadas na construção dos efeitos de sentido.

Ao final desta oficina, iremos propor uma roda de discussão, na qual os alunos poderão dialogar com os colegas expondo suas respostas e possíveis interpretações sobre as charges apresentadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilização dos aportes teórico-metodológicos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e da multimodalidade, com foco em práticas de leitura envolvendo o gênero textual charge, resultou na elaboração de 06 oficinas pedagógicas, as quais objetivam desenvolver a competência leitora dos estudantes diante dos textos multissemióticos.

Diante da produção e circulação de gêneros textuais multissemióticos, constituídos pelo design, com cores, layout, imagens, gráficos, constata-se que a referida proposta de intervenção atende à emergência de inserir os estudantes em práticas sociais multiletradas e (re)conhecer a importância cognitiva das imagens nos processos de ensino-aprendizagem. Pois, Segundo Santaella (2012), a expressão linguística e visual não podem ser encaradas como dois gigantes num duelo, mas como parceiros que se complementam, ou seja, nenhum dos dois pode preencher o espaço do outro sem deixar lacunas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017/2018.

CAZDEN et al, Courtney. **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED. 2021.

COPE; Kalantzis, 2019. Disponível em: <<http://newlaningonline.com/multiliteracies>>. Acesso em: 17 de jul. 2021.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo[organizadores]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos, Mídias Linguagens**.1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTTAELA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO COMO UMA PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA

Judileide Silva Morais de Azevedo
Gianka Salustiano Bezerril de Bastos Gomes

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde o ano de 1980, quando as tecnologias digitais foram inseridas no espaço online, as formas de se relacionar com a linguagem sofreram mudanças significativas. A cultura do digital tem provocado uma revolução nas relações sociais devido a sua linguagem multimodal e multissemiótica carregada de elementos visuais e sonoros (música, vídeo, desenhos, gráficos...), que também fazem parte da construção de sentido dos textos que circulam socialmente.

No entanto, entendemos que essas novas formas de linguagem ainda são pouco contempladas no currículo escolar devido às práticas cristalizadas de ensino que privilegiam a cultura do impresso. Esse embate entre os modelos tradicionais de ensino da língua materna e as novas formas de interação que o aluno vivencia em seu cotidiano tem provocado muitos conflitos em sala de aula. Isso nos leva a pensar na necessidade de inserir, no contexto escolar, práticas de escrita mais contemporâneas, significativas e que promovam uma relação com a identidade do sujeito.

Dessa forma, concordamos que essa dicotomia ensino-realidade traz para nós, professores de Língua Portuguesa, um dos maiores desafios no que diz respeito ao ensino da língua: o de levar

os alunos nascidos na era digital a participarem das atividades tradicionais de escrita propostas pelo currículo escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos que o uso das tecnologias digitais e a diversidade de recursos multimidiáticos e multissemióticos presentes nas situações de interação impõem à escola a necessidade de rever seus conceitos sobre o ensino da língua materna.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de pensarmos num currículo voltado para as diferentes linguagens que se entrelaçam nas interações sociais vivenciadas pelos alunos.

Diante desse contexto, tomamos como objeto de estudo da nossa pesquisa uma problemática surgida no universo da sala de aula, no que se refere ao ensino da língua. Trata-se da rejeição dos alunos pelas práticas tradicionais de escrita ainda presentes no currículo escolar em detrimento às novas práticas de linguagem inseridas em seu cotidiano por meio da cultura digital.

Essa problemática nos motivou a desenvolver uma proposta didática que se baseia na produção do gênero documentário, com vistas a uma possível aplicação numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental. Por pertencer à esfera midiática, acreditamos que o documentário possibilita a inserção das ferramentas digitais de comunicação e informação ao cotidiano escolar, por meio de uma linguagem multissemiótica e multimodal que é própria do gênero.

Nessa perspectiva, levantamos alguns questionamentos que servem de base para a nossa proposta didática. De que forma as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio de um gênero que traz uma linguagem audiovisual, podem contribuir para uma resignificação da escrita no ambiente escolar? E mais: como essa experiência pode ser relevante para uma identificação do aluno com o contexto social em que vive?

Em face desses dois questionamentos, embasamos a nossa pesquisa, que traz como objetivo geral apresentar uma proposta didática com o gênero documentário a fim de promover um ensino de língua significativo que contribua para a formação identitária do sujeito, problematizando como as novas tecnologias, inseridas no contexto escolar por meio da linguagem audiovisual, podem ressignificar o ensino de língua e aproximar o aluno do contexto social em que vive.

2 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para alcançarmos nosso objetivo, estruturamos a nossa proposta didática de produção do gênero documentário pautada na busca pela construção de uma ressignificação da escrita em sala de aula.

Para tanto, tomamos como base contribuições teóricas de autores da Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2009), Biazi (2007) e Dias (2007); Bauman (2001; 2005), para as questões relacionadas à identidade; Bakhtin (1992), para as questões concernentes aos gêneros do discurso, ao enunciado e ao caráter dialógico da linguagem; Kleiman (2014), Coscarelli (2019), Marcuschi e Xavier (2005) e Rojo (2012; 2019), nos assuntos referentes aos letramentos contemporâneos, aos gêneros digitais e aos multiletramentos. Quanto à fundamentação teórica do gênero documentário, utilizamos as pesquisas de Nichols (2005; 2012) e Ramos (2000; 2017).

Em relação aos aspectos metodológicos, nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa com base nos estudos de Lüdke e André (2013) e se configura como uma pesquisa-ação, tomando como referência as contribuições de Thiollent (1986). Escolhemos nos inspirar nesse tipo de pesquisa por causa do seu caráter investigativo e por se fundamentar no estudo dos problemas de natureza social utilizando o método colaborativo.

