

# 16 coerentes coerentes

**o trabalho com gêneros  
textuais/discursivos  
no ambiente de ensino**  
caminhos que apontam  
para a interação e o  
desenvolvimento humano

# 16 correntes contra

**o trabalho com gêneros textuais/discursivos no ambiente  
de ensino**

caminhos que apontam para a interação e o  
desenvolvimento humano



*editora*  
**UEA**

**PPGI.CH**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

**Governador**

Universidade do Estado do Amazonas

Cleinaldo de Almeida Costa

**Reitor**

Cleto Cavalcante de Souza Leal

**Vice-Reitor**

*editora*UEA

Maristela Barbosa Silveira e Silva

**Diretora**

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

**Secretária Executiva**

Síndia Siqueira

**Editora Executiva**

Samara Nina

**Produtora Editorial**

Maristela Barbosa Silveira e Silva (Presidente)

Alessandro Augusto dos Santos Michiles

Allison Leão

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Maduro

Izaura Rodrigues Nascimento

Jair Max Furtunato Maia

Mário Marques Trilha Neto

Maria Clara Silva Forsberg

Rodrigo Choji de Freitas

**Conselho Editorial**

Cleide Wittke (UFPeI)

Milena Moretto (USF)

Neiva Maria Machado Soares (UEA)

**Organizadoras**

Neiva Maria Machado Soares (PPGICH-UEA)

**Editora-Chefe**

Rafael Seixas de Amoêdo (UEA)

Aline de Souza Rocha (UEA)

Jackeline Andrade Duarte Souza (UEA)

**Secretários/as Executivos/as**

Alessandra Baldo (UFPeI)

Aline Neuschrack (UFPeI)

Aroldo Garcia dos Anjos (UFPeI)

Cleide Inês Wittke (UFPeI)

Cristiane Dall Cortivo Lebler (UFSC)

Daiane Neumann (UFPEL)

Eni Abadia Batista (UnB)

Ermelinda Barricelli (USF)

Guianezza de Góis Saraiva Meira (UERN)

Ida Maria Marins (Unipampa)

Janaina Cardoso Brum (UFPeI)

Joseline Both (IFRS)

Jossemar de Matos Theisen (UFPeI)

Karina Giacomelli (UFPeI)

Lorena Nobre Tomás (UEA)

Luciana Iost Vinhas (UFPeI)

Luzia Bueno (USF)

Maristela Barbosa Silveira e Silva (UEA)

Milena Moretto (USF)

Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)

Neiva Maria Machado Soares (UEA)

Sandra Leal Alves (UFPeI)

Silvana Andrade Martins (UEA)

Vaima Regina Alves Motta (UFMS)

**Comitê científico**

André Yukio Tanaka

Erick Cundiff

Giuliana Loureiro

Samara Nina

Silas Menezes

**Projeto Gráfico**

Giuliana Loureiro

**Diagramação**

Samara Nina

**Finalização**

## Sumário

- 6-7 **Além do texto e do gênero: muitas vozes, um diálogo profícuo**
- 8-21 O trabalho com os gêneros textuais/discursivos na sala de aula:  
uma entrevista com a Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão
- artigos**
- 22-47 Des(colecionar) gêneros discursivos nas práticas escolares: da  
BNCC ao livro didático de Língua Portuguesa  
Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes; Maria de Lourdes Rossi Remenche
- 48-67 A concepção de escrita como trabalho e a metodologia das  
sequências didáticas de gêneros  
Eliana Merlin Deganutti de Barros; Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
- 68-94 Sequências Didáticas do Gênero Debate Eleitoral  
e o desenvolvimento das capacidades de linguagem  
Ana Elisa Jacob; Luzia Bueno
- 95-110 Gênero Notícia Digital na Escola: uma proposta didática  
Antonela Romina Savia Vidales; Ida Maria Marins
- 111-127 O processo de compreensão dos textos humorísticos e irônicos na  
prova Brasil  
Raquel Amaral Lima
- 128-144 A importância dos conhecimentos prévios  
na leitura do gênero meme  
Lara Luiza de Oliveira Santos
- 145-163 O gênero digital na contemporaneidade:  
práticas contextualizadas  
Cleide Wittke; Neiva M M Soares
- 164-184 Usos da linguagem e gêneros textuais na prática docente:  
inserção dos multiletramentos e multimodalidade com apoio das  
tecnologias educacionais  
Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa
- 185-209 Produção Textual na educação básica em tempos de pandemia:  
enunciados escolares e a interlocução entre professor-aluno  
Patrícia Azevedo Gonçalves

- 210-228                                    O uso de gêneros textuais/discursivos no contexto  
de aprendizagem de LE: a produção escrita em foco  
Camila Teixeira Saldanha; Maria José Laino
- 229-250                    Experiências pedagógicas com a produção de fanfics no ensino  
fundamental: uma revisão integrativa  
Shirlei Marly Alves; Maria Bethânia dos Santos Almeida
- 251-274                    Na lousa um filme: uma revisão integrativa sobre experiências  
de letramento cinematográfico na educação brasileira  
Antônio Ismael Lopes de Sousa; Lilian Castelo Branco de Lima;  
Mahalla Stephany Feitosa Aguiar
- 275-293                    Trabalhando com a gramática na aula de língua portuguesa por  
meio do gênero crítica de teatro  
Carolina Duarte Garcia; Gabriela da Silva Pires
- 294-310                    O gênero textual lendas amazônicas no âmbito escolar: caminhos  
para a formação da identidade cultural  
e ressignificação da cultura  
Thaila Bastos Fonseca
- 311-331                    Prolegômenos dialógicos dos gêneros discursivos: o sentido para  
além dos limites formais  
Cristiano Sandim Paschoal; Luciana Saratt

## **Além do texto e do gênero: muitas vozes, um diálogo profícuo**

A revista *ContraCorrente*, no seu número 16, com a temática “O trabalho com gêneros textuais/discursivos no ambiente de ensino: caminhos que apontam para a interação e o desenvolvimento humano”, apresenta 15 artigos e uma entrevista que convergem com a proposta e buscam levar pesquisadores e profissionais da educação a refletirem sobre como o trabalho com gêneros textuais/discursivos pode possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos, bem como inseri-los nas diversas práticas sociais das quais eles participam.

As organizadoras partem do princípio de que, ao pensar o ensino de língua(gem), tanto na escola básica quanto na universidade, também é preciso levar em conta os gêneros textuais e seus impactos no processo interativo cotidiano. Por considerar o gênero como um (mega)instrumento, que viabiliza a comunicação social (presencial e on-line), o vemos como um objeto de ensino adequado para desenvolver as capacidades de linguagem do estudante, nas aulas de português. Isso à medida que ele se apropria do uso de diferentes gêneros, que podem se materializar nas modalidades oral, escrita ou multimodal.

A partir do ensino como processo de interação verbal, este dossiê reúne estudos, reflexões, relatos e experiências de pesquisas voltadas ao trabalho com o gênero de texto, desde o ensino básico até o superior. Nesse contexto, apresentamos trabalhos referentes ao ensino da língua(em), fundamentados na Linguística Aplicada, que seguem vertentes com perspectiva social e de interação, baseados no texto e no discurso, tais como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Linguística Textual (do Texto), Análise Crítica do Discurso (ACD), Análise Dialógica do Discurso (ADD), e outras teorias afins.

Este número contempla artigos que a) enfatizam práticas docentes referentes ao ensino da leitura e da escrita através de gêneros; b) discorrem sobre os multiletramentos, com base no ensino de diferentes gêneros textuais; c) problematizam a formação docente a partir do estudo teórico e metodológico dos gêneros de texto; d) contribuem com reflexões sobre materiais didáticos e orientações curriculares no trabalho com leitura e escrita, por meio de gêneros, inclusive, aqueles relacionados às práticas educacionais do universo on-line.

Reunimos neste volume pesquisas que se utilizam de diferentes abordagens no que se refere ao ensino dos gêneros em diversas áreas do saber. Assim, os 15 artigos selecionados, bem como a entrevista, oportunizam diálogos convergentes e profícuos que podem servir de fonte de estudo devido às suas temáticas atentarem para campos

relevantes no contexto de ensino e da pesquisa sobre gêneros textuais/discursivos no contexto contemporâneo e suas adjacências epistemológicas.

As organizadoras  
Cleide Wittke (UFPel)  
Milena Moretto (USF)  
Neiva M M Soares (UEA)

## O trabalho com os gêneros textuais/ discursivos na sala de aula: uma entrevista com a Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão

Por Milena Moretto<sup>1</sup>

Cleide Wittke<sup>2</sup>

Neiva M M Soares<sup>3</sup>



Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da

PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduíche CAPES para realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra em 1999/2000. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e do PPG em Estudos Linguísticos da UFMG em 2012. Teve bolsa da CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara, de outubro a dezembro de 2012. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

**1) Gostaríamos, primeiramente, de agradecer a você, Vera, por ter aceitado realizar essa entrevista conosco. Tenho certeza de que trará muitas contribuições para refletirmos sobre o trabalho com o gênero em sala de aula. Antes, porém, poderia nos contar um pouco de sua trajetória profissional e de pesquisa.**

1. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), Itatiba-SP, Brasil, e-mail: milena.moretto@yahoo.com.br.

2. Professora associada da Universidade Federal de Pelotas-RS. Atua na graduação e pós-graduação dessa instituição.

3. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas, atua na graduação e pós-graduação (PPGICH). Líder GP SDISCON.

Quero começar agradecendo a oportunidade desse bate-papo acadêmico! Que honra poder compartilhar um pouco da minha trajetória e das minhas concepções. Muito obrigada, Milena. Na infância, brincava de ser professora e, na adolescência, aprendia questões ideológicas e políticas subjacentes às diferentes atividades nas quais participava ou que estudava. Como a maioria dos adolescentes, minha escolha pelo curso de graduação foi motivada por uma imensa e intensa vontade de mudar o mundo! Assim, minha trajetória profissional começou ainda na minha graduação, quando cursava Serviço Social, no período matutino, na Universidade Estadual de Londrina e atuava como professora de inglês em um instituto de línguas nos outros dois períodos. Também tive a oportunidade de ministrar aulas de inglês no ensino médio em duas escolas privadas. Ou seja, escolhi dois campos analíticos e interventivos para atuar, o Serviço Social e a Educação. E assim se deu durante toda a minha formação inicial<sup>4</sup>. Depois de formada, optei pela Educação, e coordenei uma escola de idiomas, na qual também trabalhei como professora por sete anos. Durante tal período, muitos foram os desafios relacionados tanto ao ensino de inglês para crianças e para adultos quanto à formação de professores. Para lidar com algumas das questões que me desafiavam como coordenadora e/ou como professora, fiz o mestrado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e me dediquei à Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (APLIEPAR - <https://apliepar.wixsite.com/apliepar>), como presidente em duas gestões (1995-1997 e 1997-1999). Na sequência da minha defesa de mestrado, a partir de novembro de 1996, passei a atuar como formadora de professores no curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (<http://www.uel.br/cch/lem/portal/>). Em 1997, dei início ao meu doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP, passei no concurso público para docente, na UEL, e assumi a vaga de concurso em 31 de julho de 1997. Como docente concursada, nesse início de trajetória profissional como formadora de professores, atuei no Programa de Extensão Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP - <http://www.uel.br/cch/nap/pages/quem-somos.php>) e ministrei aulas em disciplinas de língua inglesa e de metodologia de ensino. Por ter ingressado na instituição como doutoranda, no final do meu segundo ano pude requerer a licença capacitação para cursar doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a supervisão do Prof. Dr. Bernard Schneuwly. A temática explorada em minha tese é revelada pelo título “Gêneros e Ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático” e pelo seguinte trecho das minhas conclusões: “Como contribuição para a prática, indicamos a possibilidade de organizar o

4. Tranquei meu curso de graduação por duas vezes para estudar, sendo a primeira experiência nos Estados Unidos, por um ano, e, a segunda, na Inglaterra, por alguns meses. Dias depois da minha formatura, fui novamente para a Grã Bretanha, onde morei, estudei e trabalhei por outros oito meses. Fiz um curso preparatório para o exame *Cambridge Proficiency in English (CPE)* no qual fui aprovada em dezembro de 1988. Me dediquei também ao curso de formação de professores de Inglês como língua estrangeira para adultos e, em 1989, obtive a titulação do *Certificate in the Teaching of English as a Foreign Language to Adults*, certificado emitido pela Universidade de Cambridge (*Local Examinations Syndicate International Examinations*) e *Royal Society of Arts*.

ensino com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem. Na dimensão teórica, desenvolvemos um decálogo para o ensino de leitura em LI, que pode ser tomado como princípios gerais para nossa prática de sala de aula de leitura. Finalmente, como contribuição metodológica, confirmamos a validade do uso dos modelos didáticos de gêneros como instrumento para a produção e avaliação de material didático.”

Terminei minha tese em 2001, mas só pude defendê-la em 2002 quando criei o grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq). No mesmo ano da conclusão de meu doutorado, também ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL - <http://www.uel.br/pos/ppgel/pages/pt/corpo-docente.php>), assumindo a coorientação de uma mestrandia e ministrando um Seminário de Estudos Avançados (disciplina de 1 crédito). Desde então, sou docente permanente no programa, já tendo atuado em duas comissões coordenadoras, exercido a função de editora da Revista Signum: Estudos da Linguagem (<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum>), orientado mais de vinte teses de doutorados e mais de vinte dissertações de mestrado, e supervisionado cinco estágios de pós-doutorado. Fiz um pós-doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Anna Rachel Machado, no LAEL-PUC-SP, e outro no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. Fui pesquisadora visitante, com bolsa *Fulbright*, na *Gevirtz Graduate School of Education*, na Universidade da Califórnia, campus de Santa Bárbara, na Califórnia, Estados Unidos, em 2012, sob a supervisão do Prof. Dr. Charles Bazerman e pesquisadora visitante na Faculdade de Linguística Aplicada e Estudos do Discurso, na Universidade de Carleton, em Ottawa, Canadá, sob a supervisão da Profa. Dra. Natasha Artemeva de setembro/2017 a fevereiro/2018.

Na graduação, já atuei no estágio supervisionado curricular, em disciplinas de formação, de língua, e em disciplinas em outros cursos quando não Letras-Inglês. Atualmente, sou vice-coordenadora do Grupo de Trabalho (GT) de Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL e assumirei a coordenação na próxima eleição, adiada em função da pandemia. Também sou editora da Revista da ANPOLL (<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/about/editorialTeam>) e editora para textos em português da WAC Clearinghouse (<https://wac.colostate.edu/books/international/la/>).

Minha trajetória na pesquisa começou oficialmente com minhas pesquisas de mestrado e doutorado e vem se desenvolvendo desde então. Tenho me dedicado à orientação de graduandos no Programa de Iniciação Científica desde 2002 também. Meu atual Projeto de Pesquisa, de minha autoria e sob minha coordenação, no qual tenho a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq é “Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos”.

Atuei em Projetos de Pesquisa de autorias e coordenação de outrem com minha participação como colaboradora. A seguir, listo o período, o título do projeto, a fonte de fomento e a coordenadora responsável.

2005 – 2007 O ensino da Língua Inglesa no Paraná e formação de professores durante a prática de ensino nos cursos de Letras – Fundação Araucária. Profa. Dra. Telma Gimenez.

2005 – 2006 *Initial EFL teacher education in Latin America: identifying common ground for innovation* – Conselho Britânico, Profa. Dra. Telma Gimenez.

2004 – 2006 Gêneros Textuais no Ensino Médio: Modelos Didáticos para uma Abordagem no Ensino de Língua Materna. Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

2004 – 2006 Formadores de Professores de Língua Inglesa em Foco: Um Estudo da Atividade e das Ações de Linguagem. Profa. Dra. Telma Gimenez.

Ao longo desses quase 20 anos, coordenei dez projetos de pesquisa aprovados por fontes de fomento: Fundação Araucária, CAPES e/ou CNPq. Sou também a autora de todos com exceção do ILEES que é de autoria do Prof. Dr. Charles Bazerman.

A seguir, duas linhas do tempo para representar tal percurso.

2016 – 2019	Práticas Sociais e Discursivas sobre Meio Ambiente em Tempos Globalizados: Implicações e Perspectivas para Educação em Língua Estrangeira - CNPq
2015 – 2018	Formação Inicial e Continuada de Professores: (Re) Configurando o Agir Docente no Trabalho de Planejamento, Produção e Implementação de Materiais Didáticos - CNPq
2013 – 2015	Linguagem & Sociedade: possibilidades de participação social de grupos socialmente vulneráveis por meio da língua inglesa - CNPq
2013 – 2015	Iniciativas de leitura e escrita no ensino superior (ILEES) no Brasil - Conference on College Composition and Communication
2013 – 2015	(Educ)ação de professores de línguas: trabalho e desenvolvimento na práxis docente – Fundação Araucária

2012 – 2015	O Uso da Língua Inglesa como Instrumento para Educação Ambiental na Formação Profissional – Fundação Araucária
2011 – 2013	O uso de podcast na educação continuada de professores de Língua Inglesa- Fundação Araucária
2008 – 2011	Gêneros Textuais e Educação Inicial do Professor de Língua Inglesa (GENTEDIPLI) - Fundação Araucária
2008 – 2011	Desenvolvimento em Rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente - Fundação Araucária
2002 – 2008	Modelos Didáticos de Gêneros: uma abordagem para o ensino de LE – Fundação Araucária

Em todas minhas pesquisas mantenho o construto teórico basilar do Interacionismo Sociodiscursivo, mas, há, também, em minha trajetória de pesquisadora a preocupação com outras áreas do conhecimento, sendo algumas delas a da Educação Ambiental, a vulnerabilidade social, as políticas educacionais, e, mais recentemente, os letramentos acadêmico-científicos.

Meu primeiro projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão) é também interinstitucional, o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA - <https://sites.google.com/view/lilaparana/quem-somos?authuser=7>), em andamento nas sete universidades públicas estaduais (UEL, Unespar, Unicentro, UEPG, UNIOESTE, UENP e UEM) e em três federais (UTFPR, IFPR, e UNILA) e teve tramitação local em cada IES supracitada por não haver rubrica de projeto interinstitucional que possa dar conta desse estatuto.

A maioria dessas pesquisas está situada na Linha de Pesquisa **Ensino e aprendizagem/avaliação e formação de professores de línguas estrangeiras** abordando temas como Formação (Inicial e/ou Continuada de Professores de línguas, Ensino-aprendizagem-avaliação de línguas, Gêneros textuais, Educação Ambiental, Letramentos Acadêmico-Científicos, Materiais Didáticos e Políticas Educacionais.

**2) O ensino de língua materna, por muitos anos, esteve centrado no trabalho com as normas e regras da língua. Todavia, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as orientações para o trabalho com gêneros textuais têm transformado as aulas de língua materna. Que contribuições o trabalho com gêneros textuais tem trazido para o desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita?**

O trabalho com gêneros textuais tem possibilitado promover oportunidades para o/a estudante agir com a linguagem em situações de comunicação contextualizadas. A linguagem tem sido explorada para além de questões de normas e regras da língua. O desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita, por meio dos gêneros como instrumento, requer o estudo da língua em uso o que demanda a utilização de textos de circulação social. Ao transpor um texto de qualquer gênero de outra esfera que não a escolar ou acadêmica, há rupturas e/ou transformações, já que as ações languageiras de compreensão e/ou produção escrita e oral na educação básica e na educação superior terão um objetivo didático adicionado ao trabalho com o texto selecionado. Vamos a um exemplo. Todos os dias assisto aos vídeos dos Galãs Feios no Youtube para ouvir as críticas, sátiras e ironias feitas envolvendo a política, a cultura e outros fatos do cotidiano. Vejam a descrição dos próprios autores jornalistas para seu programa:



Fonte: <https://www.youtube.com/c/Gal%C3%A3sFeios/about>

Ao levar um episódio do programa para a sala de aula há, certamente, um foco pedagógico que se quer enfocar como, por exemplo, a própria ironia. Dessa forma, enfatizo que a contribuição tem sido significativa porque temos trazido exemplares de textos de diversas esferas de atividade humana para a educação linguística crítica incluindo análise linguística com atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas e, novamente, de volta às linguísticas para promovermos espaço de compreensão sobre o funcionamento da linguagem e realização de ações de linguagem para participação social. Isso é um trabalho voltado para cidadania, para a emancipação, para a justiça social, na medida em que trabalha as dimensões contextuais (ideológicas, situacionais, culturais, etc) e textuais (linguísticas e discursivas) na aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

**3) Nesse mesmo contexto, há vários pesquisadores que têm criticado o trabalho com gêneros de forma engessada, no sentido de priorizar apenas o ensino da estrutura e desconsiderar todas as especificidades que propõem a perspectiva de Bakhtin. Você tem observado esses aspectos nas pesquisas de sala de aula? De que forma você acredita que o trabalho com os gêneros, de forma dialógica, pode ser realizado?**

Gostaria de começar a responder trazendo alguns excertos de Sobral (2009), que elucida o conceito de dialogismo.

O conceito de dialogismo, vinculado indissolúvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (SOBRAL, 2009, p. 33).

Nessa definição, Sobral ressalta que os sentidos são produzidos/construídos na interação com outrem e entre subjetividades constituídas psíquica, social e historicamente. E Sobral (2009, p. 33) ainda completa que “[...] toda voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos)”.

O conceito de dialogismo é portanto conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. [...] 1. Dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. (SOBRAL, 2009, p. 35).

Dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, portanto.[...] Dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo. (SOBRAL, 2009, p. 36).