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa dos dados, por ser a que mais se aproxima da pesquisa-ação.

Para apresentarmos a nossa proposta didática, ancoramo-nos no modelo estrutural pensado por Guimarães e Kersch (2012) para o Projeto Didático de Gênero. Nesse sentido, organizamos, por meio de módulos didáticos, todas as atividades referentes às etapas de pré-produção, produção e pós-produção do gênero documentário.

O propósito do nosso PDG é despertar nos alunos o interesse pela escrita escolar e pela cultura local, ao inserirmos novas práticas de escrita por meio da produção de documentário, um gênero que não faz parte do currículo escolar, mas que apresenta uma linguagem multissemiótica que está presente no cotidiano do aluno. A partir dessas considerações, organizamos um PDG estruturado em onze módulos didáticos nos quais detalhamos todas as etapas necessárias para uma produção audiovisual.

Mediante o exposto, acreditamos que a nossa proposta didática se justifica pela sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa, por estar em consonância com as exigências postas à educação contemporânea, haja vista que a produção de documentário no Ensino Fundamental II, com base nas propostas de multiletramentos, é importante para a construção de aprendizagens significativas e possibilita a compreensão responsiva e crítica dos discursos que circulam socialmente.

2.1 Contextualização da pesquisa

Frisamos que o nosso trabalho possui um caráter meramente propositivo, em virtude da situação de afastamento social provocada pela Covid-19. Nesse sentido, a nossa proposta didática está direcionada para uma possível aplicação numa turma de 9º ano do

Ensino Fundamental, pois consideramos que, nesta turma, os alunos já apresentam algumas habilidades quanto ao uso das ferramentas digitais, dentre as quais, a produção e a edição de vídeos. No entanto, esta proposta também pode ser realizada com alunos de 8º ano, desde que o professor tenha interesse em realizá-la e se proponha a fazer as adequações que forem necessárias para a aplicação das oficinas descritas em cada módulo.

A nossa pesquisa propõe a elaboração de um Projeto Didático de Gêneros, com vistas à produção de documentário, em sala de aula, a fim de dar possibilidade ao professor de desenvolver, nos alunos, as competências necessárias para o uso eficiente das diferentes linguagens que permeiam as suas interações sociais na atualidade.

Assim, na próxima seção, faremos a exposição da nossa proposta didática, destacando as etapas do PDG e as atividades que podem ser realizadas.

3 PROPOSTA DIDÁTICA: A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO⁴

Para apresentarmos a nossa proposta didática, ancoramo-nos no modelo estrutural pensado por Guimarães e Kersch (2012) para o Projeto Didático de Gênero. Nesse sentido, organizamos, por meio de módulos didáticos, todas as atividades referentes às etapas de pré-produção, produção e pós-produção do gênero documentário.

Um dos propósitos do nosso PDG é despertar nos alunos o interesse pela escrita escolar e pela cultura local, ao inserirmos novas práticas de escrita por meio da produção de documentário, um gênero que não faz parte do currículo escolar, mas que apresenta

⁴ Sugerimos a leitura da dissertação para maiores detalhamentos dos módulos: Azevedo, Judileide Silva Morais de. Da escrita para a tela: a produção de documentário como uma prática de ressignificação da escrita no contexto escolar / Judileide Silva Morais de Azevedo.-Currais Novos, RN, 2022. 118 f.: il. color.

uma linguagem multissemiótica que está presente no cotidiano do aluno. Vejamos a seguir a descrição detalhada de cada módulo didático e suas respectivas análises.

No **primeiro módulo**, ao apresentar o projeto para a turma, o professor precisa despertar o interesse dos alunos em participar das atividades, buscando convencê-los de que o trabalho com o documentário será prazeroso e possibilitará um aprendizado significativo. É importante enfatizar que, ao final do projeto, eles conhecerão técnicas de filmagem, fotografia e edição de vídeo, que servirão para melhorar as suas próprias postagens em redes sociais ou para auxiliar as atividades da escola.

A apresentação do projeto deve esclarecer bem os objetivos de pesquisa e as aprendizagens que serão adquiridas durante o processo de produção dos documentários. Se possível, o professor deve preparar o ambiente da sala de aula para fazer projeções de vídeos curtos que abordem temáticas relacionadas a manifestações culturais de diferentes comunidades. Assim, os alunos poderão familiarizar-se com a ideia de produzir um documentário sobre o lugar onde eles vivem.

O segundo módulo traz a difícil tarefa de conceituar o gênero documentário. Como afirma Nichols (2005), o documentário é um filme de não ficção, que se encarrega de fazer uma representação da realidade. No entanto, essas características não tornam mais clara a distinção entre o documentário, o cinema de ficção e o jornalismo. Nesse sentido, o professor precisa criar estratégias que facilitem a identificação desses três gêneros.

A exibição do documentário “Trabalho infantil – ontem e hoje”, produzido pela Secretaria de Comunicação Social do TRT5 (Bahia), da reportagem especial “Os ricos do trabalho infantil urbano” e do curta-metragem “Vida Maria”, produzido pela Secretaria de Cultura do Ceará, deve servir para destacar as características de

cada uma dessas produções fílmicas (função, intenção comunicativa, temática, estrutura, linguagem). Para finalizar esse momento de identificação, o professor pode direcionar uma discussão sobre os três gêneros apresentados. O feedback dos alunos é o que vai indicar se haverá necessidade de novas estratégias para revisar o conteúdo.

Dando seguimento ao estudo sobre as definições para o documentário, o **terceiro módulo** tem por objetivo apresentar a tipologia desse gênero. Como afirma Nichols (2005), o documentário não se constrói a partir de um conjunto fechado de técnicas, formas ou estilos. Por isso, o autor considera a existência de seis modos de se fazer documentários (expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performático e poético).