Ao enfatizar a extensão do conceito (filosófico, discursivo e textual) somado à noção das relações humanas em sociedade e em contextos sócio-histórico-culturais situados, podemos ressaltar a necessidade de o/a professor/a também mobilizar matizes diversas como alternativas possíveis para promover recursos ou condições de interpretação das relações sociais representadas em textos orais ou escritos. Ou seja, os sentidos são construídos em interação com inúmeros elementos (culturais, ideológicos e filosóficos, por exemplo) e instrumentos (simbólicos, como a própria linguagem e o gênero).

Mesmo que de forma breve, é substancial recuperar o conceito de dialogismo porque podemos enfatizar que ao trabalharmos com a linguagem na produção e compreensão escrita e oral em qualquer área do conhecimento/cultura disciplinar, movimentamos tais percepções. Dessa forma, a prática pedagógica não deveria isolar um gênero de seu sistema, distanciando-o de suas relações dialógicas intrínsecas. Claro que precisamos fazer recortes porque a maior parte das instituições educacionais estão estruturadas de tal forma que exigem o tratamento de um número definido de objetos de ensino em uma carga horária também delimitada e com conteúdos mínimos distribuídos ao longo do ano. Assim, o recorte é necessário, mas isto não quer dizer

que a prática de sala de aula precisa ser engessada. A meu ver, o primeiro passo é a definição de objetivos claros para que a seleção de conteúdo e a proposição de procedimentos possibilitem o alcance desses objetivos.

Em relação às pesquisas de sala de aula, gostaria de ressaltar que as pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa Linguagem e Educação (UEL/CNPq – 2002) têm sido feitas no sentido de implementar propostas de trabalho, investigando seus resultados. Ancoramo-nos no pressuposto do gênero como megainstrumento (SCHNEUWLY, 2004), ou seja, gênero como um instrumento simbólico que medeia o processo de ensino e de aprendizagem e proporciona material de estudo sobre o funcionamento da linguagem, bem como possibilita o agir linguageiro em uma prática social, em situações de comunicação específicas. Nesta proposta pedagógica, é importante articular fundamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para atender as necessidades de cada contexto e para dar conta do agir pela linguagem possibilitado pelo gênero.

No ensino, o trabalho dialógico tem como eixo organizador a linguagem como prática social e o agir linguageiro requer usos de exemplares diversos de textos que possam representar uma referência daquele gênero e, ao mesmo tempo, possibilitar a produção de sentidos. No jornalismo, fala-se em *fair balance*, isto é, a veiculação de diferentes visões, posicionamentos, perspectivas ideológicas para que haja informação suficiente para reflexões, discussões, deliberações. Me parece salutar ilustrar a importância do dialogismo em sala de aula atualmente, visto que há, por exemplo, tanto negacionismo à Ciência.

#### **4) Nos textos acadêmicos, há várias denominações para referir-se ao trabalho com gêneros. Muitas vezes, observamos a utilização de gênero textual como sinônimo de gêneros discursivos. E outros trabalhos que têm utilizado a expressão gênero textual/discursivo. Você pode esclarecer essas terminologias?**

Questão pertinente sobre a qual outros pesquisadores já se debruçaram. Assim, vou resgatar dois deles e retomar a explicação do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart para justificar o uso de gêneros de texto ou textuais para o Interacionismo Sociodiscursivo. Primeiramente, gosto de reforçar que, em inglês, normalmente, o termo é somente gênero (*genre*). Aproveito para ecoar a definição de Devitt, trazida por Bawarshi e Reiff (2010, p. 175), que todas as pedagogias de gêneros “compartilham de um entendimento de gêneros como social e culturalmente bem como linguisticamente alicerçados... diferentes pedagogias de gêneros resultam... da ênfase em diferentes preocupações teóricas” (“Teaching” 346)<sup>5</sup>. Assim, com base nessa breve definição, expressei minha anuência com a afirmação da autora de que todas

5. “ [...] all genre pedagogies “share an understanding of genres as socially and culturally as well as linguistically embedded. . . . [d]ifferent genre pedagogies result . . . from emphasizing different theoretical concerns” (“Teaching” 346).

perspectivas teórico-metodológicas de gêneros os definem em sua ancoragem contextual. Ou seja, nenhuma concepção desconsidera o contexto sócio-histórico cultural subjacente aos textos (orais, escritos e/ou multimodais), mas o que diferencia as distintas visões é justamente o foco das questões de pesquisa, intervenção ou teorização. Em segundo lugar, evoco Rojo (2005), ao finalizar seu texto justamente sobre essa diferença.

Se, para o lingüista, o pesquisador ou o analista de textos, a escolha entre as diferentes teorias vai depender somente de suas finalidades, de suas questões de pesquisa e de sua ideologia, sendo as diferentes teorias igualmente válidas, para o lingüista aplicado - sobretudo aquele voltado para o ensino e a educação - , cuja validade de pesquisa irá depender mais da eficácia social que da precisão da análise, [...] (ROJO, 2005, p. 206).

Considero que tal excerto vai ao encontro do que já havia trazido de Devitt. O propósito é que vai orientar a escolha de um ou outro enfoque, mas ambos têm espaço. Porém, especificamente para as práticas pedagógicas, Rojo complementa:

Nossas experiências, tanto na formação de professores como na análise das interações em sala de aula, orientaram-nos na direção de um enfoque bakhtiniano. [...] Assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas linguísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. (ROJO, 2005, p. 207).

Assim, entendo que, para o ensino, Rojo defende abordagens que priorizem o termo gênero discursivo para proporcionar o foco prioritariamente na análise do discurso e não no estudo do texto.

Outro autor que mais recentemente se debruçou sobre a pertinência da terminologia gêneros discursivos/textuais foi Bezerra (2017). Depois de uma argumentação ancorada em diferentes autores e promovendo profícuas reflexões, Bezerra defende:

A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como *discursivos* ou apenas como *textuais* seria, portanto, abordar apenas um lado da questão. (BEZERRA, 2017, p. 32).

Estou em consonância com Bezerra na defesa de um trabalho pedagógico voltado tanto para a dimensão contextual quanto textual dos gêneros.

Na dimensão contextual, é fundamental abordar questões de natureza ideológica, sócio-histórico-cultural e econômicas que compõem um contexto mais amplo ou macro no qual situações comunicativas se realizam. Os parâmetros físicos e sociosubjetivos subjacentes a tais situações compõem a situação imediata de produção de um texto. Esses níveis da dimensão contextual determinam a constituição de todo e qualquer texto, portanto, devem ser perscrutados no estudo de todo e qualquer texto.

Finalmente, repito o que diz Bronckart (2006) pela escolha terminológica para o ISD.

[...] consideramos o emprego corrente do termo discurso equivalente ao termo atividade de linguagem [...] preferimos reservar a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (ou espécies de discurso). (BRONCKART, 2006, p.141).

**5) O atual documento que norteia a educação do Brasil – A Base Nacional Comum Curricular – tem prescrito o trabalho com gêneros, todavia parece que para além disso também tem se pautado em uma perspectiva mais cognitivista centrando-se no trabalho com competências e habilidades. Você acredita que essas contradições teóricas podem impactar no trabalho desenvolvido com gêneros textuais?**

Agradeço por me permitirem comentar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sido objeto de várias aulas abertas, mesas redondas e publicações. Os documentos que norteiam a educação têm um papel importante e, de uma forma ou de outra, impactam o ensino. A questão é que a proposição de prescrições não tem sido acompanhada de processos de formação continuada, o que dificulta sobremaneira sua compreensão e, conseqüentemente, sua transposição para a sala de aula. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, já tivemos em âmbito nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e, agora, a BNCC. Considero fundamental que haja um trabalho sistematizado junto aos professores com vistas à leitura, ao estudo, à reflexão e à discussão sobre o documento para que, durante o processo formativo, as contradições mencionadas na pergunta sejam tratadas de maneira ética e respeitosa e que o/a professor/a, ao realizar o seu trabalho com base em gêneros, faça uso de sua agência/autonomia, promovendo uma intervenção significativa e relevante junto aos estudantes.

A BNCC traz a proposta de campos de atuação, como aqueles propostos para o ensino fundamental I e II: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e

pesquisa e artístico/literário. Nesses campos, o trabalho com gêneros tem seu espaço situado e justificado. No entanto, considero que, sem uma formação inicial e continuada sólida, as contradições possam sim gerar problemas e impactos negativos. Por isso, a parceria universidade-escola via programas diversos como a Residência Pedagógica, o PIBID, os projetos e programas de extensão precisam ser fortalecidos para que a interlocução sobre a teoria e a prática ocorra num coletivo colaborativo.

#### **6) No seu entender, de que modo o professor de língua pode trabalhar com os gêneros de texto, relacionando-os com as orientações dadas pela Base?**

O documento orienta o trabalho com leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica demandando o trabalho com textos multimodais e com as tecnologias digitais. Dessa forma, professores e estudantes podem construir projetos de classe voltados para a participação social por meio do agir linguageiro materializado em textos pertencentes aos diversos gêneros de diferentes campos de atuação. O Boletim da Apliedpar tem compartilhado propostas e experiências em diferentes contextos. No volume de novembro de 2020, cuja temática foi O Ensino de Línguas para Empoderamento e Emancipação ([https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e\\_48c5c203ef954da0affa1295b42642bd.pdf](https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_48c5c203ef954da0affa1295b42642bd.pdf)), editado pela Profa. Dra. Paula Francescon e por mim, há uma seção intitulada *Social Empowerment*, na qual podemos encontrar atividades propostas aos estudantes. As autoras e o autor identificam as relações com o conteúdo do livro distribuído pelo governo federal às escolas públicas bem como ao conteúdo veiculado pelas aulas remotas transmitidas pela SEED em canais de TV aberta e pelo Youtube (<http://www.aulaparana.pr.gov.br/>). Esse é um exemplo concreto de um trabalho com gênero e que pode ser relacionado também às orientações dadas pela Base.

#### **7) Diante dessas orientações curriculares centrado/centradas no trabalho com os gêneros, você acredita que essa questão já está consolidada na formação inicial docente?**

Apesar dos mais de vinte anos de pesquisa, de publicações e de muitas experiências significativas, não considero a questão consolidada. Ainda temos um longo percurso porque para construirmos a práxis, precisamos de condições subjetivas e objetivas. As licenciaturas no Brasil têm como seu maior alunado uma classe trabalhadora, ou seja, alunos futuros professores que trabalham dois períodos e estudam no terceiro. A formação inicial docente deveria oferecer condições para que esses futuros

profissionais pudessem se dedicar à formação com tempo para a vivência escolar, para os projetos e programas de extensão que estabelecem as parcerias universidade-escola. Entre as condições objetivas necessárias estão bolsas de estudo, transporte não só para a universidade, mas também para esses campos de estágio (voluntário e obrigatório), bibliotecas e laboratórios bem equipados, vale-alimentação, tempo livre para leitura, pesquisa e estudo, entre outras. No que concerne às condições subjetivas, estudantes que podem contar com condições objetivas favoráveis, precisam de orientação de estudo, engajamento em uma comunidade de aprendizagem e/ou de prática com relações colaborativas voltadas para a construção do conhecimento sobre o métier profissional, motivos para agir em prol de sua formação, estudo contínuo, reflexão, participação ativa em seu coletivo o que, naturalmente, demanda o uso de gêneros diversos. Como não vejo muita solidez nessas condições objetivas e subjetivas em nossas licenciaturas, não considero haver consolidação do trabalho com os gêneros e ou com muitas outras concepções teórico-metodológicas como, por exemplo, análise linguística/semiótica.

### **8) E como você tem percebido o trabalho com os gêneros nesse contexto de pandemia?**

Cada vez mais professores sofrem com as más condições de trabalho e com a impossibilidade de engajamento em cursos ou projetos de formação continuada porque precisam dar conta de longas jornadas de trabalho. No contexto de pandemia essa dificuldade se intensificou, pois além do isolamento físico, temos o distanciamento do coletivo, a intensificação na jornada de trabalho, uma vez que passamos horas intermináveis em frente às telas (de computador, do celular, da TV). Um enorme desafio no ensino remoto é resistir às aulas de transmissão de conteúdo tão e simplesmente. Professores precisam de horas de planejamento para darem conta de metodologias ativas colocando estudantes em papéis de construção de conhecimento e de sentidos. Se considerarmos o conceito de letramentos como uso pertinente das ações languageiras como produção escrita em práticas sociais, por exemplo, precisamos contar com uma oportunidade de uso real da língua em uma esfera de atividade humana. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem proporcionar espaços produtivos para a agência dos/das estudantes. Isso me direciona à próxima questão.

Na UEL, os alunos-professores tiveram flexibilização em suas atividades em vários espaços como o PIBID, a Residência Pedagógica, o Estágio Curricular Supervisionado, tendo em vista as limitações das escolas e da própria presença de estagiários em aulas não presenciais.

Durante 2020, desenvolvi um trabalho com gêneros acadêmicos na graduação e os resultados vieram ao encontro

do que esperava. Houve flexibilização, já que além do artigo científico, os alunos puderam escolher produzir um relato de experiência ou um artigo de produto educacional. O trabalho foi intenso, com várias sessões de revisão por pares e meu feedback para, no final, alcançarem seu objetivo com a produção escrita acadêmica. Além dessa experiência, também trabalhei com mini estudos de caso na disciplina de Políticas Linguísticas e as produções escritas foram de excelente qualidade.

### **9) Para encerrar, o contexto atual de ensino híbrido apresenta uma série de desafios para educadores e alunos. Como os gêneros do campo tecnológico podem contribuir para superar barreiras?**

Os gêneros do campo tecnológico podem contribuir para superar barreiras porque genuinamente possibilitam a participação social. Em sua pesquisa de mestrado, Trevisan-Ferreira (2020) trabalhou com a produção de comentários online para um videoclipe por alunos/as adolescentes em uma oficina de inglês. Nossos/as alunos/as do curso de Letras Inglês da UEL produziram seu perfil (summary) para a rede LinkedIn e postaram audiodescrições de grafites fotografados por eles/elas localmente no grupo *For The Love of Graffiti* na rede social Facebook. O tema “Tendências Contemporâneas no Ensino de Língua Inglesa”, da edição de Janeiro a Março de 2021, do Boletim Apliepar ([https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e\\_2bd20eda807741da9402248363c4d1b5.pdf](https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_2bd20eda807741da9402248363c4d1b5.pdf)), é explorado com propostas para diferentes contextos e fazendo uso das tecnologias. O site do Núcleo Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino (FALE) - <https://www.ufjf.br/nucleofale/>, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), traz muitos materiais e publicações que podem ilustrar propostas pedagógicas.

Além do uso da língua para participação social em diferentes situações, as tecnologias digitais podem proporcionar autonomia e trajetórias diferentes na construção de sentidos. Um exemplo que gostaria de evocar é do uso de hiperlinks que promovem essa possibilidade.

### **Referências:**

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Genre in Rhetorical and Sociological Traditions*. In: BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Genre** : an introduction to history, theory, research, and pedagogy. Parlor Press LLC, 2010.

BEZERRA, B. G.. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. 127p .

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ROJO, R. H. R.. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D.; Bonini, A.. (Org.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. 1ed.São Paulo: Editora Parábola, 2005, v. único, p. 184-207.

SOBRAL, A. U.. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1. 175p .

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

# DES(COLECIONAR) GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES: DA BNCC AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ludmila Dias do Nascimento Serafim Lopes<sup>6</sup>

Maria de Lourdes Rossi Remenche<sup>7</sup>

**Resumo:** A partir do conceito de descoleccionar de Canclini (1997), este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista, tem como objetivo analisar como o livro Didático de Língua Portuguesa, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018), mobiliza os gêneros discursivos, considerando a perspectiva dos multiletramentos. Para tal, assumimos as ideias de Bakhtin (2011) sobre os gêneros discursivos, a perspectiva dos Multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2009), Kleiman e Sito (2016) e Rojo (2008, 2014) sobre o ensino de língua. O corpus de análise constitui-se no livro de Língua Portuguesa Tecendo Linguagens - 9º ano, aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os resultados da análise evidenciaram que o livro didático ainda apresenta uma coleção de gêneros prototípicos do ambiente escolar e próprios do letramento da letra e do impresso.

**Palavras-Chave:** Descoleccionar; Gêneros discursivos; Multiletramentos; Livro Didático.

**Abstract:** Based on Canclini's concept of uncollect (1997), qualitative-interpretative character, this study aims to analyze how the Portuguese Language Didactic book, in line with the Common National Curriculum Base (2018), mobilizes discursive genres, considering the perspective of multi-tools. To this end, we assume the ideas of Bakhtin (2011) about discursive genres, the perspective of the Multiliteracies (Cope and Kalantzis, 2009), Kleiman and Sito (2016) and Rojo (2008, 2014) about language teaching. The corpus of analysis consists of the Portuguese Language book Tecendo Linguagens - 9th year, approved in the National Textbook Program (PNLD). The results of the analysis showed that the textbook still presents a collection of prototypical genres of the school environment and proper to the literacy of letters and printed matter.

**Keywords:** Uncollect; Discourse genres; Multiliteracies; Textbook.

## Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, constitui-se em um dos principais documentos que parametriza o processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica brasileira. Esse documento, no componente curricular de Língua Portuguesa, baseia-se na centralidade

6. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Curitiba. E-mail: ludmilaldns@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3071-8737>

7. Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Curitiba. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-9890>

do texto e dos gêneros discursivos para o desenvolvimento de um trabalho articulado ao uso social da língua. Assim, entende-se que a abordagem escolar precisa se encaminhar para um ensino pautado nas diversas práticas sociais situadas em que os gêneros discursivos são produzidos e circulam. Nessa dinâmica, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) precisa mobilizar uma variabilidade de contextos culturais e sociais, bem como as diferentes modalidades de significação que constituem esses cenários.

Contudo, os estudos na área de ensino de LP apontam para a manutenção de práticas pedagógicas há muito cristalizadas, estratégias didáticas e conteúdos pré-estabelecidos que não dialogam com as diversas configurações sociais, nem com os diferentes sujeitos que constituem o espaço-tempo escolar contemporâneo. Nessa perspectiva, o ensino de LP continua acionando coleções de gêneros “escolarizados” que não mobilizam práticas sociais situadas e, conseqüentemente, não favorecem a interação com a multiplicidade de linguagens e culturas. Nesse sentido, Canclini (1997, p. 8) alerta que “coleccionar já não é de nosso tempo”, pois agora mais do que nunca o espaço social é heterogêneo, híbrido, entremesclado e entrecruzado, o que abre caminhos para um processo de *descoleccionamento*.

Deste modo, nas escolas, muitas vezes, o trabalho com os gêneros discursivos tem o livro didático de língua portuguesa (LDLP) como centro irradiador para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura, produção oral e escrita e análise linguística. A BNCC (2018), em um movimento de ampliação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), traz em suas orientações um conjunto de gêneros contemporâneos, dentre eles muitos digitais, que ainda não fazem parte dos currículos escolares e, nesse sentido, a implantação desse documento parametrizador coloca-se com um desafio aos professores que precisarão deslocar práticas e explorar novos saberes no fazer docente.

Buscando problematizar esse cenário, neste artigo, buscamos analisar *se e como* ocorre o des(coleccionamento) dos gêneros discursivos no LDLP, em consonância com a BNCC segundo as editoras. A questão que norteou essa investigação foi: se a BNCC apregoa um ensino situado nas práticas sociais e multimodais, como isso se desdobra no livro didático em relação à manutenção ou diversificação de gêneros discursivos? Como corpus de análise, selecionou-se o livro de Língua Portuguesa *Tecendo Linguagens - 9º ano* do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), o mais vendido da coleção 2020 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com vistas a estabelecer relações entre o material didático e o disposto na BNCC. A escolha por esse ano/nível se deu pela maior densidade de objetos de conhecimento que o livro poderia dispor para a investigação, visto que está direcionado à finalização dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, esta pesquisa, de caráter

qualitativo-interpretativista, objetiva identificar os gêneros presentes no corpus selecionado, bem como as estratégias mobilizadas, a fim de verificar a manutenção ou descoleção dos gêneros ditos “escolarizados” na prática escolar.

Assim, a partir do conceito de *descoleción* de Canclini (1997), discutiremos os gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), bem como a perspectiva dos letramentos e multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2009; Kleiman e Sito (2016) e Rojo (2008/2014).

### **Os tempos mudaram, e a escola?**

A sociedade vem vivenciando diversas mudanças nos âmbitos político, social, econômico e cultural nas últimas décadas. Embora em épocas passadas houvesse certa estabilidade, produzida por mecanismos de ordem social pautados em tradições e valores considerados imutáveis, a globalização e a expansão do sistema capitalista e do campo científico bem como o crescimento acelerado da tecnologia e dos sistemas de comunicação de massa, promoveram constantes transformações, instabilidades, deslocamentos, instantaneidade, flexibilidade e imprevisibilidade.

Nesse cenário de mudança, a instituição escolar, que tem papel fundamental na formação de indivíduos sociais, não pode ficar alheia às transformações contemporâneas. No entanto, a escola tende à manutenção de práticas e de conhecimentos já escolarizados. A esse respeito, Sibilia (2012, p. 16) afirma que

o regime escolar foi inventado algum tempo atrás em uma cultura bem definida, isto é, numa confluência espaço temporal concreta e identificável, diríamos até que recente demais para ter se arraigado a ponto de se tornar inquestionável.

Essa manutenção ocorre em virtude de a escola ter se configurado em uma estrutura formal baseada em convenções e protocolos formatados, disposições elaboradas para favorecer a disciplina e uso de ferramentas didáticas apropriadas ao formato do ensino predominantemente transmissivo, cuja organização didático-pedagógica pautava-se em um currículo rígido com disciplinas específicas e conteúdos pré-determinados, que deveriam ser transmitidos aos alunos pelo professor - “o dono do saber”. Tal regime escolar condizia com a sociedade da época, que buscava a formatação sociocultural marcada pelo fundamentalismo, a homogeneidade, a estabilidade e, conseqüentemente, o apagamento de práticas de linguagem.

Nesse sentido, o antropólogo Néstor García Canclini em seu texto “Culturas híbridas, poderes oblíquos” (1997) indica que, durante um longo período de tempo, o sistema cultural mundial apresentou-se como um “sistema arquitetônico homogêneo” (CANCLINI, 1997, p. 9) organizado a partir da formação de coleções de bens simbólicos que desencadearam

desigualdades e hierarquizações entre grupos sociais. A cultura, então, era constituída por grupos fixos e separados que se restringiam a conviver com “coleções cultas” ou “populares”. Formas pré-selecionadas e homogêneas compunham o meio cultural, preenchendo as estantes das bibliotecas públicas tradicionais e ocupando as salas de museus. Eram coleções de livros, quadros artísticos, moedas e selos, por exemplo, que movimentavam o sistema cultural no mundo. A televisão e o rádio, como meios culturais, divulgavam conteúdos específicos de áreas determinadas e, assim, tendiam a definir referências históricas e semânticas estáveis. Esse contexto cultural permeou as instituições escolares, conduzindo-as a também formular suas coleções de disciplinas, conteúdos, materiais didático-pedagógicos e a se estabelecerem em um sistema educacional homogêneo e estável.

Entretanto, de acordo com Canclini (1997), a pós-modernidade, marcada por um forte processo de hibridação intercultural, promove cruzamentos/hibridizações constantes entre diferentes grupos sociais, exigindo que as ordens sistematizadoras das relações materiais e simbólicas na sociedade sejam reorganizadas, como é o caso da escola. Segundo ele,

as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das "grandes obras", ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe) (CANCLINI, 1997, p. 9).

Assim, o contexto escolar contemporâneo evidencia uma divergência de época onde, para Sibilia (2012, p. 14), “há um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo”, evidenciando que a escola se constitui em uma *tecnologia de época* (SIBILIA, 2012). O cenário atual demonstra que a escola tem perpetuado a configuração tradicionalista estabelecida em épocas passadas tornando-se incompatível com o mundo contemporâneo. Vive-se em um mundo altamente tecnológico, consumista, desregulamentado, imediatista e interconectado; o espaço social e cultural é altamente compartilhado e mesclado, os conteúdos são livremente compartilhados percorrendo redes heteróclitas que entremesclam estilos e épocas; os laços afetivos são heterogêneos, os ambientes são desintegrados, as relações são fluidas e os sujeitos apresentam novos modos de ser, pensar, estar e agir no mundo.

Desse modo, enquanto a escola insiste em “transmitir conhecimento”, explicar conteúdos, orientar o que se deve saber e fazer - ao colocar os alunos em posição de passividade e o professor como o centro do processo - os alunos estão evadindo-se das salas de aula. Segundo Sibilia (2012, p. 78),

por causa do desmantelamento da lógica disciplinar, os ensinamentos e as moralizações outrora tão contundentes já não se assentam nem são absorvidos por esses corpos estudantis, mas resvalam e escorrem por entre as velhas carteiras que ainda tentam sustentá-los. Os estudantes já não respondem as demandas de seus docentes como se supõe que um aluno deveria fazer. Isso ocorre por um motivo que talvez seja mais simples do que parece: em vez de ter sido moldada nos meios disciplinares que costumavam ser hegemônicos até algum tempo atrás, sua subjetividade se constitui na experiência cotidiana muito mais midiática e mercantil da contemporaneidade.

Os jovens de hoje estão constantemente conectados e, nesse ambiente digital, exercitam a criatividade e estão inseridos em práticas sociais que possibilitam escolhas para acessar informações e estabelecer múltiplas relações com o meio/situações. Nesse cenário, o *layout* tradicional das salas de aula não dialoga com os sujeitos contemporâneos, bem como a organização curricular com coleções de disciplinas e conteúdos tradicionalmente escolarizados se revela distante das práticas sociais das quais os alunos participam.

Na contemporaneidade, os jovens interagem com o digital, com o semiótico, com o plural, com o diferente e, a facilidade de acesso à informação, por meio da internet, evidencia que a transmissão e reprodução dos saberes torna-se obsoleta em um contexto escolar que aciona, discursivamente, habilidades como autonomia e protagonismo, ou seja, um cenário escolar que discursiviza o estudante como agente do próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, é preciso considerar que os discursos mudaram e, nesse sentido, a escola – como agência fundamental de letramento - não pode permanecer arraigada a determinadas práticas e objetos de conhecimento tradicionalmente escolarizados. Na verdade, ela precisa dialogar com as novas configurações sociais buscando se reconfigurar como instituição social formadora, a fim de atender às novas demandas e subjetividades. Nesse sentido, Canclini (1997, p. 8) argumenta que “coleccionar já não é de nosso tempo”, pois em um mundo amplamente tecnológico, perdem-se as coleções, “desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (CANCLINI, 1997, p. 9). Por isso, frente a uma sociedade heterogênea, plural, interconectada e repleta de novas práticas sociais o que resta é decompor um regime escolar tão rígido e antiquado descolecionando velhas práticas, ferramentas ultrapassadas, metodologias retrógradas, textos e contextos antiquados.

### **Novas práticas sociais, novos gêneros discursivos**

Considerando os pressupostos bakhtinianos, os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”

(BAKHTIN, 2011, p. 261) que se originam nas práticas sociais de uso da língua. Assim, concretizam os modos de dizer dos indivíduos nas diversas situações enunciativas e organizam a interação social, sendo formulados de forma ilimitada e multiforme com vistas a atender às demandas sociais e culturais. Nesse sentido, entende-se que os gêneros não são uma forma fixa de manifestação da língua, em contrapartida, “constituem eventos discursivos maleáveis, dinâmicos, que se delinham e se estruturam conforme a situação e os objetivos específicos do momento e são realizados em práticas comunicativas concretas” (GARCEZ, 2017, p. 51). Por conseguinte, eles ampliam-se, surgem, desaparecem e misturam-se à medida que se desenvolvem e se complexificam as esferas da práxis social.

Nessa perspectiva, percebe-se que, em épocas passadas, as esferas das atividades humanas configuravam-se com base na tradição da cultura da escrita e do impresso. As práticas e interações sociais restringiam-se ao uso da linguagem oral e escrita, o que resultou na formulação de gêneros tipicamente textuais e oralizados. Contudo, atualmente, devido a globalização e o desenvolvimento tecnológico, muitas esferas se valem das diversas mídias e tecnologias em seu funcionamento desencadeando uma ampliação considerável do repertório de gêneros formulados socialmente, os quais passam a apresentar características de multimodalidade e hibridização. Segundo Marcuschi (2002, p. 20),

esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Considerando a hibridização como a “confluência de dois gêneros” (MARCUSCHI, 2006, p. 29), é notório que, no mundo contemporâneo, a diversidade de manifestações sociais e de gêneros presentes desencadeie mesclas e criações ancoradas em gêneros já existentes. Desse modo, nas diversas e diferentes situações comunicativas, a oralidade e a escrita não operam de forma unívoca e independente, pois, na verdade, os indivíduos passam de um gênero a outro ou até mesmo inserem um no outro com bastante frequência, combinando e integrando diferentes modalidades de formas linguísticas e semioses. Isso porque as práticas sociais atuais estão diretamente relacionadas ao contexto tecnológico e aos ambientes digitais que funcionam a partir de textos verbo-viso-sonoros presentes nos meios de comunicação e nas redes sociais.

Esse “entrecruzamento de linguagem e o crescente espaço dedicado às semioses não verbais tornaram-se um padrão recorrente em vários gêneros mais atuais” (MENDONÇA, 2010,

p. 3), como pode ser observado, por exemplo, nos *memes* que circulam no espaço virtual e nas *Fanfics* que reformularam o gênero literário “Conto” de sua escrita tradicional, resultando, inclusive, no desaparecimento de gêneros “monomodais” e a elaboração de gêneros híbridos bem como multimodais e/ou multissemióticos. Por isso, concorda-se com Rojo (2013a, p. 20) que “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam ou intercalam ou impregnam” para a compreensão global dos discursos que circulam socialmente.

Nessa perspectiva, a escola, como espaço-tempo de letramento, precisa dialogar com essa realidade e ampliar o trabalho com as diferentes práticas sociais, mobilizando esses textos/enunciados em sala de aula. Sibilia (2012, p. 65) problematiza essa demanda ao argumentar que “é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar as clássicas operações da leitura e da escrita”.

Por isso, ao invés de se manter instaurado sob a égide da “cultura letrada”, é importante que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa acione diferentes gêneros discursivos mobilizados nas práticas multiculturais, transcendendo a materialidade do texto, pois eles possuem não apenas possuem composição múltipla que inclui os aspectos pragmáticos, estruturais e enunciativos com relação à língua, mas também englobam aspectos extralinguísticos relacionados à outras linguagens e semioses. Assim,

ao considerar a variedade dos gêneros textuais nas nossas práticas de sala de aula, estamos muito mais próximos da realidade do uso linguístico, porque é assim que interagimos linguisticamente, por meio de gêneros adequados a cada situação sociocomunicativa (COROA, 2017, p. 70).

Isso implica incluir, nas aulas de língua portuguesa, gêneros contemporâneos - híbridos, multimodais e/ou multissemióticos - a fim de que os alunos participem, de forma situada, das práticas de linguagem. Além disso, entende-se ainda que

as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos implicam multiletramentos, mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades, provocando novas situações de produção de leitura-autoria (ROJO, 2014, p. 6).

Tais reflexões explicitam que o cenário contemporâneo demanda um processo de letramento escolar situado que considere práticas culturais diversificadas e mobilize novos modos de criação e significação dos textos/enunciados produzidos socialmente.

## Do Letramento Escolar aos Multiletramentos

No âmbito escolar, o conceito de letramento é recorrentemente associado à alfabetização que consiste no aprendizado das habilidades de leitura e escrita. Porém, segundo Rojo (2009, p. 98),

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Desse modo, para além do aprender a ler e a escrever, o letramento é um processo de cunho social que envolve diretamente as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, desenvolve-se de forma contextualizada e dinâmica a partir de práticas de linguagem produzidas socialmente.

No entanto, estudos sobre o processo de letramento na escola apontam que o ensino de Língua Portuguesa tem sido orientado pela utilização recorrente de coleções de gêneros “escolarizados”, limitando-se à aprendizagem da leitura e da escrita deslocadas de seus usos sociais e, conseqüentemente, comprometendo o processo de letramento. Essas coleções são compostas por gêneros essencialmente constituídos pela palavra escrita e restritos à alguns campos de circulação social, baseando a ação de letrar no grafocentrismo e na valorização de saberes e práticas dominantes. Nessa direção, Rojo (2008, p. 586) argumenta que

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as metas dos letramentos.

Isso porque já não é mais possível se pensar o letramento apenas em seu *enfoque autônomo* - como uma “habilidade técnica e neutra que de forma autônoma terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas - mas sim como uma prática de cunho social” - *modelo ideológico* (STREET, 2003, p. 4) que passa a considerar as diferentes possibilidades de contextos e práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) disponíveis na sociedade. Assim, segundo Rojo (2008, p. 585),

é preciso que a educação linguística leve em conta hoje os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente

a escrita alfabética bem como os *multiletramentos*, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais.

Os *Multiletramentos* buscam dar conta das práticas de letramento contemporâneas, desencadeadas pelo cenário social globalizado e tecnológico, ao abarcar, “em primeiro lugar, a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e, em segundo lugar, a diversidade linguístico-cultural” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 169-170). Tal abordagem, primeiramente, rompe com a ideia de que o letramento tem a ver apenas com a escrita e passa-se a considerar os múltiplos sistemas de significação - o sonoro, o imagético, o oral, o gráfico e o gestual - que compõem os textos/enunciados do mundo contemporâneo, fornecendo ao processo de letramento uma dimensão de multimodalidade; depois, ao abranger textos que circulam em variados contextos sociais e culturais, é possível gerar a compreensão dos diferentes dialetos e variedades da língua portuguesa deslocando o ensino de língua portuguesa da visão hegemônica. A respeito disso, Kleiman e Sito (2016, p. 175) afirmam que

uma abordagem sociocultural abre caminho para entender a escrita de “outros”, até então desconsiderados pelos estudos tradicionais sobre a escrita, provocando uma crítica ao grafocentrismo deles constitutivo, a partir do reconhecimento dessas outras realidades linguístico-culturais.

Nesse sentido, saberes e práticas dominantes perdem força e abrem espaço para que conhecimentos e linguagens de grupos minoritários e comunidades marginalizadas sejam incorporadas ao ensino.

Por esses aspectos, a abordagem dos *Multiletramentos* no ensino de língua portuguesa pode favorecer o processo de descolecionamento dos gêneros textuais na escola. Afinal,

compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade (ROJO, 2013, p. 214).

Isso implica repensar a abordagem de ensino-aprendizagem dos gêneros na escola, pois “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8). Por esse ponto de vista, teóricos do New London Group (NLG, 1996) propõem a *Pedagogia dos*

*Multiletramentos* como uma forma de redesenhar os rumos do processo pedagógico frente à sociedade contemporânea, a partir da suplementação de práticas antigas e a reestruturação do currículo e seus conteúdos.

Segundo Rocha (2010, p. 67),

a pedagogia dos multiletramentos destaca o reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação, refutando qualquer tipo de relação autoritária e monolítica.

Nessa perspectiva, a contemporaneidade, marcada pela cibercultura, convoca para uma prática escolar que dialogue com as diferentes realidades sociais e organizada a partir de uma cultura de flexibilidade, criatividade, inovação e valorização da diferença. Para esse trabalho, a pedagogia dos multiletramentos adota o conceito-chave de *Design* que diz respeito a um processo de construção de sentidos que envolve interpretações e ressignificações possíveis de formas representativas em diferentes contextos para propor uma “Aprendizagem pelo Design” (*Learning by Design*).

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), esta noção de aprendizagem abre espaço para a atuação do aluno que precisa realizar um percurso de apropriação, construção e transformação da representação dos significados (*designing*) de ideias e/ou sentidos disponíveis e convencionados no mundo (*available designs*) para produzir novos significados e sentidos (*redesigned*) para si mesmo e/ou para o mundo. O professor, como mediador do processo, precisa mobilizar quatro dimensões do conhecimento: a experiência, considerando que os significados são baseados no mundo real de padrões de experiência, ação e subjetividade; a *conceitualização* que inclui os conhecimentos especializados, disciplinares e prévios baseados nas distinções entre conceito e teoria; a *análise* que envolve a capacidade crítica e a *aplicação* que pode ser de forma apropriada e/ou criativa. Além disso, o NLG (1996) elenca seis elementos de design que devem ser considerados no processo de produção de significado: a) o sentido linguístico, b) o sentido visual, c) o sentido auditivo, d) o sentido gestual, e) o sentido espacial e f) o sentido multimodal, que compreende os cinco primeiros.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), os *designs* se manifestam e podem ser reconhecidos nas disciplinas e conteúdos escolares, linguagens e discursos na vida diária. Então, considerando os gêneros discursivos como uma dessas manifestações, entende-se que, nesta perspectiva de aprendizagem, os estudantes podem trabalhar com textos/enunciados a serem analisados e reconfigurados. Por esse ponto de vista, os gêneros vistos no ambiente escolar como formas de representação passariam a ser encarados como processos dinâmicos a serem investigados e redesenhados

pelos alunos em oposição à sua simples reprodução em sala de aula. Para isso, é importante que, nas dimensões da “experiência” e da “conceitualização”, o trabalho com os gêneros seja desenvolvido a partir da tecelagem entre o conhecido e o novo, considerando os conhecimentos prévios e interesses dos alunos para, então, expô-los a leitura e observação de novos textos e situações que os façam refletir e criar outros textos e conceitos.

Nesse sentido, nas dimensões de “análise” e “aplicação”, reconhece-se, ainda, que os gêneros precisam ser analisados de forma crítica e funcional, destacando os seis elementos de design abordados pelo NLG (1996) e indicados anteriormente. Isso implica mobilizar os estudantes para investigar os variados sentidos atrelados aos gêneros disponíveis socialmente e refletirem sobre sua constituição e funcionalidade nas diversas situações de uso a fim de serem capazes de aplicá-los de forma apropriada no mundo real e/ou até elaborarem formas novas e criativas de ação e percepção. Nessa perspectiva pedagógica, o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros - enquanto atualmente confinado às formalidades monomodais da linguagem escrita - é reconfigurado ao se buscar a leitura e produção de textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos que combinem diversos modos semióticos bem como a ação crítica frente à variedade de enunciados e à sua diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Nessa abordagem, o espaço-tempo da aula se constitui aberto a constantes questionamentos, desconstrução e produção crítica em que os gêneros como *designs* possam ser investigados e retrabalhados pelos estudantes.

### **O que diz a BNCC?**

A BNCC constitui-se em documento norteador para a elaboração dos currículos escolares para a Educação Básica e define um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação escolar. Nesse sentido, o documento apregoa que o processo de ensino-aprendizagem deve ter como ponto de partida as diversas práticas sociais em que as pessoas interagem entre si e que as constituem como sujeitos. Para tanto, dispõe diferentes linguagens que precisam ser inseridas no contexto social. Para a área de linguagens, o documento estabelece como finalidade

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (BRASIL, 2018, p. 63).

Nessa proposição, os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscam tematizar diversas práticas para, nos anos finais, investir na ampliação

e diversificação dos contextos a fim de aprofundar, por meio da reflexão crítica, os usos presentes na vida social. Nesse conjunto, o componente curricular Língua Portuguesa pauta-se na concepção enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma abordagem dialógica em que os sentidos são construídos nos processos de interlocução realizados nas práticas sociais. Tal concepção assume a língua como discurso intermediado por seres sociais em situações de interatividade e materializa-se nos textos que circulam socialmente. Nas orientações da BNCC, a aula de Língua Portuguesa deve pautar-se na centralidade do texto como forma discursiva e unidade de trabalho para a construção do conhecimento. Isso significa que o trabalho em sala de aula precisa voltar-se para os gêneros discursivos disponíveis socialmente buscando relacioná-los às suas situações de produção e/ou esferas de circulação com vistas a promover o uso significativo da linguagem em práticas sociais.

Assim, a proposta da BNCC para o trabalho com os gêneros aponta para uma natureza repertorial baseada em aspectos de variabilidade, multiplicidade e diversidade, com a inclusão de práticas contemporâneas de linguagem e a consideração dos multiletramentos. Segundo a BNCC (2018, p. 67),

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Tal orientação evidencia que as aulas de língua portuguesa precisam ser organizadas a partir de um amplo repertório de gêneros presentes em nossa sociedade a fim de proporcionar experiências sociais e linguísticas para lidar com as variadas atividades humanas. Para o documento, o uso eficaz da língua em diferentes contextos sociais depende de um trabalho em sala de aula que

contemple o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

Dessa forma, ao conhecer e valorizar a diversidade linguística, os alunos são capazes de analisar “diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 70) para participar de forma significativa das práticas constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Nesse sentido, entende-se que a presença da diversidade textual nas aulas de português pode proporcionar o conhecimento de múltiplos modos de

produção de sentido e o acesso a variadas práticas situadas em diferentes esferas da vida social.

Ademais, a BNCC orienta que as práticas contemporâneas de linguagem - produto de um mundo globalizado e tecnológico - precisam fazer parte do repertório a ser trabalhado com os estudantes em sala de aula. Para o documento, o conhecimento e aprendizado dessas práticas são essenciais para o atendimento às demandas sociais associadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) presentes no mundo do trabalho e na vida cotidiana. Isso se deve ao fato de que as práticas contemporâneas permeiam diversos contextos socioculturais e configuram-se a partir de múltiplas semioses que geram textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, demandando que a escola contemple os gêneros da atualidade com suas práticas e usos. Para a BNCC (2018, p. 63),

não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

O documento defende que, na perspectiva dos multiletramentos, a prática pedagógica de Língua Portuguesa mobilize textos que circulem em variados contextos culturais e sociais e que incluam diferentes modos de significação, como visual, sonoro, imagético e oral. Isso implica explorar não só textos com múltiplas semioses “como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68), o que aponta para a necessidade de uma reconfiguração das práticas escolares e ressignificação do papel do aluno. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem torna-se dinâmico e proporciona o agenciamento dos estudantes, pois, ao invés de replicar, copiar, reproduzir e fazer apenas uso dos textos que estão ao seu dispor, o estudante passa a ser um ser agente e ativo para projetar, transformar, reformular e produzir novos textos. Segundo a BNCC (2018, p. 70), a consideração dos novos e multiletramentos

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.

Nessa perspectiva, os gêneros em sala de aula adquirem uma configuração híbrida que dialoga com as práticas atuais a partir dos “fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (BRASIL, 2018, p. 70) dos textos a fim de garantir um processo de aprendizagem significativo. Com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC enfatiza a necessidade dar aos estudantes a oportunidade para assumirem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola por meio da participação crítica e autônoma em situações comunicativas diversificadas.