O professor deve planejar uma exposição conceitual desses seis modos, destacando suas principais características. Essa apresentação pode ser feita por meio de slides bem ilustrativos e exibição de documentários curtos para exemplificar cada modo. O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos possam reconhecer e diferenciar os seis tipos de documentários.

Se o professor sentir necessidade de ampliar a sua pesquisa sobre o gênero e suas múltiplas facetas, sugere-se a leitura do “Caderno Virtual – Olhar em movimento: cenas de tantos lugares”, um material pedagógico organizado para a Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro. Esse caderno está estruturado em quatro blocos nos quais são apresentadas oficinas que têm como objetivo auxiliar o professor no trabalho com o gênero documentário na escola.

No **quinto módulo**, apresentamos os gêneros que fazem parte da estrutura do documentário. Antes das filmagens e da edição do vídeo, o documentário precisa ser planejado. É preciso definir o tema, fazer as pesquisas necessárias para a escrita de uma si-

nopse, de um argumento, de entrevistas e, por fim, do roteiro. Esses gêneros constituem a estrutura do projeto, que serve de norte para as filmagens que farão parte do documentário.

Para a realização deste módulo, o professor deve fazer uma exposição conceitual dos gêneros citados, destacando os seus elementos composicionais e suas funções num projeto de documentário. Nesse sentido, o professor deve enfatizar a relevância dessa etapa de pesquisa para a coleta de material de arquivo (documentos, fotos, vídeos, objetos) que será utilizado para ilustrar visualmente o tema do documentário.

Posteriormente, é importante falar sobre o planejamento das entrevistas. Faz-se necessário discutir com os alunos algumas questões éticas relacionadas à situação de entrevista. A exibição de uma entrevista de preferência do professor, que pode ser escolhida pelo próprio professor da turma, poderá servir como estratégia para provocar uma discussão, na turma, sobre questões como: respeito ao entrevistado, o cuidado para evitar perguntas que causem desconforto, constrangimento ou que possam denegrir a imagem da pessoa entrevistada.

Como exercício prático para avaliar o aprendizado desse gênero, o professor pode propor a elaboração de um roteiro para entrevistas com funcionários da própria escola (merendeira, vigia, secretário, professor), a fim de obter informações sobre um tema, como por exemplo, descobrir a importância do trabalho desse funcionário para a escola.

Dando sequência à exposição dos gêneros que fazem parte do projeto escrito do documentário, o professor deve apresentar as características conceituais da sinopse e do argumento, destacando suas semelhanças e diferenças composicionais. O roteiro é o último gênero a ser escrito no projeto de um documentário. Ele é responsável pelo planejamento das ações que orientam as filmagens.

Para a nossa proposta didática, apresentamos a escrita de um roteiro simplificado, modelo proposto pelo Caderno Virtual da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro, ano 2019, pois ele dispensa o uso de termos técnicos que são próprios da linguagem audiovisual e se divide em três sequências simples: sequência de abertura, sequência intermediária e sequência de encerramento.

Basicamente, essas sequências representam uma ordem estrutural comum a qualquer texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Nesse sentido, a primeira sequência se preocupa em apresentar o tema que será abordado e o título do documentário; na segunda sequência aparece um resumo das cenas que representam o desenvolvimento da narrativa; a terceira e última sequência é responsável pela conclusão do documentário e a apresentação da ficha técnica com os nomes dos produtores, incentivadores e entrevistados.

Com o **sexto módulo**, objetivamos destacar a proposta da primeira escrita. Inicialmente, o professor deve discutir com os alunos os aspectos relacionados ao bairro no qual a escola está inserida, para reafirmar a importância de retratar a comunidade onde vivem. A partir dessa discussão, é possível elencar alguns temas para os documentários. O professor pode escrever, na lousa, uma lista com as sugestões de temas apontados pelos alunos e pedir que eles registrem essas informações em seus cadernos.

Com o objetivo de incentivar os alunos a produzirem um documentário sobre o lugar em que vivem, é interessante levar um personagem local, que se destaque por sua história de vida, para falar de suas experiências e dos valores construídos naquela comunidade.

Depois desse encontro, o professor precisa orientar a divisão dos grupos e a escolha dos temas para o desenvolvimento das

atividades de pesquisas que servirão de base para a escrita da sinopse, do argumento e do roteiro. É importante que o professor acompanhe os grupos em seus momentos de pesquisa pelo bairro em torno da escola, para otimizar essa etapa do projeto que deve finalizar com a exposição oral, em sala de aula, das descobertas feitas sobre o lugar.

Após a pesquisa, o professor deve orientar os grupos para o desenvolvimento de um pequeno projeto contendo sinopse, argumento e roteiro da narrativa que pretendem retratar em vídeo. Esse projeto servirá de guia para as filmagens do documentário.

O **sétimo módulo** deve ser iniciado com a leitura coletiva dos projetos escritos no módulo anterior. O professor deve organizar bem esse momento, de forma que todos os grupos tenham a oportunidade de expor os seus projetos e de trocar experiências com os colegas de sala de aula.

Para dar seguimento a essa atividade, o professor deve orientar e acompanhar a reescrita dos projetos, com o objetivo de fazer as adequações necessárias. Posteriormente, os grupos devem fazer um cronograma de filmagens e dividir as tarefas entre os colegas a fim de otimizar o trabalho de captação de imagens.

No **oitavo módulo**, as atividades serão puramente práticas. Chegou a hora de os grupos saírem a campo e exercitarem os conhecimentos adquiridos sobre técnicas de filmagem, fotografia e realização de entrevistas. Essa é uma etapa na qual a sensibilidade e a criatividade têm lugar garantido, pois o documentário precisa contar uma história, e esses são elementos presentes nas narrativas documentais.