Com base nesses aspectos teóricos, a BNCC orienta a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação apontando “para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Assim, para os anos finais, o documento considera quatro campos: *campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública*. Segundo a BNCC,

a escolha por esses campos, de um conjunto maior, deuse por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania [...] uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2018, p. 84).

Nesse sentido, esses campos assumem a “função didática de orientar a seleção de gêneros, práticas e atividades do componente Língua Portuguesa na direção dos textos que circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2018, p. 85). Assim, considerando o 9º ano do Ensino Fundamental, a Tabela 1 elenca os gêneros previstos por campo de atuação, bem como o foco de abordagem que deve ser considerado no trabalho em sala de aula, com ênfase, nessa etapa, para o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

Tabela 1: Gêneros previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental.

CAMPOS DE ATUAÇÃO	GÊNEROS PREVISTOS	FOCO DE ABORDAGEM.
Campo artístico-literário	Gêneros narrativos e poéticos	Desenvolvimento de leitura frutiva - como parte da formação do leitor literário - de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais: textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, apresentação oral e ensaio escolar, relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc.	Trato crítico e criterioso de dados e informações levantados em diferentes fontes de estudos e pesquisas, a partir de procedimentos de busca, tratamento, organização, registro e análise.
Campo jornalístico-midiático	Gêneros jornalísticos (informativos e opinativos) e publicitários	Para com os gêneros jornalísticos: desenvolver estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão;  Para com os gêneros publicitários: tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias.
Campo de atuação na vida pública	Gêneros legais e normativos: regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos;  Gêneros reivindicatórios e propositivos: textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.	Para com os gêneros legais e normativos: promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade; Para com os gêneros reivindicatórios e propositivos: desenvolver habilidades ligadas a seu trato - discussão e debate de ideias e propostas de forma a propiciar uma autonomia de pensamento e a democracia.

A partir desses campos e gêneros, a BNCC (2018, p. 138-139) orienta que as aulas de Língua Portuguesa devem possibilitar o desenvolvimento da “capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos”. Para isso, faz-se necessário práticas de compartilhamento que promovam a escuta, a leitura e a produção de diversos textos em diferentes mídias a fim de que se possa comparar e analisar as possibilidades de uso. Além disso, de acordo com o documento, “outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas” (BRASIL, 2018, p. 139) de modo a proporcionar o contato com a diversidade textual.

### **O Livro Didático: entre manutenções e descoleções**

O livro didático de Língua Portuguesa é pensado intencionalmente para o uso em situações escolares de sala de aula ou em casa que tem como principal função social “colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem formal e sistematizado da Língua Portuguesa” (Bunzen, 2020). É um material que apresenta uma disponibilização de objetos de conhecimento que se vinculam a um componente curricular, no nosso caso de estudo, à Língua Portuguesa.

Com o surgimento do livro didático na década de 50, verifica-se um esforço para integrar os eixos e objetos de ensino na organização gráfica e pedagógica dos livros. Bunzen (2020), explica que a coletânea de textos, as propostas de produção oral e escrita e a gramática são articuladas com um conjunto de imagens, instruções de atividades e explicações didáticas que acabam por organizar uma possível progressão das escolhas curriculares, que considera os interlocutores, os níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios do PNLD.

Considerando esses critérios, selecionamos para análise o Livro Didático de Língua Portuguesa Tecendo Linguagens – direcionado ao 9º ano - do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP) por ter sido o mais vendido da coleção 2020 do PNLD. Esse foi o livro escolhido pela maioria das instituições públicas do Brasil como ferramenta para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Segundo os autores da coleção, “a BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do aluno e das orientações para o professor propostas no Manual geral e no Manual em U da coleção” (BRASIL, 2018, p. VIII), o que permite o estabelecimento de relações entre o disposto nas orientações da BNCC e efetivado na produção do livro.

A partir dessa seleção, realizamos uma análise de caráter qualitativo-interpretativista a fim de identificar não

só os gêneros discursivos presentes no material didático, mas também a abordagem desenvolvida. Para isso, levantamos os gêneros das seções de *Prática de Leitura e Produção de Texto* bem como os metagêneros, isto é, aqueles que são usados para orientar as atividades do livro. A seguir elaboramos uma tabela, na qual constam os gêneros encontrados e sua recorrência em cada seção.

Tabela 2: Levantamento dos gêneros e suas ocorrências no Livro Didático

	Seção Prática de Leitura	Seção Produção de Texto	Metagêneros
Gêneros	Ocorrências	Ocorrências	Ocorrências
1. Conto	2	2	-
2. Romance (fragmentos)	5	-	-
3. Poema	3	2	1
4. Crônica Lírica	1	1	-
5. Ensaio Literário	1	-	-
6. Sinopse	1	-	-
7. Resenha	-	-	2
8. Artigo de Opinião	2	1	-
9. Entrevista	2	1	-
10. Carta Aberta	1	-	-
11. Notícia	3	-	8
12. Cartaz de Campanha Publicitária	1	1	3
13. Tirinhas e/ou charges	-	-	12
14. Mapa	-	-	1
15. Infográfico	-	-	1
16. Debate regrado	-	-	1
17. Artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	-	-	1

Fonte: as autoras.

A identificação de ocorrências dos gêneros explicitou os gêneros aos quais os alunos têm sido expostos e a frequência, além de evidenciar que o livro apresenta, predominantemente, coleções de gêneros mais prototípicos e “escolarizados”. No total, identificamos a exposição de 17 gêneros que se repetem nos oito capítulos do livro. Considerando a *Tabela 1. Gêneros previstos para o 9º ano do Ensino Fundamental* baseada na BNCC (2018) há uma predominância dos gêneros narrativos e poéticos (1-5) nas práticas de leitura e produção textual com 17 ocorrências; na sequência, os gêneros jornalísticos e publicitários (8-12) também aparecem nessas práticas 12 vezes, além de funcionarem como metagêneros em 11 ocorrências.

Ademais, as “tirinhas e as charges” (13) destacam-se como os gêneros que orientam as atividades; os gêneros previstos para os *campos das práticas de estudo e pesquisa* (6,7,14,15, 16) aparecem 5 vezes, e de *atuação na vida pública* (17) apresenta somente 1 ocorrência e como metagênero.

Os dados levantados apontam que o repertório de gêneros disponibilizados aos alunos é restrito, afastando-se de uma natureza repertorial variada e múltipla. Além disso, o repertório identificado organiza-se a partir de coleções de gêneros consagrados/tradicionais pela/na escola para conduzir o ensino de língua portuguesa, os quais são recorrentes e voltados para a cultura letrada e/ou canônica. Dos capítulos 1 a 4 trabalha-se os gêneros artísticos-literários com base em autores renomados da literatura brasileira e estrangeira: capítulo 1 “Desvendando o Conto” com Manoel da Fonseca e Tostói (escritor russo); capítulo 2 “Desvendando o Romance” com José de Alencar e Antônio Skármeta (escritor chileno); capítulo 3 “Amor e Poesia” com Carlos Drummond de Andrade e Guilherme de Almeida; e, capítulo 4, “Outras paixões, outras linguagens” com Carlos Eduardo Novaes e Flávio Gikovate. Vale ressaltar que, no capítulo 4, embora o título faça referência a ‘outras linguagens’, foi possível identificar apenas a poética materializada em excertos de canções.

A partir do capítulo 5 “As várias faces da Violência”, o trabalho volta-se para o campo jornalístico e publicitário para tratar de assuntos sociais como a violência e o preconceito tratado no capítulo 6 “As várias faces do preconceito”, porém ainda fazendo uso de gêneros literários como a “Crônica Lírica” e o “Ensaio Literário” que balizam os estudos do sexto capítulo. Os gêneros jornalísticos e publicitários continuam sendo a base dos últimos capítulos (7 e 8) que buscam promover reflexões sobre a informação (capítulo 7 - “Informar-se para conhecer”) e sobre escolhas (capítulo 8 - “Que profissão a seguir?”) a partir da leitura de artigos de opinião, notícias, campanhas publicitárias e elaboração de enquetes opinativas para realização de entrevistas.

A partir dessa estrutura e organização temática, o livro didático limita-se a um trabalho com o modo semiótico visual e, algumas propostas de cunho oral - como “entrevista” e “debate regrado”. Então, com base no visual, o material apresenta nas seções de leitura, massivamente, textos verbais compostos por imagens meramente ilustrativas, como pode ser visto abaixo.

Figura 1: Prática de Leitura - Texto 1

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Conto

O texto a seguir foi escrito pelo autor português Manuel da Fonseca. Percorra-o, lendo apenas as palavras e expressões destacadas em vermelho, e responda: Em sua opinião, de que assunto ele trata?

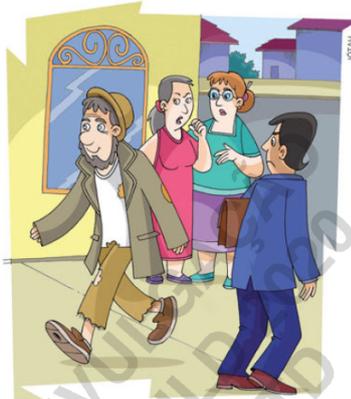
Leia o texto integralmente e verifique suas hipóteses.

O vagabundo na esplanada

A surpresa, de mistura com um indefinido receio e o imediato desejo de mais acutelada perspectiva de observação, levava os transeuntes a afastarem-se de esquelha para os lados do passeio.

Pela clareira que se abria, o **vagabundo**, de mãos nos bolsos das calças, vinha, despreocupadamente, avenida abaixo.

Cerca de cinquenta anos, atarracado, magro, tudo nele era limpo, mas velho e cheio de **remendos**. Sobre a **esburacada camisola** interior, o casaco puido nos cotovelos e demasiado grande caía-lhe dos ombros em largas pregas, que ondulavam atrás das costas ao ritmo lento da passada. Desfiadas nos joelhos, muito curtas, **as calças deixavam à mostra as canelas**, nuas, finas de osso e nervo, saídas como duas ripas dos sapatos **cambados**. Caído para a nuca, copa achatada, aba às ondas, o chapéu semelhava uma auréola **alvacentá**.



Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 15.

Figura 2: Prática de Leitura - Texto 2.

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Poema

Leia o poema a seguir.

do diálogo íntimo, havendo contato direto com a pessoa amada, e hoje não há mais essa comunicação direta nem mesmo privacidade, uma vez que os relacionamentos são expostos em redes sociais.

Essa que eu hei de amar

Essa que eu hei de amar perdidamente um dia  
será tão loura, e clara, e vagarosa, e bela,  
que eu pensarei que é o sol que vem, pela janela,  
trazer luz e calor a esta alma escura e fria.

E, quando ela passar, tudo o que eu não sentia  
da vida há de acordar no coração, que vela...  
E ela irá como o sol, e eu irei atrás dela  
como sombra feliz... – Tudo isso eu me dizia,

quando alguém me chamou. Olhei: um vulto louro,  
e claro, e vagaroso, e belo, na luz de ouro  
do poente, me dizia adeus, como um sol triste...

E falou-me de longe: “Eu passei a teu lado,  
mas ias tão perdido em teu sonho dourado,  
meu pobre sonhador, que nem sequer me viste!”

“[...] E ela irá como o sol, e eu irei atrás dela [...]”.



ALMEDA, Guilherme de. *Meus versos mais queridos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 79.

De forma geral, o texto não-verbal aparece no formato de fotografias, charges e/ou tirinhas (*Metagêneros*) que compõem as atividades complementares à leitura e produção textual, como nos exemplos que seguem.

Figura 3: Exemplo de texto não-verbal 1.



PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Observe a fotografia.



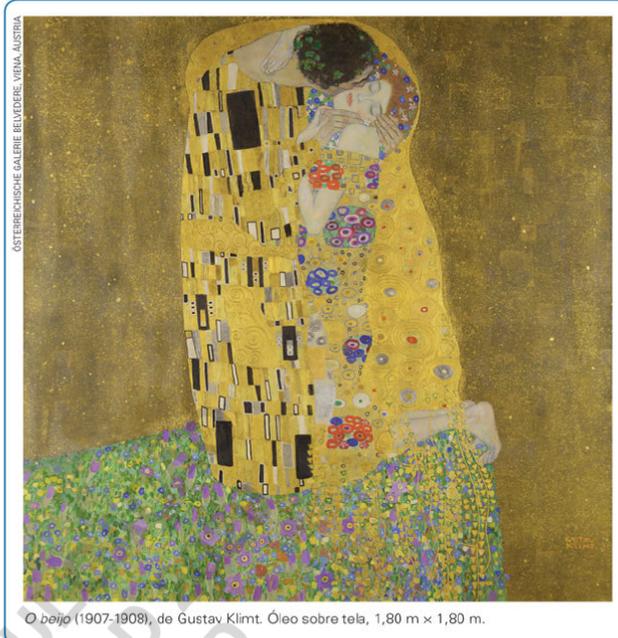
Foto tirada na ilha Anchieta, Ubatuba (SP), 2011.

- a) O que você vê na foto? *Resposta pessoal. Sugestão: As ruínas de um conjunto de casas, sugerindo haver mais construções, árvores ao fundo e uma montanha.*
- b) O que a foto não mostra? Imagine o que pode estar ao redor desse lugar e comente com os colegas, de modo que consigam visualizar o que você descrever. *Resposta pessoal.*

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 14.

Figura 4: Exemplo de texto não-verbal 2.

1. Observe a tela e responda às questões a seguir.  
*Respostas pessoais.*



O beijo (1907-1908), de Gustav Klimt. Óleo sobre tela, 1,80 m x 1,80 m.

- a) O que mais chama a sua atenção nessa tela?

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 72.

Figura 5: Exemplo de texto não-verbal 3.

## APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a tirinha abaixo que traz a personagem Joaquina, criada pela designer gráfica Clara Gomes. Trata-se de uma personagem que gosta de escrever, tem muito talento e vive em constante mau humor.



Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 106.

Apesar de a BNCC prever a inclusão de práticas contemporâneas de linguagem bem como dos novos letramentos, a análise explicita que o livro didático não mobiliza nenhum gênero contemporâneo, digital, multimodal e/ou multissemiótico, o que demonstra não só o afastamento do material em relação às práticas sociais do mundo atual, mas também a manutenção do texto escrito e impresso. Vale destacar que o letramento nos tempos atuais precisa envolver os usos e práticas sociais de linguagem que não mais se restringem à escrita, mas a envolve a partir de uma relação híbrida com outros modos de significação.

A abordagem da seção *Prática de leitura*, presente em todos os capítulos, ocorre a partir da leitura dos textos expostos seguida de uma proposta de questões de “compreensão e interpretação” do texto lido (subseção “Por dentro do texto”), e se restringe a aspectos descritivos. No entanto, como apresentado na Tabela 1, coluna “Foco de abordagem”, a BNCC orienta ações reflexivas diversificadas a partir de diferentes materiais, estratégias e procedimentos didáticos. Nesse sentido, por exemplo, o “tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias” (BRASIL, 2018, p. 137) não é uma ação possível de realização com base no material e na abordagem do livro, assim como a frequência reduzida de gêneros do *Campo de atuação na vida pública* inviabiliza a problematização sobre a valorização dos direitos humanos e a formação ética e cidadã do estudante, como prevê a BNCC.

Além disso, o documento oficial orienta um trabalho com o 9º ano voltado para a ampliação das práticas de linguagem a partir da diversificação dos contextos e o estabelecimento de relações de sentido no texto e entre textos. Desse modo, entendemos que a prática de leitura acompanhada de perguntas voltadas para a identificação de informações no texto escrito inviabiliza a proposta de abordagem do

documento por se limitar a gêneros específicos que, em grande parte, não dialogam com os usos sociais da língua e, conseqüentemente, dificultam a construção dos sentidos por estarem deslocados da realidade dos discentes.

Considerando a perspectiva dos multiletramentos, a prática de leitura proposta pelo livro didático impossibilita tanto uma aprendizagem que considere a diversidade linguístico-cultural, a multiplicidade dos modos de significação e a variedade das práticas sociais de uso da linguagem, como o desenvolvimento de um processo pedagógico voltado às práticas multiletradas que precisam ser analisadas e reconstruídas criticamente pelos estudantes.

Nas seções de *Produção de Texto*, o livro didático propõe a elaboração de um gênero trabalhado em uma das seções Prática de leitura do capítulo. Além das orientações para a produção, geralmente apresenta um quadro de planejamento, orientações para a textualização, avaliação e reescrita e instruções para apresentação, quando cabível.

Figura 6: Orientações para produção textual.

mídia digital.

**Orientações para a produção**

1. Escreva livremente algumas palavras e expressões que, para você, sintetizam a ideia de “amor”.
2. Observe os sons e as formas das palavras e expressões que você escreveu e verifique quais delas combinam, quais se opõem, quais rimam, quais não rimam.
3. Tomando por base essas observações, escolha algumas dessas palavras e expressões para utilizar como matéria-prima para a criação de seus versos.
4. Escreva alguns versos, observando a seleção das palavras e a combinação dos sons.
5. Lembre-se de que as figuras de linguagem são muito presentes nos poemas. Reveja alguns exemplos estudados no capítulo e lance mão desses recursos para construir os versos.
6. Organize os versos e verifique se produzem os efeitos que você deseja quanto ao sentido, à sonoridade e ao ritmo do poema. Lembre-se de que um poema não precisa necessariamente ter rimas.
7. Organize a escrita do texto no espaço da folha: você já sabe que a forma usada para escrever um poema não obedece à organização em parágrafos.

**Avaliação e reescrita**

1. Faça uma leitura do poema em voz alta e verifique se quer modificá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar ou retirar versos. Proceda com as modificações até que atinja seus objetivos.
2. Leia o poema em voz alta para um colega ou familiar e peça que avaliem o texto e sua declamação e deem sugestões caso achem necessário fazer alterações.
3. Não deixe de fazer a revisão de seu texto antes de divulgá-lo. Considere a clareza das ideias e as orientações dadas para a composição do poema.
4. Não se esqueça da correção ortográfica. Para isso, utilize o dicionário ou consulte o professor.
5. Passe o texto a limpo, se possível em folha ilustrada ou colorida.

Fonte: Tecendo Linguagens - Língua Portuguesa, 2018, p. 94-95.

A proposta de produção solicitava a produção do gênero Poema trabalhado em seções de prática de leitura do capítulo 3 “Amor e Poesia” a fim de realizar uma “roda de poemas” da turma ou sarau curtos bem como compor um mural a ser exposto no espaço escolar ou publicados em página de mídia digital. É preciso observar que livro sugere o uso do digital como suporte para a publicação dos poemas. No entanto, verificamos que, por exemplo, gêneros como *blogs* ou “Murais digitais” - opções para a publicação - não fazem parte do repertório do livro e, conseqüentemente, tendem a não ser trabalhados com os alunos, comprometendo inclusive o uso do digital na realização da atividade. A Figura 6 evidencia que se busca guiar a produção do texto ao elencar o passo a passo das ações dos estudantes que

são indicadas por meio do uso de verbos imperativos como “escreva”, “organize”, “leia”, “passe o texto a limpo”, etc. A estrutura apresentada acentua uma posição passiva dos estudantes no processo de elaboração do texto ao conduzir o aluno a reproduzir os conhecimentos sobre o gênero abordado pelo livro. Nesse sentido, a proposta conduz o aluno a agir como um “usuário/reprodutor da língua”, não como um *designer* - “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos” (BRASIL, 2018, p. 70), como propõe a “Aprendizagem por design”.

É preciso reconhecer a importância do planejamento para a produção textual, mas entendemos que este processo precisa ser de construção e transformação dos sentidos convencionados para o gênero poema com vistas a criação de novos textos a partir da criatividade e inovação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, a análise empreendida aponta que o livro didático ainda apresenta uma coleção de gêneros prototípicos do ambiente escolar e próprios do letramento da letra e do impresso. Diferentemente do disposto na BNCC, não se contempla novos letramentos, nem mesmo práticas contemporâneas de linguagem que considerem as múltiplas semioses e a diversidade linguístico-cultural. O modo monolítico e autoritário de abordagem dos gêneros não dialoga com um ensino de língua portuguesa dinâmico e voltado para as práticas sociais de uso da linguagem, além de se afastar da proposta de uma “aprendizagem pelo design”, defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos.

A análise evidencia que o material didático expõe os gêneros aos alunos com vistas a descrição e reprodução, revelando uma abordagem deslocada das práticas sociais contemporâneas que “estimulam modos performáticos de ser e estar no mundo mais aptos a agir ante o olhar do outro” (SIBILIA, 2012, p. 72).

Em um contexto social atual tão heterogêneo e plural, permeado por cruzamentos culturais constantes e multiplicidades de linguagens e semioses, a escola precisa, cada vez mais, abandonar dogmas e investir em práticas e relações sociais mais fluidas, reelaborando “os significados subsistentes de algumas tradições para intervir em sua transformação” (CANCLINI, 1997, p. 11). Nesse movimento, o processo de *descolecionamento* constitui-se em um instrumento eficaz na transformação do cenário escolar. Para tanto, faz-se necessário decompor as coleções de conteúdos, gêneros e práticas que afastam o ensino dos usos sociais, bem como criar outras possibilidades que promovam o acesso a todo e qualquer tipo de relação cultural, social e semiótica aos alunos “designers”. Para isso, a adoção de perspectivas

com os prefixos - *trans*, *inter* e *multi* – constituem-se em um bom começo por disporem de estratégias descolecionadoras que podem induzir “vínculos mais fluidos entre os textos, entre os estudantes e o Saber” (CANCLINI, 1997, p. 9).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. In: \_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 26 ago 2020.

BUNZEN, Clécio. Livro Didático. **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes>. Acesso em: 10.12.2020

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**, poderes oblíquos. In: *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New learning’. **Pedagogies: An International Journal**. University of Illinois Urbana-Champaign, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COROA, Maria Luiza. **O texto dissertativo-argumentativo**. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para a qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 59-71.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). **Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Inep, 2017, p. 51-58.

KLEIMAN, A; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In.: KLEIMAN, A. ASSIS, J. A. (Org.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MENDONÇA, M.R.S. **Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas**. 1. ed. Recife/PE: Programa de Pós - Graduação em Letras da UFPE, 2010.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental, 9º ano**. 5. ed. Barueri - SP. IBEP, 2018.

ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane. **A Teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os Multiletramentos**. 2014. Disponível em: <[https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo\\_gc3aane-ro-bakhtin-multiletramentos.pdf](https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aane-ro-bakhtin-multiletramentos.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2020.

ROJO, Roxane (Org). **Escola Conectada: multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a.

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

\_\_\_\_\_. O Letramento Escolar e os textos da divulgação científica - A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 13-198.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

THE NEW LONDON GROUP (NLG). **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Cazden,

Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 05 out. 2020.

# A CONCEPÇÃO DE ESCRITA COMO TRABALHO COM OS GÊNEROS E A METODOLOGIA POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Eliana Merlin Deganutti de Barros<sup>8</sup>  
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer<sup>9</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discorrer sobre duas sequências didáticas de gêneros, elaboradas e implementadas em vistas de desenvolver capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. Para a produção textual dos gêneros discursivos/textuais carta-argumentativa do leitor e conto maravilhoso, como princípio de defesa de que a metodologia da sequência didática no ensino de gêneros é um suporte didático maleável e adaptável diante da diversidade dos contextos brasileiros, bem como potencial ferramenta mediadora do ensino da escrita. Premissas constituídas tendo como norte a concepção de escrita como trabalho/processo, e os parâmetros para o trabalho com a produção escrita propostos por Dolz (2009). Os resultados demonstram que a concepção de escrita como trabalho/processo se opõe, naturalmente, à concepção tradicional das *redações escolares*, visto que os trabalhos desenvolvidos têm um caráter processual e singular que é o que o ensino da escrita demanda.

**Palavras-chave:** Produção de texto; Gêneros discursivos/textuais; Sequências didáticas de gêneros.

**Abstract:** This article aims to discuss two didactic sequences of genres, elaborated and implemented in order to develop language abilities of basic education students, for the textual production of the discursive/textual genres wonder tale and reader's argumentative letter, as a principle of defense that the methodology of the genres' didactic sequence is a didactic support malleable and adaptable in the face of the diversity of Brazilian contexts, as well as potential mediating tool of teaching writing. Assumptions based on the conception of writing as work/process, and the parameters for the work with written production proposed by Dolz (2009). The results show that the conception of writing as process is, of course, opposed to the traditional conception of school newsrooms, since the works developed have a procedural and singular character, which is what the teaching of writing demands.

**Keywords:** Text production; Discursive/textual genres; Didactic sequence of genres.

8. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem. Endereço eletrônico: elianamerlin@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>.

9. Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutora em Estudos da Linguagem. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>.

## Introdução

A proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido em rede Nacional, é a de que os professores da Educação Básica, nos níveis do Fundamental I e II, os quais são os mestrandos em formação no referido Programa, possam se capacitar ainda mais para o exercício da docência, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Para tanto, determina o Programa que os trabalhos a serem desenvolvidos pelos mestrandos tenham natureza interventiva, construídos a partir de problemas vivenciados pelo mestrando/professor em seu cotidiano de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em vista desta configuração, como docentes do PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), temos orientado mestrandos/professores na elaboração e implementação em sala de aula de propostas interventivas, direcionadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do Ensino Fundamental (EF), para a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros textuais. Os Projetos são construídos pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), sustentados pelos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Ao adotarmos em nossos trabalhos de construção e de orientação para a elaboração de propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa a denominação metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), por dois motivos. Primeiramente incluímos a expressão de gêneros para dar especificidade ao trabalho com os gêneros, uma vez que a expressão sequência didática é bastante genérica e pode designar uma simples sequenciação de atividades. Em segundo lugar, concebemos a sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra para além de um procedimento didático, sendo uma metodologia de ensino e de aprendizagem da língua que carrega em si fundamentos teóricos de base sociointeracionista, os quais não podem ser negligenciados na elaboração/execução. Queremos, com isso, dar ênfase aos pressupostos que sustentam essa metodologia. Por outro lado, compreendemos que as adaptações nos procedimentos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acontecem de forma natural, frente às necessidades contextuais de cada sistema de ensino, dos diferentes objetivos docentes, das séries/anos escolares, etc. Ou seja, essas adaptações são sempre necessárias.

No caso do ensino da escrita, a SDG, por tomar como objeto principal um gênero de referência social e não uma estrutura textual (narração, descrição, argumentação, etc.) e como unidade de ensino, o texto e seus múltiplos componentes (linguísticos, discursivos, enunciativos, pragmáticos etc.), tem emergido como uma metodologia pertinente para o ensino da escrita, concebida como principal ferramenta da

ação de linguagem. Ou seja, a metodologia das SDG, se bem compreendida, pode dar significação ao ensino da escrita, diminuindo o caráter artificial que essa prática ainda adquire no contexto educacional.

Nesse sentido, neste trabalho, o objetivo é, além de defender nosso posicionamento de que a metodologia da SDG precisa ser tomada como um suporte didático maleável e adaptável, a fim de dar conta da diversidade dos contextos de ensino brasileiros, sem perder de vista a sua essência, de fundo sociointeracionista, é também mostrar seu potencial como ferramenta mediadora do ensino da escrita, tendo como norte a concepção de *escrita como trabalho/processo* (FIAD; TRINDADE, 1994; MENEGASSI, 2013) e como instrumento de poder das práticas discursivas. A título de demonstrar como essas nossas assertivas acontecem na prática, discorreremos sobre duas SDG elaboradas e implementadas para desenvolver capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental, na produção textual dos gêneros discursivos/textuais carta-argumentativa do leitor e conto maravilhoso.

### **A metodologia das sequências didáticas de gêneros e o ensino da escrita**

Sequência didática (SD), na concepção do ISD, pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Sob à luz do sociointeracionismo, defendemos que a sequência didática é uma metodologia para o ensino e aprendizagem de línguas, pois se instaura no fato de que uma SD não é apenas um conjunto de atividades aleatórias para as fases que a estruturam: 1º) apresentação da situação; 2º) primeira produção; 3º) módulos; 4º) produção final. Como defendem Magalhães e Cristovão (2018), a proposta do ISD é que a SD seja uma ferramenta de ampliação de capacidades de linguagem dos alunos, a fim de que eles possam dominar a linguagem. Nesse sentido, o objetivo não é apenas que os alunos dominem a estrutura dos textos, mas sim permitir que eles conheçam o funcionamento do gênero alvo do ensino, em todas as suas dimensões: linguística, discursiva, enunciativa, pragmática, social... Os gêneros discursivos/textuais são, nessa perspectiva, “quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam” (MACHADO, 2005, p. 258).

Elaborar projetos de letramento norteados pela metodologia das SDG é, então, conceber o gênero como manifestação de uma prática social de linguagem, pois o gênero é instrumento de trabalho docente e, ao mesmo tempo, instrumento a ser apropriado pelo aluno (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80), para que ele possa inserir-se socialmente no universo das linguagens. São os gêneros, enquanto artefatos sociodiscursivos, que configuram e estabilizam as linguagens.

No que diz respeito ao ensino da escrita, a SDG parte de uma visão de escrita como processo/trabalho, uma vez que se defende que escrever se aprende escrevendo, mas não de forma assistemática, mas em projetos organizados para esse fim. Conforme enfatizam Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. x), “A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem”. E esse caráter implica, necessariamente, na organização de projetos de certo fôlego, que possam dar conta das especificidades do texto escrito, levando em conta sua situacionalidade enunciativa, seu gênero textual e o próprio contexto de ensino em que ele emerge.

Dolz (2009) propõe quatorze *chaves* para o ensino da escrita, ou seja, parâmetros que devem orientar o trabalho com a produção escrita no contexto escolar. São elas: 1) praticar a escrita em projetos; 2) adotar o texto como unidade de trabalho; 3) levar em conta a diversidade textual; 4) partir das capacidades prévias do aluno; 5) articular produção e compreensão, oral e escrita; 6) começar cedo para garantir a possibilidade de chegar longe; 7) partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades; 8) organizar a progressão com uma visão *em espiral*; 9) tomar como modelo as práticas sociais de referência; 10) incentivar a atividade e a autonomia do aluno; 11) trabalhar passo a passo intensivamente; 12) dar tempo para a construção da aprendizagem; 13) revisar; 14) apoiar a criatividade na escrita. Essas chaves, se cotejadas com as SDG, podem ser também parâmetros para compreender tal metodologia, uma vez que elas representam uma visão sociointeracionista de ensino da escrita. Entendemos que três delas representam, na verdade, a essência dessa metodologia: *praticar a escrita em projetos, adotar o texto como unidade de trabalho e tomar como modelo as práticas sociais de referência* de uso da linguagem (ou seja, os gêneros textuais); mas que todas, de forma geral, ajudam a compreender melhor a metodologia das SDG, da forma como a concebemos.

*Tomar como modelo as práticas sociais de referência de uso da linguagem* (chave 9) é colocar os gêneros textuais como eixo central do ensino na produção textual. Na visão metodológica das SDG, escrever se aprende escrevendo em situações reais ou ficcionalizadas pela ação didática, mas que sempre tenham como base práticas de linguagem tomadas como referência na sociedade. “Escrever, quer seja pela criação de uma autêntica prática para a escrita ou em situações ficcionalizadas, em jogos de simulação de papéis, supõe desenvolver projetos que antecipem e explicitem o que queremos alcançar” (DOLZ, 2009, p. 2 – tradução nossa). É justamente o que propõe a metodologia das SDG: planejamento de atividades sistematizadas e sequenciadas que proporcionem aos alunos a tomada de consciência em relação ao funcionamento de um gênero em suas múltiplas dimensões, a fim de que eles o dominem como leitores e produtores conscientes e autônomos.

Essa autonomia na escrita é, como vimos, enfatizada pela chave 10 criada por Dolz (2009): *incentivar a atividade e a autonomia do aluno*. Segundo a concepção defendida, é importante incentivar o protagonismo do aluno, com uma orientação direcionada por tarefas a realizar, “fornecendo também ferramentas de trabalho, suportes, ajudas e intervenções planejadas. Trata-se de transformar as ajudas externas do docente em mecanismos internos, para reforçar as capacidades e autonomia do aluno-autor (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa). Ou seja, quanto mais consciência das diferentes estratégias discursivas que a língua e seus agentes-produtores possuem e da multiplicidade de textual existente em uma sociedade (ver chave 3 – *levar em conta a diversidade textual*), mais o aluno conseguirá, no seu papel de ator linguageiro, atuar de forma autônoma e, com isso, conseguir maior êxito como sujeito nas diferentes esferas sociais: do trabalho acadêmico, do cotidiano etc. É nesse sentido que a SDG propõe, em sua metodologia, a noção de ensino modular.

O ensino modular, ou seja, sistematizado em módulos (ou oficinas como é conhecido no contexto brasileiro), busca decompor os componentes de um gênero de texto, para que o aluno desenvolva capacidades para mobilizar tais componentes da escrita na escrita do texto do gênero e não de forma genérica. É nesse sentido que Dolz (2009) propõe a chave 11 – *trabalhar passo a passo intensivamente*. Passo a passo significa, nas SDG, decompor as especificidades de um gênero para trabalhá-lo em módulos/oficinas. Na metodologia das SDG, a modularidade é fundamentada na lógica da indução. O Objetivo é levar o aluno à descoberta das aprendizagens, pela observação, análise, a princípio, dos textos e de suas configurações genéricas. Nessa lógica, parte-se sempre dos textos (complexo) para se chegar às suas particularidades (simples) – é o que enfatiza a chave 7 de Dolz (2009) – *partir da complexidade, decompondo e recompondo as dificuldades*. Segundo os autores genebrinos, essa é uma “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Alógicadocomplexo(texto)paraosimples(componentes dos textos) implica observação de outra chave destacada por Dolz (2009): *adotar o texto como unidade de trabalho*. Quando nos expressamos por escrito, não o fazemos por frases isoladas, mas por meio de textos concretos (BAKHTIN, 2003). E, na escola, ao ter como objetivo o ensino da produção escrita, essa premissa bakhtiniana não pode ser ignorada. O ponto de chegada e de partida do trabalho do professor tem que ser sempre o texto (ver também GERALDI, 2003). Devemos sempre partir da observação, leitura do texto para compreender suas partes, ao invés de estudar suas partes

isoladamente para depois tentar identificá-las no texto. Ou seja, a unidade de trabalho é sempre o texto e não suas partes, mesmo que, nos módulos/oficinas, tais partes sejam o conteúdo orientador do ensino.

Uma chave que faz um diálogo interessante com a metodologia das SDG é a chave 5 – *articular produção e compreensão, oral e escrita*. Para Dolz (2009, p. 3 – tradução nossa), “não há escrita sem leitura, nem textualidade sem oralidade”. Embora a SDG seja uma metodologia focada no ensino da produção de textos (orais ou escritos), em sua lógica metodológica, busca respaldo em atividades de leitura, oralidade e análise linguística, pois prevê, em sua constituição, a articulação com as outras modalidades da língua. Nesse sentido, a SDG coaduna-se com a proposta de Geraldi (2003), quando o linguista coloca que a produção de textos (orais e escritos) é tanto o ponto de partida quanto de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que, para se produzir, é preciso ter o que dizer e *modelos* de como dizer. E, no processo de ensino, são justamente as atividades de leitura, escuta e análise linguística que podem proporcionar ao aluno o conteúdo da escrita (o que dizer) e os modos de escrever (modelos do dizer).

Quando autores como Fiad e Trintade (1994) e Menegassi (2013) mencionam a concepção de *escrita como trabalho*, eles estão enfatizando o aspecto processual e intensivo do ensino da escrita no contexto escolar, e descaracterizando a concepção de escrita como mero dom. Essa concepção é corroborada por Dolz (2009), quando o estudioso coloca como pilares do ensino da escrita: *trabalhar passo a passo intensivamente* (chave 11), *dar tempo para a construção da aprendizagem* (chave 12) e *revisar* (chave 13). “Para aqueles que acreditam que a aprendizagem é um processo permanente, o texto acabado não é o mais importante, mas o caminho que o aluno percorreu e os progressos que conquistou” (DOLZ, 2009, p.6 – tradução nossa). Essa concepção rejeita, assim, a noção de *escrita como produto e defende a escrita como processo e como trabalho*. “Não há aprendizagem sem tempo para aprender” (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa). O processo de aprendizagem institucional da escrita demanda muito tempo escolar. Não é uma escrita ocasional e sem planejamento que desenvolverá a *competência comunicativa do aluno*.

Essa concepção de escrita como processo e como trabalho pressupõe atividades de diagnóstico e monitoramento do processo, que podemos associar com outra chave apresentada por Dolz (2009) *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4). Na SDG, essa chave tem relação direta com a avaliação diagnóstica feita na primeira produção do aluno. Essa avaliação possibilita ao professor determinar as capacidades já adquiridas pelo estudante, assim como as que precisam ser alvo de ensino deliberado (nos módulos da SDG). O ISD valoriza muito os *erros* do aluno, já que mostram

os caminhos a serem seguidos pelo projeto da escrita. “O erro é um indicador de processo, que dá informações ao professor sobre as capacidades do aprendiz e de seu grau de maestria e aponta os riscos que o aluno enfrenta” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31).

A concepção de escrita como trabalho tem seu ápice, no ensino da produção escrita, nos processos de revisão e reescrita. Esse é um ponto enfatizado pela metodologia das SDG, assim como pelas chaves que orientam o ensino da escrita de Dolz (2009). “Escrever é reescrever. Um dos processos fundamentais do ensino da escrita consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo” (DOLZ, 2009, p.7 – tradução nossa). Na metodologia das SDG, o texto permanece provisório enquanto estiver submetido ao processo de revisão e reescrita: “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). A estruturação da SDG em primeira produção e produção final permite um trabalho sistemático com a revisão e reescrita textual.

### **A didatização da escrita argumentativa em cartas do leitor**

Os projetos elaborados e implementados tendo como suporte a metodologia das SDG, apresentados neste trabalho como exemplificação de que a referida metodologia é uma potencial ferramenta mediadora do ensino da escrita, se centraram em desenvolver capacidades de linguagem de alunos dos 8º e 6º anos do ensino fundamental. Para a produção textual dos gêneros carta do leitor argumentativa e conto maravilhoso; e são partes integrantes das dissertações de mestrado de Lima (2018) e de Sene (2019), respectivamente.

No seu trabalho, Lima (2018) buscou a metodologia das SDG por acreditar que o ensino da escrita não deve girar em torno de problemas específicos de estruturação textual, de coesão e coerência internas do texto, de seleção de palavras e de recursos gramaticais, já que produzir um texto deveria ser concebido, sobretudo, como uma forma de interação entre sujeitos dotados de intenção e participantes de práticas de linguagem, que requerem funcionamentos próprios e estão submetidas a normas sociais imputadas pelo contexto em que se inserem. A SDG, por buscar como eixo central *praticar a escrita em projetos* (chave 1), adotar o *texto como unidade de trabalho* (chave 2) e *tomar como modelo as práticas sociais de referência* (chave 9) – práticas essas sempre realizadas por meio de gêneros –, mostrou-se, para Lima (2018), como uma ferramenta que poderia desenvolver, em seus alunos, capacidades escritoras significativas para a sua inserção na vida social, ultrapassando, assim, os muros pedagógicos da escola.

O gênero selecionado para o trabalho com um 8º ano de uma escola pública do estado do Paraná foi a *carta do leitor argumentativa*. Esse gênero tem como *prática social de referência* (chave 9) o diálogo entre leitores de veículos jornalísticos, em que um leitor-autor se posiciona explicitamente frente a um tema social que representa como controverso/polêmico, mas sem fazer referência a uma matéria jornalística já publicada. Por representar o tema como polêmico, o leitor-autor precisa se posicionar e defender um ponto de vista, ancorando-se em argumentos e contra-argumentos, simulando, assim, um debate retórico. A intervenção didática partiu dessa prática de referência social da qual emerge a carta do leitor argumentativa, objeto central da SDG elaborada por Lima (2018). O objetivo foi o de que os alunos adquirissem capacidades para atuar como sujeitos produtores de textos desse gênero, uma vez que “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever e falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Por entender que esse gênero pode *incentivar a autonomia do aluno* (chave 10) para agir como cidadão/sujeito comprometido com problemas e questões que perpassam as instâncias sociais públicas, já que busca não somente desenvolver capacidades voltadas para aspectos *transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) como a ortografia, concordância verbal, etc. Sobretudo, a proposta visa à compreensão da prática de escrita de cartas do leitor e de suas coerções contextuais e implicações enunciativas, a apropriação do funcionamento argumentativo e de suas estratégias discursivas e o uso da língua em espaços públicos.

Para alcançar esses objetivos, Lima (2018) sistematizou o ensino da escrita da carta do leitor em *um projeto* (chave 1) organizado em oficinas que, como mostra a sinopse da SDG (Quadro 1), primeiramente, buscou envolver os alunos nas práticas da escrita jornalística impressa (foco do projeto), fazendo com que eles tivessem contato com suportes textuais reais, ou seja, jornais impressos que circulam na região. Nesse sentido, a metodologia das SDG não pode se confundir com um projeto temático, mesmo que busque um tema para direcionar a prática da escrita (como acontece no projeto de Lima, 2018), em que o *bullying* torna-se o centro temático da produção das cartas do leitor. Isso porque o projeto deve partir sempre de uma prática social de referência, a fim de transpô-la para o contexto escolar.

Sobre o processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) de um gênero, fenômeno comum a qualquer objeto teórico/social que é alçado a objeto de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) deixam claro que, nesse processo, é inevitável certa *artificialidade*, às vezes tão

criticada por especialistas. Isso porque, como explicam os pesquisadores de Genebra, o gênero de texto, ao deixar o seu contexto real de produção e circulação “não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

É justamente o *projeto de escrita* (chave 1) elaborado pelo professor que vai dosar esse grau de artificialidade, a fim de “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Esse esforço que teve Lima (2018), ao propor, desde a fase da Apresentação da Situação da SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), na Oficina V, o contexto didático da produção das cartas do leitor que seriam escritas pelos alunos: produção de cartas objetivando enviar para publicação no Jornal *Folha de Londrina*. Ou seja, embora os alunos não fossem reais leitores do Jornal em questão e que usassem o veículo como meio de exposição e defesa de suas ideias, o *projeto de escrita* (chave 1) criado pela professora-pesquisadora conseguiu inseri-los nessa prática social de uso da linguagem, ao transformar a prática de escrita de cartas do leitor em uma atividade didática, mas sem descaracterizar a *prática social de referência* (chave 9).

Quadro 1: Sinopse da sequência da carta do leitor argumentativa.