Antes da realização das filmagens, o professor deve orientar cada equipe a checar seus instrumentos de filmagem. Como os alunos utilizarão seus celulares para essa tarefa, é importante verificar questões como carga de bateria e espaço para armazenamento de imagens e vídeos.

Para o **nono módulo**, sugerimos que o professor leve para a sala de aula uma oficina de edição de imagem e som com a participação de um cineasta da cidade, para que os alunos conheçam alguns programas de edição que podem ser baixados em celulares. Após essa oficina, o professor deve orientar os grupos a fazerem a decupagem das imagens e dos vídeos produzidos no módulo anterior para que os alunos excluam as imagens repetidas e organizem, em sequência, as que serão utilizadas no documentário.

Além da edição das imagens, os alunos devem se preocupar com a edição dos áudios, em escolher a trilha sonora para o vídeo e com a adição da narração em “voz over” ou em “voz off”, se o grupo for utilizar este recurso.

Ao finalizar a etapa de edição, sugerimos a organização do **décimo módulo**, no qual os alunos devem expor seus documentários. Essa exibição pode acontecer em sala de aula, para que eles mesmos sejam os primeiros críticos de seus trabalhos. Nesse momento, o professor deve preparar a turma para a importância de saber ouvir as opiniões dos colegas e de se posicionar de forma crítica, sem menosprezar nenhum trabalho exibido. As sugestões feitas devem ser anotadas por cada grupo, para que possam fazer os ajustes necessários antes que os documentários sejam exibidos para a comunidade escolar.

O **décimo primeiro** e último módulo se apresenta como o mais importante para a turma. Será um momento de celebrar as conquistas obtidas durante o processo de produção dos documentários. Para que ele seja bastante significativo, o professor deve orientar os alunos no planejamento do evento de exposição dos seus trabalhos: a produção dos convites, a ornamentação do espaço e a ordem de apresentação.

A escola pode incentivar os alunos a convidarem outras pessoas que são importantes para dar destaque aos trabalhos que se-

rão exibidos. Assim, artistas e cineastas locais, prefeito e vice-prefeito, secretários municipais, amigos e toda a comunidade escolar devem prestigiar o evento.

Essa é a proposta do Projeto Didático de Gênero: fazer com que o domínio de um gênero leve o aluno a participar ativamente das relações sociais presentes na escola e fora dela.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade trouxe novas formas de interação humana, provenientes de uma diversidade de recursos multimidiáticos e multissemióticos presentes nas situações de comunicação. Em meio a essas mudanças, surge a necessidade de formar indivíduos capazes de se inserirem nas novas práticas de linguagem. Assim, acreditamos que a escola, como principal agência de letramento, assume um papel importante na preparação dos alunos para as mais diversas formas de interação social.

No entanto, a escola ainda precisa superar alguns desafios para inserir em seu currículo o trabalho com a linguagem contemporânea. Sabemos que a BNCC propõe, em suas orientações, um ensino de língua com ênfase nas novas formas de linguagem e nos multiletramentos, mas reconhecemos a lacuna existente entre o que esse documento orienta e a realidade educacional brasileira. Entendemos, também, que para as escolas ofertarem um ensino que contemple as novas formas de letramento serão necessários investimentos em recursos tecnológicos e capacitação dos professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Diante disso, esperamos que essa proposta possa ajudar qualquer professor que busque entender como o uso das novas tecnologias pode contribuir para um aprendizado significativo no ambiente escolar. E, acima de tudo, compreender a importância das

mídias digitais para uma identificação do aluno com o lugar em que vive.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992,
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada**. Anais do Universidade em Foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, agosto, 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>>. Acesso em setembro de 2020.
- COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital aspectos sociais e pedagógicos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2), p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em junho de 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hi-pertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**: tradução Mônica Saddy Martins – Campinas, SP: Papyrus, 2005.

RAMOS, F. P. Breve Panorama do Cinema Novo. **Revista Olhar** – Ano 2 – N. 4 – dezembro/2000. Disponível em: https://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar4/Fernão_Ramos. Acesso em março de 2020

RAMOS, F. P. **O que é documentário**. Unicamp, 2017. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.pdf>. Acesso em março de 2020.

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

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

A DIDATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO RESENHA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dyuana Maria Soares da Costa
Erivaldo Pereira do Nascimento

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dos últimos anos vêm surgindo inúmeros estudos e pesquisas linguísticas sobre o trabalho realizado com a produção textual no contexto escolar. Essas reflexões são muito significativas, pois fazemos parte de uma sociedade em que as informações são bastante difundidas, o que implica no processo de escrita. Sendo assim, a escola é estimulada a preparar discentes que desenvolvam as competências de escrita, tornando-se autores proficientes na produção de textos, em variadas circunstâncias de língua em uso.

Na esteira dessas investigações e considerando que as práticas de linguagem ocorrem através de gêneros, podendo exercer a função de facilitador em atividades de leitura e, conseqüentemente, de escrita é que nos desafiamos a propor o ensino de produção textual do gênero resenha mediado por sequências didáticas (SD). Para tal, partimos das seguintes questões: 1. Como estimular o posicionamento crítico dos estudantes através de uma escrita proficiente? 2. De que forma uma proposta de intervenção com base em SD, pode aperfeiçoar a produção do gênero resenha, com a finalidade de colaborar para o aprimoramento da competência escrita dos alunos participantes da pesquisa?

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de produção textual do gênero resenha, de base interventiva, para os docentes de língua portuguesa da educação básica. A proposta resulta de um Caderno Pedagógico para o ensino de produção textual de forma significativa, contextualizada e que contempla os elementos constitutivos do referido gênero, em sua totalidade.