Oficina	Atividades
I - Reconhecendo os gêneros textuais no jornal	- Leitura e análise oral de jornais impressos: Gêneros textuais, Cadernos, Seções; Leitura e análise e apresentação oral de textos selecionados por grupos de alunos: foco nos aspectos do contexto de produção; Diálogo dirigido com foco na funcionalidade do jornal e na variedade de textos e de propósitos comunicativos.
II - Reconhecendo os gêneros de opinião no jornal	- Questionamento oral sobre o ato de opinar; Leitura e observação oral de textos da seção de opinião do jornal Folha de Londrina: editorial, artigo de opinião, charge e carta do leitor (foco no ato de opinar e nos interlocutores).
III - Tomando contato com a carta do leitor	- Leitura e análise oral de cartas do leitor: foco no contexto de produção e circulação e no ato de dar opinião; -Registro escrito dos aprendizados.
IV - Reconhecendo a carta do leitor argumentativa	- Leitura e análise oral da carta do leitor “Ladrão e vacilão” (Folha de Londrina, 17/06/2017): foco no plano textual global e no propósito comunicativo; Síntese e registro escrito do aprendizado

V - Inserindo a polêmica da carta: o bullying	- Discussão para seleção de temas polêmicos de interesse dos alunos (tema escolhido: bullying); Apresentação do projeto de escrita: cartas do leitor produzidas pelos alunos seriam enviadas para publicação na Folha de Londrina; Leitura e análise da reportagem “Um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying” (Folha de Londrina, 19/04/2017): foco no conteúdo temático; Discussão oral sobre o bullying na escola; Debate oral a partir da polêmica: para acabar com o bullying é preciso aumentar a conscientização ou a punição?
VI - Produzindo	-Primeira produção da carta do leitor argumentativa, a partir da polêmica da Oficina V.
VII - Informando e opinando	- Análise oral da notícia (vídeo): “Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro” ( <a href="https://globoplay.globo.com/v/6231748/">https://globoplay.globo.com/v/6231748/</a> ); leitura e análise oral a reportagem “Implicações jurídicas do bullying” (Folha de Londrina, 29/05/2017); Leitura e análise oral do artigo de opinião “O bullying e a capacidade de resiliência” (Folha de Londrina, 24/10/2017); Questionário escrito de análise dos três gêneros textuais lidos, com foco nas diferenças entre textos informativos e opinativos; Registro escrito das aprendizagens da Oficina.
VIII - Compreendendo o plano global da carta do leitor argumentativa	- Leitura e análise da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança” (Folha de Londrina, 14/06/2016): foco no plano textual global e nas fases da sequência argumentativa; Atividade escrita com foco nas fases da sequência argumentativa.
IX - Defendendo uma ideia: argumentar é preciso!	- Atividade escrita de análise da carta do leitor “Tecnologia” (Folha de Londrina, 09/09/2017), com foco nos tipos de argumentos: exemplo, autoridade, evidência, comparação (analogia), princípio, causa e consequência; Discussão oral e registro escrito das aprendizagens.
X - Defendendo uma ideia: contra-argumentar é preciso!	- Apresentação e discussão sobre o tema polêmico “Redução da maioria penal”; Apresentação de argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal apontados ( <a href="http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/">http://www.politize.com.br/reducao-da-maioridade-penal-argumentos/</a> ); Divisão da turma em grupos que defenderão um ponto de vista; Elaboração de contra-argumentos a partir de argumentos contrários – atividade escrita; Apresentação oral dos contra-argumentos elaborados por cada grupo; Esquematização, na lousa, dos argumentos e contra-argumentos e das aprendizagens.
XI - Construindo argumentos e contra-argumentos	- Leitura e discussão de textos sobre a polêmica do bullying: punição ou conscientização? Atividade escrita de elaboração de argumentos e contra-argumentos para a defesa da tese a ser defendida na carta do leitor.

XII - Articulando as ideias!	- Análise oral das cartas do leitor lidas na sequência didática, com foco nos articuladores textuais, sobretudo, os usados na argumentação; Quebra-cabeça de texto, com foco nos articuladores textuais usados na argumentação; Registro escrito das aprendizagens.
XIII - Revisando e reescrevendo de forma coletiva	- Revisão coletiva de cartas do leitor argumentativas de alunos (primeira produção): foco nas características discursivas e contextuais do gênero (textos bons e ruins); Reescrita coletiva de uma produção.
XIV - Revisando e reescrevendo de forma individual	- Discussão com os alunos sobre as características gerais da carta do leitor argumentativa (ler os registros das aprendizagens); Devolução da primeira produção dos alunos, com correção interativa do professor; Revisão individual do texto por meio de grade de correção feita pelo professor; Reescrita do texto pelos alunos.
XV - Enviando a carta do leitor ao Jornal	- Digitação das cartas dos alunos; Envio, via e-mail, ao jornal Folha de Londrina.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Lima (2018).

Como podemos observar na sinopse da SDG de Lima (2018), a chave 2, *adotar o texto como unidade de trabalho*, conduziu todo o projeto de escrita. O ensino foi pautado pelo processo de indução, ou seja, “processo de observação e descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), por meio da leitura e análise de textos. Os conteúdos (linguísticos, discursivos...) das Oficinas estiveram sempre subordinados à observação de sua ocorrência nos textos. É a *partir da complexidade* [observada nos textos] que foram se *decompondo e recompondo* os objetos linguísticos, discursivos, enunciativos (chave 7): diferença entre informação e opinião (Oficina VII); plano textual global da carta do leitor (Oficina VIII); tipos de argumento (Oficina IX); entre outros.

Entretanto, a metodologia das SDG não se constitui de uma abordagem naturalista, em que apenas ao escrever se aprende a escrever. Ela se insere em uma perspectiva sociointeracionista “que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), que dialogam com a chave 11 de Dolz (2009), *trabalhar passo a passo intensivamente*. Na SDG elaborada por Lima (2008), isso fica claro na quantidade de oficinas, atividades e textos mobilizados, assim como nas diferentes estratégias de *revisão* (chave 13), propostas pelo projeto de escrita das cartas do leitor, tirando a centralidade da revisão do protagonismo do professor.

Na Oficina XIII, Lima (2018) propõe a revisão coletiva (agente revisor: turma e professor). Na Oficina XIV, a complementação de duas novas estratégias: a correção do professor (agente revisor: professor) e autoavaliação (agente revisor: o próprio aluno-autor) (MAFRA; BARROS, 2017).

Importante destacar que, em todas as etapas, o projeto lança mão de uma ferramenta importante nesse processo, uma *grade de controle/constatação* (MAFRA; BARROS, 2017), com perguntas que orientam a revisão. Essas foram formuladas a partir das características do gênero que foram alvo de ensino durante a SDG. O processo de revisão, entretanto, não teria sentido se o aluno não tivesse que reescrever seu texto, aprimorá-lo, torná-lo mais adequado à situação de interação. Adotar uma concepção de escrita como trabalho/processo no contexto de ensino da língua é, pois, fazer com que o aluno tome consciência de que “escrever é (também) reescrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). Ou seja, o processo de revisão/reescrita textual precisa se naturalizar no ambiente escolar, de forma que o aluno entenda que escrever é um processo e que o texto, dentro ou fora da sala de aula, está sempre sujeito a reformulações, ajustes, complementações. E, principalmente, que o outro, seja o professor, seja o colega da turma, é um importante agente desse processo.

Entendemos que não basta o professor assumir uma concepção de escrita como trabalho/processo, elaborando projetos que levem o aluno a, passo a passo, desenvolver capacidades de linguagem para se tornar um produtor de textos para o mundo e não somente para a escola, mas, sobretudo, conscientizar seus alunos de como a escrita se constitui e como somos constituídas por ela; de como ela pode se transformar em uma ferramenta de poder (como o fez LIMA, 2018) e, principalmente, como somos eternos aprendizes do ato de produzir textos para atender propósitos comunicativos específicos. Ou seja, não é porque me apropriei da funcionalidade da carta do leitor argumentativa que posso dizer que sou letrado na escrita de contos maravilhosos, por exemplo, como veremos na próxima seção, destinada a apresentar e analisar o projeto de escrita elaborado por Sene (2019).

### **A didatização da escrita de contos maravilhosos**

Por apontarmos, em seção anterior, que *tomar como modelo as práticas sociais de referência* de uso da linguagem como uma das chaves de Dolz (2009) mais representativas da essência da metodologia das SDG, iniciamos a apresentação da proposta de Sene (2019), ressaltando de que modo a pesquisadora/professora tomou as práticas sociais manifestadas pelo gênero *conto maravilhoso* como objeto de ensino.

Os gêneros pertencentes à esfera literária, de acordo aponta Cândido (2011), possuem um papel vinculado ao aprimoramento do senso estético e da expansão do repertório cultural do leitor, proporcionando a aquisição de uma bagagem de experiências que possibilitam aos indivíduos o exercício da reflexão e da percepção da complexidade das

relações sociais que os circundam – essa é a essência do conto maravilhoso. De forma mais específica, Coelho (2003) explica que o conto maravilhoso é um gênero que essencialmente retrata problemáticas sociais, tendo como fio condutor a relação conflituosa entre classes sociais-econômicas.

Diante da configuração do gênero, Sene (2019) deparou-se com a necessidade de buscar apoio em perspectivas teórico-metodológicas que sustentam o trabalho com o desenvolvimento da escrita desses gêneros. Logo, ao constatar que a metodologia da Escrita Criativa (EC) (ASSIS-BRASIL, 2003; PAVANI, MACHADO, 2003; SENA-LINO 2012), visa contribuir para a prática da produção de textos literários, a elegeu também como suporte didático. As técnicas e dinâmicas sugeridas por integrantes da EC deram base para várias atividades da SDG de Sene (2019), evidenciando que a proposta metodológica criada por pesquisadores genebrinos, filiados ao ISD, é um instrumento didático maleável, que consegue incorporar diferentes suportes.

A pesquisadora/professora explica que a escolha da integração da EC na construção de sua SDG ocorreu, sobretudo, porque o princípio fundador da EC é o de ir de encontro a vertentes que negam a necessidade e a validade do trabalho com a escrita do texto literário na escola, sob a justificativa de que, devido a seu caráter artístico, o processo de criação literária não pode ser objeto de sistematização. Tais vertentes acreditam na *inspiração* que confere ao autor um caráter *divino* de detentor da habilidade da escrita, e acabam dividindo as pessoas entre os talentosos, aqueles que têm capacidades de linguagem para escrever textos literários, e os não talentosos, os que não têm as capacidades. Esse posicionamento é uma “[...] partição inaceitável num mundo que se esforça, para sem discriminações, assimilar e a integrar as diferenças e as minorias” (ASSIS BRASIL, 2003, p. 74).

Para os integrantes da EC, escrever requer leitura, treino, disciplina, o que pressupõe a possibilidade de se ensinar e de se aprender a escrever na escola. Visão convergente com a concepção da *escrita como trabalho/processo* defendida por autores como Fiad e Trindade (1994), Dolz (2009) e Menegassi (2013), que enfatizam o aspecto intensivo do ensino da produção de texto na escola, da importância, conforme Dolz (2009), de *trabalhar a escrita passo a passo intensivamente* (chave 11) e de *dar tempo para a construção da aprendizagem* (chave 12). Essa concepção pode ser observada na SDG produzida por Sene (2019), nas diversas oficinas (ver Quadro 2), que didatizam os aspectos sociocomunicativos, discursivos e linguísticos que constituem o gênero. Além disso, e sobretudo, a EC deu suporte para que Sene (2019) elaborasse atividades focadas no desenvolvimento da *criatividade* do aluno (chave 14), questão essencial frente a um gênero da esfera literária, que busca o aprimoramento do senso estético nos indivíduos. A seguir, apresentamos a sinopse da SDG de Sene (2019).

Quadro 2: Sinopse da sequência do conto maravilhoso.

<b>Oficina</b>	<b>Atividades</b>
I - Reconhecendo as relações sociais problemáticas	- Dinâmica “Caixa de sentimentos” – reconhecimento das temáticas abordadas pelo gênero; Leitura de um exemplar do gênero e trabalho com a temática; Produção de um mural com o conteúdo temático que formam o conto maravilhoso.
II - Conhecendo o projeto de classe	- Apresentação da proposta de confecção de uma coletânea de contos maravilhosos de autoria dos alunos, ao final do projeto; Sensibilização sobre o suporte de publicação do gênero; Apresentação da coletânea de contos que serão estudados no projeto.
III - Conhecendo o processo de criação do gênero	- Elaboração de perguntas para uma entrevista com um escritor local de contos maravilhosos; Participação na palestra do escritor; - <u>Sistematização das informações coletadas.</u>
IV - Reconhecendo o contexto de produção do gênero	- Apresentação do autor dos contos da coletânea; Atividades de identificação do processo de criação dos contos do autor a partir de um vídeo sobre sua vida e obras; Leitura de exemplares do gênero; Dinâmica “Caixa cenário” para <u>recontação de um conto da coletânea.</u>
V - Características discursivas do gênero (parte I)	-Atividades com o plano geral e com os elementos que formam a sequência da narração: <u>personagens, tempo, espaço, enredo, narrador.</u>
VI - (parte II)	-Atividades com as fases constituintes da <u>planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo</u> ; Dinâmica “Quebra-cabeça”; -Leitura compartilhada de <u>um conto maravilhoso.</u>
VII - Características linguístico-discursivas (I)	- Atividades tomando como objeto de ensino: os <u>sinônimos na construção dos sentidos do texto</u> ; a <u>conjunção temporal “Era uma vez”</u> ; a <u>função do tempo verbal predominante</u> ; organizadores temporais e espaciais na <u>identificação do tempo e do espaço como especificidades do gênero.</u>
VIII - (II)	- Atividades com <u>sinas de pontuação na composição da narração</u> ; as <u>vozes enunciativas, discurso direto e indireto.</u>
IX - Desenvolvendo	- Atividades de <u>ampliação do léxico relacionado ao universo maravilhoso e da criatividade na composição das personagens</u> : Dinâmica “ABC do Era uma vez”, e “Festa à fantasia”.
X - Produção	- Escrita inicial de um conto maravilhoso.
XI - Revisando o texto	- Atividades de <u>revisão: autoavaliação, revisão por pares, seguindo orientações do professor.</u>
XII - Reescrevendo	- Atividades de <u>reescrita.</u>
XIII - Ilustrando	- Técnicas de <u>ilustração ministradas pelo professor de Artes</u> ; <u>ilustração do conto.</u> - <u>Confecção da capa do livro-coletânea.</u>
XIV - Finalizando	- <u>Evento de lançamento da coletânea.</u>

Fonte: adaptado de Sene (2019).

A SDG de Sene (2019) é, como demonstra o Quadro 2, formada por quatorze oficinais no total, o que entra em convergência com o que defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010) de que escrever textos na escola é algo complexo. Questões que requerem tempo e, sobretudo, um trabalho sistematizado nas três principais fases da produção: planejamento/planificação da escrita, textualização, revisão e reescrita textual.

Importante destacar ainda que foi a integração de abordagens didáticas da EC na SDG de Sene (2019) que deu condições para que a prática social de referência de discutir conflitos gerados nas relações humanas, essência do conto maravilhoso, fosse o eixo organizador da intervenção didática. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é fundamental que os alunos iniciem o processo de aprendizagem de um gênero sabendo claramente como agir na prática social da qual ele emerge, ou seja, como participar da sociedade tendo como instrumento o gênero em foco, que problema de comunicação eles podem resolver produzindo um texto que concretiza o gênero, etc.

Como atividade de abertura da SDG (Oficina I), correspondendo ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam de apresentação de um problema de comunicação, Sene (2019) elaborou uma dinâmica para o trabalho com a temática. A dinâmica tomou como norte os princípios de Pavani e Machado (2003), representantes da EC, para quem a função catártica da literatura faz com que o leitor se envolva e se reconheça no texto lido, a partir da identificação com a temática.

Exemplificando: a dinâmica consiste em que cada aluno retire de dentro de uma caixa nomes de sentimentos ou atitudes que permeiam os conflitos gerados nas relações sociais: ingenuidade/cobiça; felicidade/inveja; bondade/maldade. O sentimento/atitude deve ser definido pelo aluno por meio de mímica ou criação de situações reais ou ficcionais, promovendo que os colegas adivinhem qual é o sentimento/atitude em abordagem. Finalizada a dinâmica, o professor abre a discussão sobre a importância de expressar esses sentimentos e quais são os textos que favorecem essa abordagem. Nesse contexto, apresenta o conto maravilhoso como uma possibilidade de sensibilização para o tema, promovendo a leitura de um exemplar do gênero e o estudo sobre a temática que o constitui. Logo, a atividade comunga com o que Dolz (2009) estabelece como *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4).

A segunda oficina é convergente com o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) denominam de Apresentação da Situação, momento em que o professor expõe aos alunos “um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (p. 99). A instrução ao professor é para propor aos alunos a confecção de uma coletânea de contos maravilhosos autorais, para discussão

e crítica dos problemas sociais que circundam a vida dos discentes; e que a coletânea seja lançada em um evento na escola, com a participação da comunidade escolar.

O aluno soube desde os primeiros momentos da SDG qual seria o *projeto de escrita* (chave 1) do qual ele participaria “verdadeiramente” com sua produção final. Foi *passo a passo* (chave 11) conhecendo as características do gênero; com tempo, durante quatorze oficinas, *construindo sua aprendizagem* (chave 12).

Ainda pautada sobre o que constitui o conto maravilhoso, enquanto um gênero da esfera literária, a Oficina III propõe que os alunos tenham contato com um escritor do gênero, a fim de conhecerem de forma direta como acontece o processo criativo. A sugestão é que o escritor possa falar aos alunos sobre quais temáticas são abordadas nos contos de sua autoria; como os temas são escolhidos por ele; quais as influências que consagram o processo de criação: experiências pessoais, histórias ouvidas/lidas; como o maravilhoso integra suas histórias, etc.

Sob o mesmo enfoque, de *apoiar a criatividade* (chave 14), a Oficina VIII tem como objetivo levar os alunos a analisarem os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas utilizadas no conto maravilhoso. De acordo com Sene (2019), é essencial que os aspectos linguísticos sejam reconhecidos no texto e que sejam analisados a partir de sua função na composição do conto. Segundo Pavani e Machado (2003), o discurso do texto literário distingue-se do discurso do cotidiano, dentre outros aspectos, pelo tratamento dado à linguagem, “a linguagem literária ultrapassa o sentido convencional das palavras” (PAVANI; MACHADO, 2003, p. 30). Por esse motivo, também uma das atividades da Oficina VIII, baseada em técnicas de EC, abordou sobre os efeitos de sentido provocados pelo léxico empregado no texto. Os alunos devem elaborar uma lista substituindo palavras por sinônimos relacionadas ao universo maravilhoso, por exemplo, casebre em relação à casa que configura uma simbologia ao enredo.

A Oficina X, intitulada Produção inicial do conto, está articulada a orientação de Dolz (2009) de 1) *praticar a escrita em projetos*. Sene (2019) realizou todo um planejamento, selecionou objetos a ensinar, elaborou atividades, promoveu que o aluno chegasse ao momento de produção textual. Nesse sentido, o texto não é concebido como uma redação, fruto da escrita de algo genérico, é produto decorrente do processo. O comando de produção faz referência ao processo, no momento que solicita ao aluno para produzir um conto de sua autoria, considerando o que foi abordado nas diversas oficinas que formam a SDG. A temática está inserida em aspectos que envolvem os sentimentos humanos e às relações sociais (conteúdo das Oficinas I, III e IV); personagens, protagonista e antagonista (conteúdo das Oficinas V, VI e IX); situação inicial (o que as personagens

desejam); o conflito (o protagonista corre perigo); o desfecho (conteúdo das Oficinas V e VI).

Da SDG (Quadro 2), apontamos também as proposições das Oficinas XI e XII, que se constituem em ações práticas do que Dolz (2009) avulta como o ápice da perspectiva da escrita como trabalho/processo, *a revisão e reescrita* de textos, essenciais para que o aluno entenda o caminho árduo e complexo do aprendizado da escrita. E, para finalizarmos, discorreremos ainda sobre nossa assertiva de que a ocorrência de adaptações nos procedimentos originais sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acontecem de forma natural quando da adoção da metodologia das SDG, em contexto brasileiro e em decorrência de objetivos diversos.

No esquema elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira produção é realizada na segunda fase, ou etapa, da estrutura da SD. Sene (2019), diante da situação de ser a primeira vez em sua ação docente, de mais de uma década ministrando aulas no ensino fundamental, de elaborar uma proposta interventiva sustentada pela metodologia das SDG, solicitou aos alunos a escrita de uma primeira produção antes do processo de planificação da SDG. O objetivo foi conhecer as capacidades de linguagem que os alunos já tinham e as que precisam ser conteúdos nos módulos da SDG, convergindo com o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem como erros dos alunos que mostram ao professor quais caminhos seguir, e do que Dolz (2009) define como *partir das capacidades prévias do aluno* (chave 4).

### Considerações finais

Nesta pesquisa, nos concentramos no ensino da produção de textos escritos, articulando quatorze diretrizes apresentadas por Dolz (2009) para que o trabalho com a escrita em sala de aula possa resultar em uma aprendizagem significativa para os alunos, diretrizes essas, que o autor rotula de *chaves*.