É importante ressaltar ainda que esse trabalho tem sua gênese em uma pesquisa desenvolvida no âmbito de Mestrado Profissional em Letras-Profletras, na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. O *corpus* gerado para análise são produções textuais dos alunos pesquisados, do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, em Nova Cruz-RN.

A fundamentação básica para o presente trabalho é pautada em: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para a abordagem sobre sequência didática; Bakhtin (1986, 2000), Koch (2012) e Marcuschi (2008, 2010), entre outros, no que se refere à concepção de gênero discursivo/textual adotada; Machado, Lousada, Abreu-Tardelli (2004), no que diz respeito especificamente ao gênero resenha.

Feitas essas considerações, a seguir, trataremos sobre a sequência didática e suas contribuições; a conceituação de gêneros discursivos/textuais de acordo com a concepção dialógica da linguagem. Além disso, conceituamos e caracterizamos o gênero resenha. Apresentamos ainda, a proposta de intervenção, suas fases e análise; e o Caderno Pedagógico.

2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Na contemporaneidade, o cenário educacional expõe o ensino da língua numa perspectiva que reflita os usos e funcionalidade para as práticas de linguagem que seguem o indivíduo, e requisita a definição de ações teórico-metodológicas, com o

intuito de rever o ensino da escrita. Partindo dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho para ser realizado através da sequência didática, que é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

Os referidos pesquisadores apresentam a estrutura de base de uma sequência didática através do seguinte esquema:

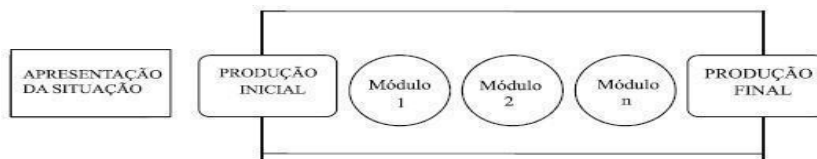


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A estrutura básica de uma SD é: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (que serão definidos de acordo com o objetivo que se pretende alcançar); IV. Produção final.

Portanto, o trabalho embasado pelas sequências didáticas direciona o ensino de escrita numa abordagem processual-discursiva, desenvolvendo, assim, a escrita, leitura, releitura, avaliação e reescrita.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

No campo da linguística moderna, as pesquisas teóricas sobre os gêneros discursivos têm um direcionamento multidisciplinar. Para Marcuschi (2008, p. 149), os gêneros são um “[...] artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”.

Para Bakhtin (2000), todas as ações humanas utilizam a língua, por isso existe uma variedade de aplicações e, como consequência, uma diversidade de gêneros.

É através dos gêneros discursivos que nos expressamos, interagimos e nos comunicamos. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 268) afirma que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos”.

Marcuschi (2010) argumenta que o gênero se encontra entre o discurso e o texto, de modo que o discurso abrange os participantes, as questões pragmáticas, tipológicas, processos de esquematização e elementos inerentes ao gênero; e o texto, como o “perceptível”, quer dizer, “o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2010, p. 84).

Conclui-se que os gêneros discursivos e/ou textuais estão presentes no cotidiano dos enunciadores da língua e possibilitam que as práticas comunicativas se tornem concretas, sendo estas orais ou escritas, com mais ou menos formalidade.

4 GÊNERO DISCURSIVO/TEXTUAL RESENHA

A resenha é um texto que exhibe informações que são escolhidas e resumidas a partir da temática de outro texto; apresenta, ainda, informações, explicação e parecer de quem a está produzindo.

De acordo com Medeiros (2014, p. 153), o gênero resenha é “[...] um relato minucioso das propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas [...]”, ou seja, de maneira básica, no início de uma resenha, encontram-se as informações sobre o contexto e o assunto do objeto resenhado, sequenciado pelo objetivo da obra resenhada e pela estrutura do texto. E, na conclusão, o autor expressa e/ou confirma seu ponto de vista a respeito do objeto resenhado.

Para Machado (2003; 2005), a produção de texto inclui procedimentos que estão relacionados à ação discursiva e linguístico-discursivas. A resenha deve englobar argumentos persuasivos, que são produzidos a partir de conteúdos apropriados. Nesse sentido, a resenha abrange a capacidade de síntese, de apresentar opinião e de expressar juízo de valor sobre o que se leu, assistiu e ou apreciou, apresentando assim uma significativa relevância social. É nesse sentido que “trabalhar com o gênero resenha é ensinar a argumentar, resumir, descrever e avaliar outros discursos em sala de aula” (SOUSA, 2017, p.16).

Deste modo, fica evidente que a resenha possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais, discursivas e sociodiscursivas, promove conhecimento, além de colocar o sujeito como autor e gerenciador de vozes sociais.

Portanto, o gênero discursivo resenha possibilita ao aluno se apresentar como autor, pois é aquele que escreve, emite opinião, faz crítica, discute e apropria-se de seu discurso.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, SUAS FASES E ANÁLISE

A nossa proposta de intervenção é fundamentada de acordo com o procedimento das Sequências Didáticas idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), que tem como propósito: “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Para efetuarmos a nossa pesquisa, que foi realizada de forma remota, através das aulas online, fizemos uso do aplicativo Whats-App, tal medida foi necessária devido ao período de pandemia que estávamos vivenciando, causado pelo novo coronavírus.

Nesse primeiro momento, seguimos as seguintes etapas: apresentação da situação inicial e produção inicial, seguida da elaboração de uma proposta de trabalho.

Para a realização dessa intervenção, os alunos foram estimulados e orientados a conhecer as características do gênero resenha, através de leituras e atividades aplicadas, para que fossem levados a se apropriar de conhecimentos linguísticos, das peculiaridades do gênero e do desenvolvimento de ações como: descrever, argumentar e apresentar ponto de vista que são próprios ao gênero em estudo.

Apresentamos, a seguir, as fases da pesquisa.