*Trabalhar a escrita em projetos*, primeira chave apontada por Dolz (2009) para o sucesso no ensino da escrita em situação escolar, talvez seja a chave-mestra para se concretizar a concepção de escrita como trabalho/processo que defendemos neste trabalho. E é justamente esse o ponto central da metodologia das SDG, criada por pesquisadores genebrinos. Trabalhar a escrita em projetos demanda, entre outras coisas, planejamento, delimitação de objetivos, adaptação ao contexto de aprendizagem, busca por objetos e instrumentos didáticos que se integrem aos objetivos propostos, tempo para o desenvolvimento das atividades, o que implica, necessariamente, uma concepção de valorização da qualidade em detrimento da quantidade. Ou seja, de nada adianta solicitar a escrita de dez redações no bimestre se não se busca, com isso, o desenvolvimento

de capacidades de linguagem que possam fazer com que os alunos atuem como produtores de textos conscientes fora do contexto escolar, sabendo utilizar a língua em situações sociais diversas.

Nesse sentido, a concepção de escrita como trabalho/processo se opõe, naturalmente, à concepção tradicional das *redações escolares*, em que a escrita é vista como um produto escolar destinado unicamente a avaliações formais, sobretudo, de seus aspectos transversais: ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, etc. *Praticar a escrita em projetos* instrumentalizados pela metodologia das SDG requer aderir a uma série de princípios teóricos, os quais implicam escolhas de cunho didático, metodológico, psicológico, textual, etc. Neste trabalho, trouxemos as reflexões de Dolz (2009), consubstanciadas na metáfora das *chaves*, para fundamentar essa metodologia de ensino da língua, com foco na didatização da escrita.

Para ilustrar nosso ponto de vista, buscamos respaldo em dois trabalhos, os quais estão fundamentados na metodologia das SDG. Tanto Lima (2018) quanto Sene (2019) buscaram desenvolver em seus alunos capacidades de linguagem para além das formalidades transversais da escrita, pautando seus projetos em gêneros de texto previamente selecionados por seu potencial como objetos de ensino nos contextos escolares de atuação: a carta do leitor argumentativa e o conto maravilhoso, respectivamente.

O que pudemos depreender dos trabalhos desenvolvidos por essas professoras-pesquisadoras é o caráter processual e singular que o ensino da escrita demanda. Os resultados, ao final do desenvolvimento da SDG, pode ser que estejam aquém do esperado. Isso porque, evidentemente, não é um único projeto de escrita que fará com que o aluno seja *proficiente* na produção de textos do gênero ensinado. O trabalho é árduo, como pontua Dolz, Gagnon e Decândio (2010), ele demanda uma *progressão com uma visão 'em espiral'* (chave 8), em que o mesmo gênero, ou gêneros semelhantes, em algum aspecto (discursivo, contextual, linguístico, etc.) voltem como objeto de ensino em outro projeto. Ou seja, o aprendizado da escrita tem caráter processual, requer tempo e projetos com certo fôlego (DOLZ, 2009).

## Referências

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. Invenção e Construção literária: o eterno debate. In: MARTINS, André (Org.). **Itinerários de leituras**: ensaios sobre literaturas. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003, p. 65-77.

BAKTHIN, Michail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6). Acesso em: 17 jan. 2011.

COELHO, Nelly Novais. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

DOLZ, Joaquim. **Claves para ensinar a escribir**. Leer.es, Gobierno de España, Ministerio de Educación. 2009. Disponível em: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_clavesparaen\\_senaraescribir\\_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaen_senaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93). Acesso em: 02 jun. 2019.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, Raquel; TRINDADE, Maria Laura. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helene. (Org.). **Questões de Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIMA, Luciana Teixeira Silva. **Carta-argumentativa do leitor**: o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2018.

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

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, 2017.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O Interacionismo Sociodiscursivo. In: MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes, 2018, p. 21-49.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 105-132.

PAVANI, Cinara; MACHADO, Maria Luisa. **Criatividade: atividades de criação literária**. Porto Alegre: UFGS, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 78-101.

SENA-LINO, Pedro (2012). **Curso de escrita criativa I**. 3ª ed. Porto: Porto Editora.

SENE, Aline Regina Lemos de. **O gênero textual conto maravilhoso: uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO GÊNERO DEBATE ELEITORAL E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Ana Elisa Jacob<sup>10</sup>Luzia Bueno<sup>11</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discorreremos sobre as capacidades de linguagem correspondentes ao gênero debate eleitoral mobilizadas em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II quando implicados em dois processos eleitorais de um Grêmio Estudantil. As produções textuais ocorreram antes e após a implementação de duas sequências didáticas. As discussões fazem parte de uma pesquisa de doutorado, a qual objetivou investigar um processo de elaboração e implementação de um dispositivo didático para o ensino do gênero em questão, tendo em vista o que a Engenharia Didática genebrina propõe para isso (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016). Nesse sentido, este artigo visa ao critério de validação didática proposto por essa metodologia didática e de pesquisa quanto à avaliação do progresso das aprendizagens dos alunos diante das investidas didáticas. Além da Engenharia Didática, respalda-nos teórico-metodologicamente o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). Com as análises, verificou-se que, após as intervenções didáticas, os alunos, durante os debates eleitorais, mobilizaram os saberes relativos aos planos organizacional, enunciativo e não-linguístico do gênero em função do contexto e dos objetivos comunicacionais. Houve o progresso das aprendizagens concernentes ao gênero debate eleitoral e, portanto, o desenvolvimento, pelos alunos, das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica.

**Palavras-chave:** Debate eleitoral; Sequências didáticas; Capacidades de linguagem.

**Abstract:** This article discusses the language skills related to the genre Leaders' Debate as employed by middle school students in their textual productions, while engaged in two different electoral processes aiming to create a Students' Union. Those productions were developed before and after two didactic sequences were carried out. The discussions presented here were part of our doctoral research, which intended to investigate a process of development and implementation of a didactic device for the learning of the genre considered, according to the Didactic Engineering of Geneva guidelines (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016). Therefore, our article aims to the criterion of didactic

10. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (Bolsista CAPES). Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (Bolsista CNPq). ana.elisa.jacob@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

11. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL-UNICAMP. luzia\_bueno@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

validation proposed by this didactic and researching methodology, considering the assessment of students learning progress face to the didactic advances. In addition to Didactic Engineering, we have also resorted to the theoretical and methodological support of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). In the analyzes, we could verify that after the didactic interventions the students were able to apply the skills linked to this genre organizational, enunciative, and non-linguistic plans during the debates, according to the context and the communicational objectives. There has been learning progress concerning the leaders' debate genre and, therefore, the development of the abilities for discursive, linguistic-discursive, and multisemiotic action by the students.

**Keywords:** Leaders' debate; Didactic sequences; Language skills.

## **Introdução**

As discussões presentes neste artigo fazem parte de uma pesquisa de doutorado (JACOB, 2020) cujo objetivo foi investigar um processo de elaboração de um dispositivo didático para o ensino do gênero debate eleitoral a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista dois processos eleitorais de um Grêmio Estudantil de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa.

Neste artigo, discutiremos sobre as capacidades de linguagem relativas ao gênero em questão depreendidas pelas análises das produções textuais dos alunos anteriores e posteriores à implementação de duas sequências didáticas em dois anos distintos, a turmas de alunos também distintas.

Nossas ações estão alicerçadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017) e da Engenharia Didática genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016).

O artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, trataremos das discussões teórico-metodológicas, as quais fundamentam nossa compreensão sobre o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento linguageiro e sobre a proposta genebrina para a transposição didática desses conhecimentos. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos empenhados para a análise das produções textuais dos alunos. Logo após, os resultados de análise. E, por último, nossas considerações finais.

## **Gêneros textuais: instrumentos para o desenvolvimento linguageiro**

Tanto o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) quanto a Engenharia Didática genebrina tem como teoria basilar a psicologia proposta por Lev Semionovitch Vigotski. Para Vigotski (2001), a linguagem tem o papel essencial no desenvolvimento do pensamento, em outras palavras, das funções de “operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 136); das funções psicológicas superiores – a atenção voluntária e a memória, por exemplo –, bem como no desenvolvimento social dos indivíduos.

Tal importância é explicada pelo fato de os signos linguageiros mediar esses processos (de pensamento, das funções psíquicas superiores, da interação social). Bronckart (2017), ao retomar os estudos sobre a linguagem de Saussure e de Volóchinov, defende que os gêneros textuais são a verdadeira vida dos signos, visto que a dimensão primeira da linguagem é de ordem praxiológica; portanto, “o valor de um signo só é identificado no quadro do texto/ discurso no qual se insere” (BRONCKART, 2017, p. 40). Os signos são apropriados, desse modo, na relação de articulação com a situação comunicativa de que procedem e das relações que eles estabelecem com as outras genericidades dos textos. Segundo Bronckart (2007), os gêneros textuais são os mecanismos de interação humana que permitem o desenvolvimento linguageiro e psíquico durante toda a vida, pois, através dessas práticas, continuamos a negociar e a construir significações.

Bronckart (2009) nos esclarece que, quando nós nos apropriamos de um gênero textual a fim de agirmos em determinada situação comunicativa, adaptamos os saberes relativos a ele à situação de interação, conforme as restrições linguísticas próprias, bem como às indexações sociais de que é portador. Assim, ao produzirmos textos em determinadas situações comunicativas, nós nos inscrevemos na rede de relações cristalizadas, nos modelos preexistentes, aprendemos a nos situar em relação a eles, propondo variantes derivadas de nossa estilística pessoal e social e, também, restituímos o arquitexto, sendo possível provocar modificações mais ou menos importantes nas características anteriores dos gêneros.

### **A proposta genebrina para a transposição didática dos gêneros textuais**

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento psíquico, linguageiro e social dos indivíduos, a Engenharia Didática genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016) os defende como objetos de ensino, pois, quando ensinados de modo intencional,

sistematizado, notadamente os gêneros formais, os quais são difíceis de serem adquiridos sem uma intervenção didática, são capazes de desenvolver diferentes capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Segundo esses estudiosos, os gêneros textuais são, portanto, megainstrumentos (SCHNEUWLY, 2010).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a fim de descrever e conceituar os processos envolvidos na aquisição/aprendizagem dos discursos, discorrem sobre três capacidades de linguagem exigidas de um aluno ao produzir textos adaptados a uma dada situação de interação: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva; as quais são objetos de aprendizagem social e “as condições de participação de um agente singular em diferentes atividades” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993. p. 27 – tradução nossa).

A capacidade de ação consiste em sabermos: I. relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); II. reconhecer o valor do texto nessa esfera, o que está em jogo nessa produção; III. adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação; IV. mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero; VI. mobilizar representações adequadas sobre diferentes elementos da situação de produção que exercem influência sobre o texto: saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário. Em relação à capacidade discursiva, consiste: I. no estabelecimento de um plano global para o texto; II. na escolha de um determinado posicionamento enunciativo; III. na seleção de tipos de organização adequadas à situação de comunicação; IV. na opção das conexões mais adequadas; V. na definição do léxico pertinente ao conteúdo temático. Quanto à capacidade linguístico-discursiva corresponde ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas próprias para dar coerência ao texto, em outros termos, no estabelecimento e domínio: I. da coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações, e II. do domínio de mecanismos sintáticos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2007).

A tais capacidades languageiras, Dolz (2015) acrescenta uma quarta referente aos saberes relativos à mobilização de diferentes sistemas semióticos: a capacidade multissemiótica. Melhor dizendo, a capacidade de o aluno mobilizar e implementar em sua ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. Quanto aos gêneros orais, por exemplo, Dolz, Schneuwly e Haller (2010) elencam os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais,

movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Apesar de haver uma categorização das capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) esclarecem que elas estão em constante interação e dependência mútua quando produzimos os nossos textos.

No que corresponde aos modos de transpor os gêneros textuais disponíveis na sociedade para a escola, Dolz e Schneuwly (2010) propõem fazê-lo através de modelos didáticos e de sequências didáticas (doravante SD). O modelo didático corresponde ao conjunto de saberes teórico-práticos sobre o gênero que se pretende ensinar, de modo a auxiliar na elaboração de SD, de prescrições, de cursos de formação etc. Já as SD são procedimentos que visam a levar o aluno ao domínio do gênero e, conseqüentemente, a produzi-lo. Conforme seus idealizadores, a SD se organiza da seguinte maneira:

Figura 1: Sequência didática dos gêneros textuais.



Fonte: adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2010, p. 83).

Na apresentação da situação, o professor expõe aos alunos o projeto comunicacional que justifica o ensino do gênero pretendido, bem como os objetivos perseguidos. Nesse momento, também é possível a apresentação de um exemplar social do gênero para que fiquem compreensíveis as características constituintes. Em seguida, uma produção inicial é requisitada aos alunos para que possam ser evidenciadas as capacidades de linguagem já desenvolvidas e a desenvolver, guiando, desse modo, o próximo passo da SD: os módulos de formação, com suas oficinas, atividades e exercícios visando ao domínio das dimensões do gênero pelo aluno. Por fim, a produção final, momento em que o projeto comunicacional é, enfim, realizado.

A proposta de SD visa a ofertar aos alunos condições para a aprendizagem, em outros termos, para “o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas” (SCHNEUWLY, 2010, p. 118), ou ainda para a apropriação de instrumentos psicológicos ou semióticos que auxiliem na construção de funções psíquicas superiores. Tais proposituras vão ao encontro da defesa de Vigotski (2001) sobre as aprendizagens serem condições prévias e necessárias para as transformações qualitativas que ocorrem no curso do desenvolvimento humano.

Conforme Vigotski (2001), na idade escolar, a condição para o desenvolvimento são as aprendizagens intencionais que ocorrem em um meio institucional.

Tendo em vista as aplicações das SD em diferentes contextos educacionais e de pesquisa, recentemente, uma segunda geração das SD foi divulgada: os itinerários de ensino, ou sequência didática itinerante (DOLZ, 2019; DOLZ, 2020; COPOLLA; DOLZ, 2020).

As novas proposituras para as SD decorrem do compromisso dos estudiosos genebrinos com a implementação de uma Engenharia Didática (DOLZ, 2016), isto é, de uma metodologia de pesquisa que almeja as inovações didáticas; o desenvolvimento de conhecimentos relativos a determinado objeto, ou ainda sobre determinada área do conhecimento, objetivando, de modo mais amplo, a construção de saberes para sua eficácia (DOLZ, 2016; BONNAL; GARCIA-DEBANC, 2017). A Engenharia Didática interessa-se pela concepção técnica do trabalho de aprender do aluno; pela coordenação das intervenções do trabalho do professor ao elaborar seus dispositivos didáticos; pela adaptação dos saberes para as práticas de ensino; pela concepção de projetos escolares que envolvem a comunicação escrita, oral e audiovisual, bem como de ferramentas para sua realização (DOLZ, 2016).

Os passos metodológicos da Engenharia Didática consistem em: I. conhecer o contexto institucional: regulamentos, prescrições, objetivos e demandas de ensino; II. construir um modelo didático do saber eleito para o ensino (dos gêneros textuais no caso); III. diante das aprendizagens iniciais observadas nas produções textuais dos alunos, conceber, planejar e organizar os dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as SD; IV. realizar a aplicação da SD e suas análises concomitantes e posteriores para a coordenação técnica, para o acompanhamento das inovações, para o controle dos ajustes aos obstáculos dos alunos e às dificuldades do professor; V. proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação no que corresponde aos tipos de atividades propostas, aos gestos didáticos empenhados, aos conhecimentos de fato ensinados, e VI. implementar novas experimentações.

No caso da pesquisa de doutorado que envolve as discussões deste artigo, buscou-se contemplar os quatro primeiros passos da Engenharia Didática para a proposta de elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral: I. a construção de um modelo didático do gênero debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020); II. a elaboração e a aplicação de duas SD em dois anos distintos a turmas de alunos também distintas; III. a análise das SD quanto às dimensões do gênero de fato ensinadas, aos gestos e às atividades didáticas implementadas (JACOB, 2020), e VI. a análise das produções textuais dos alunos, com a intenção de desvelar as capacidades de linguagem desenvolvidas antes e após a aplicação das SD.

Após a realização e a avaliação de todo o processo, buscamos chegar a considerações sobre a validação dos dispositivos didáticos elaborados e aplicados, das SD, melhor dizendo, à análise *a priori e a posteriori* dos procedimentos estudados (ARTIGUE, 1996). A validação, conforme Dolz (2020), consiste na análise: do engajamento dos alunos e dos professores; da legitimidade, da pertinência e da coerência dos objetos de ensino; do progresso de aprendizado dos alunos; da viabilidade e da adaptação ergonômica em função das restrições didáticas e do perfil do professor.

Neste artigo, preocupamo-nos com as discussões sobre os resultados obtidos com as análises das produções textuais dos alunos, a fim de identificarmos as capacidades de linguagem relativas ao gênero debate eleitoral desenvolvidas pelos alunos antes e após a implementação das duas sequências didáticas nos anos de 2017 e 2018. Buscamos, dessa forma, tecer considerações sobre o progresso das aprendizagens tendo em vista os dispositivos didáticos elaborados e implementados, visando a um dos critérios da validação didática (DOLZ, 2020).

### **Procedimentos Metodológicos**

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos textos dos alunos.

#### **A seleção do gênero debate eleitoral em função das eleições de um Grêmio Estudantil**

Nossa pesquisa tem como contexto as eleições de um Grêmio Estudantil nos anos de 2017 e 2018, em uma escola pública municipal do interior paulista, onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a disputa eleitoral, dentre outras ações, o gênero debate eleitoral foi selecionado pelos alunos, professores e gestores para ser o modo de divulgação, confronto, questionamento, comparação etc das propostas das chapas candidatas à diretoria da agremiação. Apesar de o gênero ser o selecionado, verificou-se que ele não era de domínio dos alunos. Sendo assim, a professora-pesquisadora disponibilizou-se para ensiná-lo, elaborando e implementando as SD.

No ano de 2017, devido ao pouco tempo, a SD foi planejada em conformidade com o modelo didático do gênero debate regrado de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010). Diante das limitações observadas nesse processo quanto ao dispositivo didático e às produções textuais dos alunos (JACOB; BUENO, 2018), em 2018, um modelo didático do debate eleitoral foi elaborado (JACOB; BUENO, 2020) e outra SD foi planejada para auxiliar os alunos no processo eleitoral. Nesse ano, um professor-voluntário da disciplina de história participou de todo o processo. Esclarecemos que,

antes de iniciarmos nossas ações de pesquisa, obtivemos a autorização e a aprovação do diretor da escola, dos responsáveis legais dos alunos, dos próprios alunos, do Secretário Municipal da Educação e do Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAE 68323417.5.0000.5514).

### **As dimensões ensináveis do gênero debate eleitoral e as capacidades de linguagem: os critérios de análise das produções textuais**

Após a confecção de um modelo didático do gênero debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020), foi possível selecionarmos as características constitutivas que poderiam ser ensinadas, tendo em vista o contexto de ensino e de aprendizagem, bem como os objetivos comunicacionais de um debate entre as chapas candidatas à diretoria de um Grêmio Estudantil de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No quadro a seguir, expusemos tais características, ou dimensões ensináveis, do debate eleitoral e sua correspondência com as capacidades de linguagem, as quais consistem nos critérios de avaliação das produções textuais dos alunos em análise.

Quadro 1: Dimensões ensináveis do debate eleitoral e as capacidades de linguagem correspondentes: os critérios de avaliação das produções textuais.

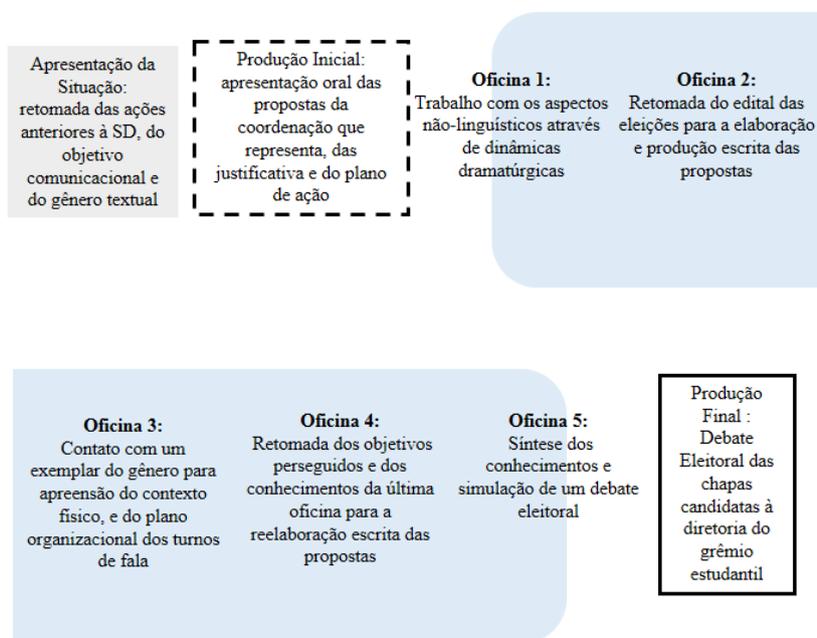
<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>	<b>DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO DEBATE ELEITORAL</b>
<b>DE AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.
	O moderador/ mediador.
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.