5.1 Apresentação da situação inicial

Iniciamos essa primeira etapa apresentando aos alunos o projeto comunicativo que lhes seria proposto. Enfatizamos que a proposta era a produção de uma resenha baseada em um filme de animação, cuja temática seria a inclusão de pessoas deficientes no meio social e escolar.

Em seguida, abordamos, de forma breve, aspectos relacionados aos gêneros textuais/discursivos. Na sequência, incentivamos uma discussão, estimulando os alunos para refletirem sobre a função social do gênero textual/ discursivo citado.

Retomamos a resenha Vida Maria, que retrata a temática sobre a desvalorização do processo de alfabetização para meninas no interior do sertão nordestino. Após a leitura da resenha, solicitamos que os alunos a dissociassem, de maneira a identificar as partes que a constituíam, levando-os a reconhecer os elementos constitutivos próprios do gênero em estudo.

Iniciamos pelo conteúdo temático, na perspectiva bakhtiniana, e indagamos aos discentes do que tratava o texto, através de uma ação linguística. Em seguida, solicitamos que os alunos apontassem qual era o assunto da resenha. Também verificamos os argumentos e/ou análise realizada pelo resenhista da obra.

No que se refere ao estilo verbal, que está indiscutivelmente associado ao conteúdo temático e à construção composicional, e que não se reporta unicamente à questão formal da língua, mas inclui o seu sentido e a maneira pela qual se utiliza a língua, solicitamos que os alunos identificassem o autor da resenha e observassem quem são os interlocutores desse texto.

Quanto à construção composicional, requisitamos que os discentes analisassem a resenha em estudo, verificando como ela se organiza, e apontassem quais as características relacionadas à estrutura que ela apresentava.

É importante ressaltar que, devido à pandemia causada pela novo coronavírus (covid-19), as aulas foram ministradas através de videoaulas, gravadas no programa OBS, e encaminhadas para os alunos através do aplicativo de WhatsApp, no grupo formado para a turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

No segundo encontro, retomamos brevemente os pontos referentes ao gênero resenha debatidos no encontro anterior. Em seguida, partimos para a exibição do filme de animação “Vida Maria”. Após finalizar a exibição os alunos teceram comentários sobre a temática abordada.

No terceiro encontro, através de uma aula gravada, foi explanado para os discentes que eles iriam assistir ao filme Cordas (animação)¹. Após a exibição do filme, os alunos socializaram quais foram as primeiras impressões sobre o filme, e, em seguida, foi apresentada aos educandos uma atividade de leitura e análise do filme.

Concluído esse estudo, foi exposto para os alunos um roteiro da resenha, que seria um direcionamento para a produção textual, a partir do filme (animação) “Cordas” que foi exibido.

¹ Disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=zsOTJFWAXGA>>.

Objetivamos, com as atividades desenvolvidas, propiciar um suporte preliminar aos discentes para a sua produção inicial, que aconteceu na próxima etapa.

5.2 Produção Inicial

Esta etapa, como todas as outras, foi aplicada de forma remota. Então os alunos produziram, em casa, o primeiro texto, ou seja, o gênero textual resenha, sobre o filme de animação “Cor-das”, que aborda a inclusão social de pessoas com deficiência.

Cerca de 17 (dezesete) alunos participaram da aula remota, mas apenas 10 (dez) discentes realizaram a produção inicial (de forma manuscrita), e deram a devolutiva através de registros fotográficos, via grupo de WhatsApp. Esses registros foram todos digitalizados e efetuadas as transcrições na íntegra.

A partir dessa produção textual, constatamos o conhecimento que os alunos tinham sobre o gênero textual resenha. Foi com base nessa primeira produção que foi possível identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e a partir da análise, elaboramos uma proposta didática para o trabalho com o gênero resenha na educação básica.

5.3 Análise da primeira produção textual

A seguir, apresentamos o quadro 01 com uma amostra da análise das primeiras produções textuais dos alunos com as suas respectivas transcrições, feitas de forma integral ou parcial, conforme o problema avaliado. Vale salientar que, ao realizarmos as transcrições dos textos, preservamos fielmente a escrita original dos alunos. Enfatizamos que, embora tenhamos encontrado nos trechos selecionados problemas de natureza diferente, centralizamos nossa análise nos mais significativos.

Quadro 01: Principais dificuldades na produção inicial

<p>ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO RESENHA–ESTRUTURA: AUTOR, DESCRIÇÃO, ANÁLISE DA OBRA E RECOMENDAÇÃO OU NÃO DA OBRA</p>	<p>NUMERAÇÃO DOS TEXTOS PI1</p>	<p>TRANSCRIÇÃO DA INTRODUÇÃO (CONTEXTUALIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DA OBRA) “O filme fala de uma grande amizade, muito sincera e incrível de duas crianças, o menino ele era especial, ele tinha acabado de chegar no orfanato, [...]”</p>
<p>TERMOS DE CONTEÚDO: RESUMO, PONTO DE VISTA, ARGUMENTOS, COERÊNCIA NAS INFORMAÇÕES ESTILO LINGÜÍSTICO–MODALIZAÇÃO</p>	<p>PI2 PI3</p>	<p>“[...] Nicolas que possui paralisia cerebral que o impede de andar e falar mas ele quis mostrar a realidade de varias crianças deficientes e ele mostra no final também como e a vida de pessoas deficientes [...]” “Achei o filme muito interessante [...]”</p>
<p>MECANISMOS COESIVOS ATRAVÉS DA REMISSÃO</p>	<p>PI6</p>	<p>“Bom é uma história de duas crianças tem o menino deficiente mais com tudo isso ela quis ser amiga dele ajuda ele brincar</p>

CONJUNÇÕES	PI4	e conversar dentro de suas limitações [...] (sic)” “O filme ‘Cordas’ conta uma história um pouco quanto triste, que conta sobre uma garotinha e um garoto deficiente (sic)”.
NORMA CULTA–ORTOGRAFIA	PI10	“[...] ela sempre estavaimpenhada [...]”
SINAIS DE PONTUAÇÃO	PI5	“[...] Ao chegar em um orfanato um menino deficiente conheceu um grande amiga chamada Maria uma menina doce pura de sentimentos bons. [...]”

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme se pode ver no quadro 01, os principais problemas apresentados pelos alunos foram com relação aos aspectos característicos do gênero, ou seja, na estrutura. Quanto aos termos de conteúdo, observamos dificuldades em contemplar o resumo, expor ponto de vista, apresentar argumentos favoráveis ou contrários e expressar coerência nas informações. No que se refere aos aspectos característicos do gênero–estilo, constatamos que a maioria dos textos não apresentaram modalizadores.

Detectamos ainda, trechos com problemas relacionados ao emprego da norma culta. É importante ressaltar que, ao realizarmos essa análise, nós fundamentamos, conforme já evidenciamos, nos estudos de Bakhtin (2011, [1972]) sobre os gêneros discursivos.

Em conformidade com esse enfoque teórico, embasamo-nos na concepção de Antunes (2006, p. 171), que diz: “A língua não é apenas uma questão de gramática. É uma forma de atuação social.”

Ressaltamos que a avaliação dos textos não priorizou a procura de “erros”, considerando que o nosso objetivo não é indicar os lapsos dos alunos, mas detectar as dificuldades que os mesmos expressaram na produção do texto, e buscar subsídios para superá-las.

Com base nesses problemas elaboramos o Caderno Pedagógico, que será apresentado a seguir.

6 APRESENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

O Caderno Pedagógico elaborado com vistas à resolução dos problemas encontrados na produção inicial dos alunos de uma turma de 8º ano, de uma escola pública do município de Nova Cruz/RN2.

Assim, essa proposta didática teve a finalidade de socializar os conhecimentos sobre atividades de intervenção que foram desenvolvidas a partir do gênero textual/discursivo resenha, como também dialogar com os docentes, a fim de sugerir atividades que irão oferecer subsídios para sanar alguns problemas apresentados no gênero em estudo e no processo de escrita.

O Caderno Pedagógico é composto por um sucinto referencial teórico e pelas atividades que foram aplicadas na apresentação da situação inicial até a intervenção propriamente dita, nos módulos.

a) **Apresentação da situação**

A apresentação da situação inicial foi pensada com vista a apresentar inicialmente ao aluno o projeto comunicativo do

² O mesmo está disponível no Repositório Institucional da UFPB, no link: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21730>.

qual este iria participar, enfatizando que tal proposta está centrada no processo de escrita, a partir do gênero textual resenha.

Chamo a atenção para o fato de que os objetivos dessas atividades eram trabalhar a compreensão sobre os gêneros textuais; reconhecer os aspectos funcionais, as principais características e o contexto de produção do gênero resenha; apresentar e analisar com os alunos um exemplo de resenha e seu respectivo filme de animação.

Portanto, todos os procedimentos e atividades realizadas na apresentação da situação inicial foram planejadas e postas em prática com o intuito de levar os alunos a adquirir os conhecimentos necessários para realizarem a produção inicial do gênero resenha, a partir de um filme de animação.

b) Produção inicial

O objetivo da produção inicial, conforme informam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o de conduzir as ações pedagógicas através das produções textuais, as quais irão auxiliar a expor as dificuldades apresentadas, para que aconteça a intervenção de maneira adequada, no decorrer dos módulos, com a finalidade de fazer com que o discente possa ter êxito ao produzir o gênero em estudo.

No Caderno Pedagógico, mantivemos a proposta da produção inicial, que nós aplicamos de forma remota, isto é, a proposta da produção do gênero textual resenha com base no filme de animação “Cordas”³.

O professor deve orientar essa produção de maneira que os alunos sejam conduzidos de forma efetiva à produção do gênero resenha, com suas respectivas características, e consigam alcançar o objetivo proposto.

³ Pode ser acessado por meio do *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=zss0TJFWAXGA>>.

Orientamos no Caderno Pedagógico que o professor deve realizar uma análise nos textos dos seus alunos, e se houver necessidade, o docente possa alterar as atividades que propusemos na proposta de intervenção e adaptá-las à realidade de seus discentes.

Módulo I—O Módulo I no Caderno Pedagógico foi pensado para resolver os problemas referentes aos aspectos composicionais da resenha.

Módulo II—O Módulo II foi elaborado com o intuito de resolver dificuldades referentes ao resumo da obra resenhada, ou seja, à descrição da obra.

Módulo III—O Módulo III foi organizado com a finalidade de trabalhar os aspectos voltados para a apreciação da obra resenhada.

Módulo IV—O Módulo IV priorizou os elementos linguísticos, ou seja, os modalizadores e os operadores coesivos que são fundamentais na produção textual.

Módulo V—O Módulo V foi planejado para trabalhar a recomendação ou não da obra.

Produção final—Essa etapa da sequência didática foi posta no Caderno Pedagógico como o momento em que o discente realiza a reescrita do texto da produção inicial, uma vez que, depois de ter estudado todos os módulos, esse já tem um suporte adequado para produzir o texto final, contemplando todas as características que são próprias do gênero textual resenha.

Reiteramos que todas as atividades elaboradas para a execução dos módulos levaram em consideração os elementos caracterizadores do gênero resenhs, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos pesquisados em sua produção inicial, e estão embasadas nas habilidades que são evidenciadas na BNCC, documento oficial que conduz a educação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs a apresentar uma proposta de ensino de produção textual do gênero resenha, que culminou na elaboração de um Caderno Pedagógico–A escrita do gênero textual resenha: uma proposta didática para o Ensino Fundamental, produto de uma pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Letras–Profletras, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus IV.

Não foi fácil desenvolver o projeto de intervenção porque as aulas estavam sendo ministradas de forma remota, devido ao período pandêmico que estávamos vivenciando. Entretanto, apesar das dificuldades foi possível realizar esse trabalho e os relevantes resultados obtidos levaram-nos a acreditar que a experiência de ensino-aprendizagem através da sequência didática, proporcionou conhecimentos muito significativos.

Sendo assim, desejamos que os professores possam ressignificar a sua prática pedagógica, efetivando a proposta apresentada, e que essa possa contribuir com o trabalho desenvolvido em sala de aula, chegando a alcançar os resultados almejados. Essa é a contribuição da nossa pesquisa para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Problemática e definição. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Franteschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GARCÍA, Pedro Solís. **Cordas**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zs0TJFWAXGA>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, A. R.; LOSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, J. B. **Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SOUSA, I. V. **Uma abordagem textual-discursiva do gênero resenha**. *Afluentes*, UFMA/Campus III, v. 2, n. 5, p. 10-26, mai./ago. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluentes/article/view/7673/467>>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DO LIVRO

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO

Pós-Doutor pela Universidade de Buenos Aires-Argentina. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professor da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/PROFLETRAS/UFPB). *E-mail:* erypn@hotmail.com

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. *E-mail:* joseval-miranda@yahoo.com.br

LAURÊNIA SOUTO SALES

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora do Departamento de Letras do Campus IV da UFPB. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PROLING da Universidade Federal da Paraíba. *E-mail:* laureniasouto@gmail.com

SOBRE OS/AS AUTORES/AS DOS CAPÍTULOS

DENIZE NOGUEIRA MAGALHÃES

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre/Profletras. Professora da Rede Estadual de Educação do Acre. *E-mail:* denize-nogm@gmail.com

DYUANA MARIA SOARES DA COSTA

Mestre em Letras pela UFPB (PROFLETRAS). Professora da Educação Básica das Redes Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e Municipal de NovaCruz/RN. *E-mail:* dyuanamaria@hotmail.com

ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Atualmente é professora da Rede Municipal de Pedras de Fogo-PB e da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. *E-mail:* guedeseliana@yahoo.com.br

ERIVALDO PEREIRA DO NASCIMENTO

Pós-Doutor pela Universidade de Buenos Aires-Argentina. Doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professor da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/PROFLETRAS/UFPB). *E-mail:* erypn@hotmail.com

ESTEFANI GUMIÉRO COSTA

Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora de Língua Portuguesa na Se-

cretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). *E-mail:* estefani-costa@hotmail.com

EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN

Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Norte-UFRN. Professora da Universidade Federal do Ceará-UFC. *E-mail:* eulalia@ufc.br

FLÁVIA CAMATA DE OLIVEIRA MALAGUTH

Mestranda do Profletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bolsista Capes. Atua como docente na Escola Estadual Alphonsus de Guimaraens, Comercinho-MG. *E-mail:* flavia.malaguth@educacao.mg.gov.br

GERSON RODRIGUES DA SILVA

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense –UFF. Professor do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *E-mail:* professorgerson-rodrigues@gmail.com

GIANKA SALUSTIANO BEZERRIL DE BASTOS GOMES

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. *E-mail:* gianka.bezerril@gmail.com

GISELE BARROSO BENICIO

Mestranda do ProfLetras/Universidade Federal do Ceará-UFC. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *E-mail:* giselebeni56@gmail.com

JANAÍNA PATRÍCIA XAVIER DOS SANTOS SILVA

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PRO-FLETRAS), Universidade Federal da Paraíba. *E-mail:* janainapatri-ciaxavier@yahoo.com.br

JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. *E-mail:* joseval-miranda@yahoo.com.br

JUDILEIDE SILVA MORAIS DE AZEVEDO

Mestre em Letras pelo ProfLetras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Atua na Escola Municipal Macária Giffoni de Medeiros–ensino fundamental e na Escola Estadual Teônia Amaral–ensino médio, ambas em Florânia/RN. *E-mail:* judiprofessora@gmail.com

KÁTIA NOVAES GUSMÃO

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional-PRO-FLETRAS/UFS. Professora da educação básica–Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura–SEDUC (SE). *E-mail:* kano-gus@yahoo.com.br

LAURÊNIA SOUTO SALES

Doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora do Departamento de Letras do Campus IV da UFPB. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS e do Programa de

Pós-Graduação em Linguística–PROLING da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: laureniasouto@gmail.com

LUANA FRANCISLEYDE PESSOA DE FARIAS

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Departamento de Letras (CCAIE) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: luana.francisleyde@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO GOMES DA SILVA DÉRIO

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística–PROLING (UFPB). Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação, Cultura e Tecnologia do estado da Paraíba. E-mail: cd3rio@gmail.com

MARIAN OLIVEIRA

Doutora em Linguística, pela Unicamp, Campinas. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Mestrado Profissional em Letras. E-mail: mdossoliveira@gmail.com

ROSANE GARCIA

Doutora em Linguística Aplicada (UCPel). Professora da Universidade Federal do Acre. E-mail: garcia.rosane@gmail.com

TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO

Doutora em Linguística Aplicada (PPgEL/UFRN). Professora da área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do DLEV/UFS e do Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFS(PROFLE-

TRAS) e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPgL/UFS).

E-mail: taysa_damaceno@yahoo.com.br

VERA PACHECO

Doutorado em Linguística pela Unicamp e pós-doutorado na Unesp/Araraquara. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Programa Mestrado Profissional em Letras. *E-mail:* vera.pacheco@gmail.com