<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.
	Plano de ação para a execução das propostas
	Tipos de argumento para a sustentação das propostas apresentadas e para a refutação das propostas alheias: por consequência, causal, causa e consequência, exemplo, antimodelo, modelo, comparação, autoridade, autofagia/retorsão, fato, valor).
	Tipo de discurso interativo: implicação discursiva (uso de expressões de primeira pessoa) e conjunção temporal (formas nominais e verbais situando a fala no tempo presente), a fim de estabelecer a interlocução com os destinatários.
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.
	Respeito ao turno de fala do outro.
	Uso de expressões conectivas.
	Uso de organizadores textuais.
Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	
<b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos, que fazem referência à função social daquele com quem debate.
	Uso da linguagem formal .
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.
	Uso de modalizações.
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.
	Voz com entonação expressiva ou variada
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção , que exprimem as emoções.
	Olhar sustentado, para o domínio do auditório.
	Postura corporal apropriada para a ocasião

## Síntese das sequências didáticas do gênero debate eleitoral

Resumimos a SD de 2017 no esquema abaixo:

Figura 2: Sequência didática do gênero debate eleitoral do ano de 2017.



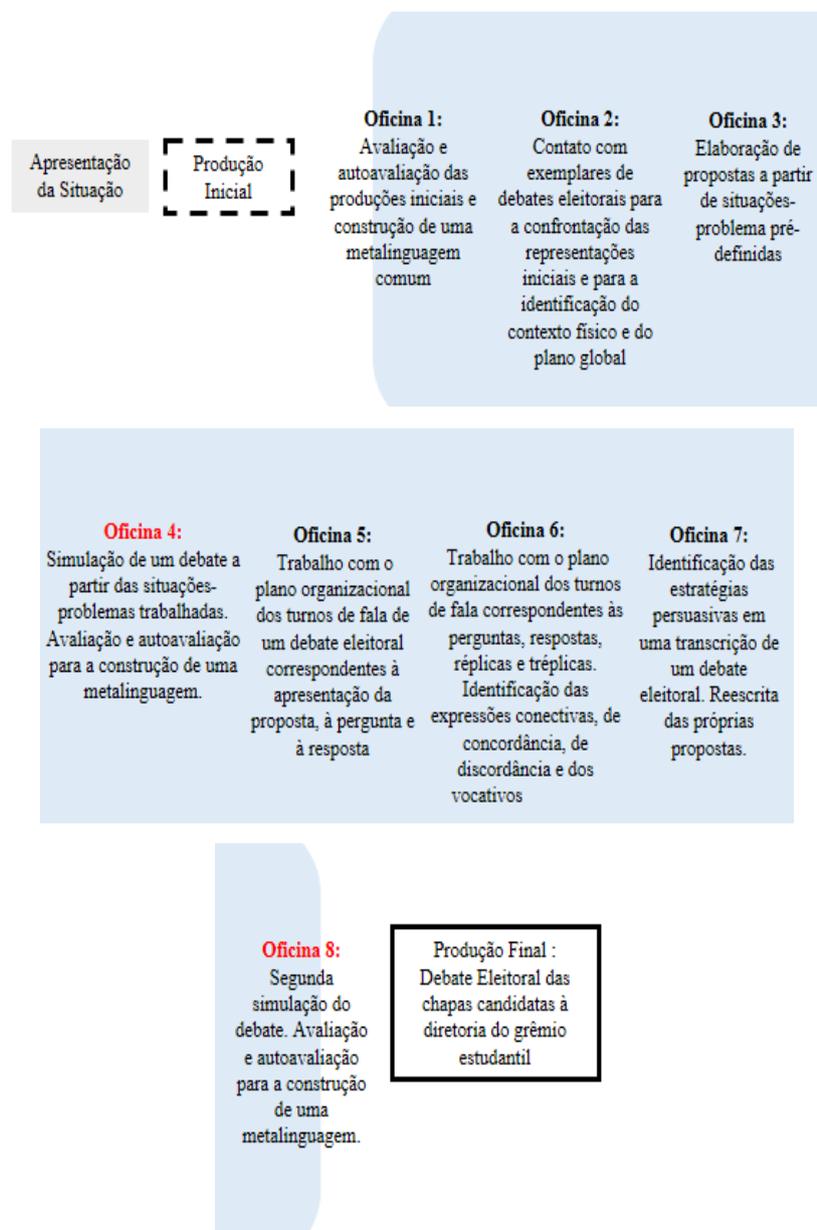
Fonte: acervo das pesquisadoras.

A SD de 2017 foi desenvolvida no decorrer de seis encontros/aulas, após o período regular do turno matutino, contando com a participação de 31 alunos no total. Assim como propõem os didaticistas genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), essa SD visou a uma produção inicial e a uma final. A produção inicial consistiu na realização de apenas um bloco temático do debate eleitoral, em outros termos, no momento inicial, na apresentação oral das propostas da coordenação do Grêmio a qual o aluno se candidatava, bem como do plano de ação para a execução e das justificativas que sustentavam as proposições.

Posteriormente, tais produções foram analisadas de modo a depreender as capacidades de linguagem que os alunos demonstravam dominar, as quais se aproximavam ou não daquelas requeridas para a implicação em um debate eleitoral. Após as análises, os módulos da SD foram planejados e implementados visando à construção de situações favoráveis à aprendizagem do gênero textual em questão, bem como à disponibilização de ferramentas que auxiliassem os alunos nesse domínio. Em 2017, o debate eleitoral, a produção final, ocorreu no pátio da escola, em um palco e, na plateia, estavam todos os alunos do período da manhã, professores, gestão e demais funcionários, cerca de 300 ouvintes.

Em 2018, a SD foi implementada em onze encontros/aulas, com a participação de 53 alunos, também após o término do turno matutino. Além das produções iniciais e finais, foram propostas e implementadas produções intermediárias, simulações do gênero, visando à avaliação, pelo aluno e pelo professor, das características do gênero apropriadas ou não no decorrer do processo. Abaixo, segue um esquema síntese da SD de 2018:

Figura 3: Sequência didática do gênero debate eleitoral do ano de 2018.



Fonte: acervo das pesquisadoras.

A produção inicial e os modos de avaliação foram similares aos empenhados no ano de 2017. Já a produção final consistiu em um debate eleitoral videogravado, editado e, em seguida, difundido aos alunos da escola; não houve, portanto, um auditório presente.

## **As produções textuais selecionadas**

Para nossa pesquisa, selecionamos as produções textuais dos alunos, tanto as iniciais quanto as finais, seguindo os seguintes critérios: i. a presença do aluno no dia da apresentação inicial, para que, assim, pudéssemos estabelecer um comparativo de desenvolvimento ao término do processo; ii. a ocorrência de poucas faltas nas aulas, visto que o excesso poderia comprometer nossa investigação; iii. a atuação expressiva no debate eleitoral (na produção final) para que pudéssemos avaliar as capacidades de linguagem mobilizadas, iv. o consentimento formal dos responsáveis e do aluno via Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme requisitado pelo Comitê de Ética da Universidade de São Francisco.

Diante de tais critérios, no ano de 2017, quatro alunos e suas respectivas produções, iniciais e finais, foram selecionados: LR de 14 anos (9º ano), GS de 13 anos (8º ano), IG de 14 anos (8º ano) e RM de 15 anos (9º ano). Já no ano de 2018, seis alunos e suas respectivas produções: IG de 15 anos (9º ano); AB de 13 anos (8º ano); LN de 14 anos (9º ano); RB de 11 anos (6º ano); NP de 11 anos (6º ano); CL de 11 anos (6º ano). Um total, portanto, de vinte produções textuais, entre iniciais e finais. As siglas foram utilizadas para que pudessem ser conservadas as identidades dos participantes, embora os mesmos não tenham se oposto em revelá-las.

## **Os resultados das análises**

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, as análises puderam, então, ser desenvolvidas. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos.

### **As capacidades de linguagem observadas nas produções iniciais e finais de 2017**

No quadro a seguir, expusemos os resultados das análises das produções iniciais dos alunos no ano de 2017. Esclarecemos que os espaços preenchidos pela cor cinza escura ( ) representam que o aluno, em sua produção, considerou e implementou a dimensão do gênero em sua produção de modo satisfatório, esperado, tendo em vista o modelo didático (JACOB; BUENO (2020). Já os quadros na cor cinza clara ( ) correspondem ao uso parcial. Na cor branca ( ), o não uso ou o pouco uso.

Quadro 2: Resultados das análises das produções iniciais de 2017.

<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO</b>		<b>L</b>	<b>I</b>	<b>G</b>	<b>R</b>
		<b>R</b>	<b>G</b>	<b>S</b>	<b>M</b>
<b>AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo.				
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.				
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.				
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.				
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.				
	O moderador/ mediador.				
	Objetivo principal: a conquista de votos.				
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e as imagens alheias.				
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.				
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temáticos e temporais.				
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas				
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.				
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.				
	Plano de ação para a execução das propostas.				
	Tipos de argumento.				
	Discurso interativo.				
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.				
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.				
	Respeito ao turno de fala do outro.				

<b>DISCURSIVA</b>	Uso de expressões conectivas.	■	■	■	■
	Uso de organizadores textuais.	□	□	□	□
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	□	□	□	□
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos, que fazem referência à função social daquele com quem debate.	□	□	□	□
	Uso da linguagem formal.	■	□	□	□
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.	■	□	□	□
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.	■	□	□	□
	Uso de modalizações.	□	□	□	□
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	□	□	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	□	□	□	□
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	□	□	□	□
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.	□	□	□	□
	Voz com entonação expressiva ou variada.	□	□	□	□
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	□	□	□	□
	Olhar sustentado, para o domínio do auditório.	□	□	□	□
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	□	□

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; □ uso parcial; □ não uso.

Com relação aos conhecimentos mobilizados relativos à capacidade de ação, a maioria dos alunos, em suas produções, demonstraram ter compreendido de forma satisfatória: I. o contexto sócio-histórico mais amplo, pois demonstravam conhecer os papéis sociais em jogo, as relações de poder presentes, a perspectiva discente das proposições, e, mesmo que de modo pouco desenvolvido, em suas propostas, constavam ações que poderiam afetar

um coletivo maior de pessoas, os alunos da escola (todos os alunos da escola, ou os alunos do período em que estudavam); II. o lugar social onde a fala se implicava (a escola); III. os destinatários principais (outros alunos); IV. o seu papel social (o de gremistas, propositores de ações para a melhoria das condições escolares).

De modo parcial, verificamos a compreensão do papel do mediador, visto que os alunos direcionavam o olhar para a professora-pesquisadora, ou para o candidato à presidência da chapa, como se pedissem autorização para prosseguir com a fala, e do objetivo de sustentação das propostas apresentadas. Entretanto, nota-se o não domínio dos destinatários secundários (daqueles que não estavam presentes no momento da produção inicial: professores, gestão, demais funcionários etc), do objetivo da conquista do voto, e do próprio intertexto com o qual as propostas poderiam dialogar.

Quanto aos saberes correspondentes à capacidade discursiva, identificamos que, de modo satisfatório, os alunos empenharam um vocabulário adequado ao que era proposto e à situação; houve também um engajamento da fala pelo discurso interativo, e notamos o respeito ao turno de fala do outro, sem interrupções. Como parcial, avaliamos as propostas apresentadas; os tipos de argumento mobilizados, os quais consistiam em argumentos por consequência e ilustração; o uso de conectivos; a coesão, em sua maioria, pela desinência verbal, e a atenção à fala do outro para a composição da própria fala. Estiveram ausentes os organizadores textuais e a conclusão das ideias.

A nosso ver, a novidade situacional de um Grêmio Estudantil, o não domínio do gênero textual e a possível ausência, nas práticas de ensino, do trabalho com os gêneros orais formais argumentativos são fatores que podem ser considerados como justificativas para esse estado das coisas.

No que tange à capacidade linguístico-discursiva, quanto à linguagem empregada, consiste na formal. Não identificamos o uso de vocativos, respeitosos ou não; de expressões de concordância e discordância e de modalizações. Por último, a capacidade multissemiótica é a menos dominada pelos alunos, dificultando, até mesmo, a escuta pelos ouvintes.

Seguimos com os resultados de análise das produções finais:

Quadro 3: Resultados das análises das produções finais de 2017.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		L	I	G	R
		R	G	S	M
AÇÃO	O contexto sócio-histórico mais amplo.				
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.				

<b>AÇÃO</b>	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.				
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.				
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.				
	O moderador/ mediador.				
	Objetivo principal: a conquista de votos.				
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.				
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.				
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais e temáticos.				
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.				
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.				
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.				
	Plano de ação para a execução das propostas.				
	Tipos de argumento.				
	Discurso interativo				
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.				
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.				
	Respeito ao turno de fala do outro.				
	Uso de expressões conectivas.				
	Uso de organizadores textuais.				
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.				
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Uso da linguagem formal.				
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.				
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.				

<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Uso de modalizações.	■	■	■	■
	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	■	■	■	■
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	■	■	■	■
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas	■	■	■	■
	Voz com entonação expressiva ou variada.	■	■	■	■
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	■	■	■	■
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.	■	■	■	■
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	■	■

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; ■ uso parcial; □ não uso.

Diante do exposto, podemos considerar que, após a aplicação da sequência didática, boa parte dos conhecimentos sobre o gênero debate eleitoral foram mobilizados nas produções dos alunos. No que corresponde ao contexto sócio-histórico mais amplo, no caso da produção de LR, nota-se uma avaliação do tipo satisfatória e não mediana como a dos demais. Isso ocorreu, pois, além de os constituintes do contexto sócio-histórico mais amplo servirem como parâmetros para as escolhas e usos das demais dimensões do gênero, ele também emergiu como conteúdo temático. Segue um exemplo:

LR: Obrigado... bom dia... cumprimento a chapa dois... a plateia... todos os presentes... meu nome é LR... como já disse anteriormente... sou candidato a presidente pela chapa um... e começo dizendo que ser estudante é algo muito sério... é quando nossas ideias se formam e pensam no meio de participar das decisões... e tudo que acontece no meu país... na minha cidade... no meu bairro... acontece também comigo... então... eu preciso tomar decisões que interferem na minha vida... a Chapa LUTE liberdade... união e transformação estudantil vem com o objetivo para que... juntos... possamos transformar o meio estudantil em que vivemos... nosso objetivo... então... como chapa... é fazer jus ao nosso nome... queremos transformação e luta estudantil... obrigado... por hora é só.

É notória a mobilização dos saberes relacionados à capacidade discursiva: a implicação em uma situação dialógica, o respeito ao turno de fala do outro, a atenção à fala do outro para compor o próprio discurso, a apresentação de

propostas e planos de ação mais elaborados, a sustentação dessas por variados tipos de argumento, o uso de conectivos e anáforas. Com relação à capacidade linguístico-discursiva, o uso das expressões de concordância e discordância foram empregados apenas por LR.

Chama-nos a atenção o desenvolvimento da capacidade multissemiótica. Nas produções iniciais, os alunos demonstravam não dominar as variadas dimensões não-linguísticas do gênero, mas, como podemos observar no quadro, durante o debate eleitoral, elas foram empenhadas por eles conscientemente, auxiliando na produção dos sentidos pretendidos pelos alunos em busca da adesão, do convencimento e do voto.

### As capacidades de linguagem observadas nas produções iniciais e finais de 2018

As análises das produções iniciais de 2018 permitiram-nos chegar às seguintes constatações:

Quadro 4: Resultados das análises das produções iniciais de 2018.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		I G	A B	L N	R B	N P	C L
AÇÃO	O contexto sócio-histórico mais amplo.						
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.						
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.						
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.						
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.						
	O moderador/ mediador						
	Objetivo principal: a conquista de votos.						
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e as imagens alheias.						
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.						

<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.								
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.								
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.								
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.								
	Plano de ação para a execução das propostas.								
	Tipos de argumento.								
	Discurso interativo.								
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.								
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.								
	Respeito ao turno de fala do outro.								
	Uso de expressões conectivas.								
	Uso de organizadores textuais.								
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.								
	<b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos que fazem referência à função social daquele com quem debate.							
Uso da linguagem formal.									
Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.									
Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.									
Uso de modalizações.									

<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.								
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.								
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.								
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.								
	Voz com entonação expressiva ou variada.								
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.								
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.								
	Postura corporal apropriada para a ocasião.								

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; □ uso parcial; □ não uso.

É interessante notar que, em comparação com as produções iniciais de 2017, o contexto de produção é mais explorado, o objetivo de obtenção de voto compreendido e manifestada sua compreensão nas operações languageiras dos alunos. Acreditamos que isso se deva ao fato de eles já terem participado como ouvintes de um debate eleitoral no ano anterior, ou até mesmo, participado dele como debatedor, como no caso de IG. Ademais, também acreditamos que esse domínio maior do contexto se deve às atividades desenvolvidas na apresentação da situação da SD, momentos em que foram explorados: o contexto sócio-histórico das lutas estudantis, a esfera política e político-partidária, lido e discutido o estatuto do Grêmio, bem como propostas de agremiações de outras escolas.

Quanto aos conhecimentos discursivos, verificamos que os alunos apresentam propostas que visam ao contexto escolar, mesmo que de forma prototípica, com o léxico adequado, mas há lacunas na apresentação do plano de ação e na sustentação das propostas por tipos de argumento. Entretanto, pelas falas serem compostas por períodos mais longos, há presença de conectivos e elementos coesivos. Todos se implicam no próprio discurso de modo conjunto ao tempo de fala (discurso interativo). Com relação aos elementos linguístico-discursivos, a linguagem empregada é a formal e não há o uso de modalizações.

Os aspectos não-linguísticos, por sua vez, são empregados de forma mais consciente pelos alunos, se compararmos às produções iniciais do ano de 2017.

Por fim, chegamos ao quadro com os resultados de análise das produções finais no ano de 2018:

Quadro 5: Resultados das análises das produções finais de 2018

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		I G	A B	L N	R B	N P	C L
<b>AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo.						
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.						
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.						
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.						
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.						
	O moderador/ mediador.						
	Objetivo principal: a conquista de voto.						
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.						
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.						
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.						
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.						
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.						
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.						
	Plano de ação para a execução das propostas.						
	Tipos de argumento.						
	Discurso interativo.						
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.						

<b>DISCURSIVA</b>	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeito ao turno de fala do outro.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões conectivas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de organizadores textuais.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos que fazem referência à função social daquele com quem debate.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso da linguagem formal.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de modalizações.	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Voz com entonação expressiva ou variada.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; ■ uso parcial; □ não uso.

Verificamos que as dimensões do contexto de produção, exceto o intertexto, serviram de parâmetros para ação linguageira dos alunos. Eles apresentaram suas propostas,

o plano de ação, sustentando-os com diferentes tipos de argumento. Alguns deles concluíram suas ideias. Expressões conectivas variadas foram empregadas. Os recursos coesivos também foram mais explorados.

No que concerne à capacidade linguístico-discursiva, durante o debate, os alunos utilizaram vocativos respeitosos, empenharam a linguagem formal, foram apresentadas expressões de concordância e discordância, e modalizações foram identificadas. Do nosso ponto de vista, a implementação de tais elementos passou a fazer parte dos turnos de fala dos alunos, uma vez que os destinatários principais e secundários passaram a ser considerados no próprio discurso com mais ênfase, assim como compreendidas as estratégias de proteção de face de si e do outro, o que, a nosso ver, auxiliou na construção de relações respeitadas entre os debatedores e na sustentação de uma imagem de si convincente aos eleitores.

Com relação à mobilização dos recursos não-linguísticos, verificamos que o ritmo de voz e os de gestos que apoiam o discurso não foram empenhados de modo adequado. Nossa hipótese para isso é o formato do debate: videogravado. A câmera apontada diretamente para o aluno, com uma proximidade considerável, visto que não era um equipamento profissional, provavelmente, levou-os a titubear, a hesitar, a um certo engessamento dos gestos e da própria voz.

Quando implicados em um debate eleitoral videogravado, os alunos precisam construir representações sobre as reações do público e, a partir delas, reagir, elaborar e reelaborar suas falas. O nível de ficcionalização, digamos, é maior. Já no debate eleitoral com auditório presente no mesmo espaço físico, as reações não precisam ser imaginadas, ficcionalizadas, pois estão diante dos alunos. Todavia, a gestão e controle das emoções sentidas pelos debatedores, diante das ações do grande público, é requisitada com muita frequência.

Ademais, conforme pudemos testemunhar ao longo dos anos letivos de 2017 e de 2018, a diferença do modo de realização dos debates eleitorais desencadeou relações distintas entre os alunos gremistas e os demais alunos da escola. No ano em que houve o debate eleitoral com auditório presente, em 2017, os alunos sentiam-se mais próximos dos gremistas, mais à vontade para apresentar propostas, denunciar, reivindicar, se opor às ações realizadas. Em outros termos, houve o estabelecimento de uma relação de confiança mútua, os alunos sentiam-se representados, passaram a ter modelos de agir.

Já no ano em que o debate eleitoral foi videogravado, em 2018, esse tipo de engajamento não ocorreu. Quando transmitido o debate nas telas das smartvts, ou projetados, os alunos ouvintes não tiveram a oportunidade de questionar, de propor, de falar com os debatedores; suas falas não compuseram as falas dos debatedores. Além de que o

formato de apresentação não destoou do costumeiro: em uma sala de aula, com as carteiras enfileiradas e os alunos, novamente, como ouvintes. Não foi, portanto, inovadora, de uma perspectiva didática.

### Considerações finais

Neste artigo, com os resultados de análises apresentados, ficou-nos evidente que, após a implementação das sequências didáticas, os alunos, em suas produções textuais, desenvolveram as capacidades de linguagem correspondentes ao gênero debate eleitoral. À constatação semelhante, chegaram outros pesquisadores no Brasil e no exterior quando os gêneros textuais foram modelizados didaticamente e proposta uma sistematização intencional de seu ensino, de suas dimensões constitutivas (SUMIYA, 2017; MOURA, 2018; ZANI, 2018; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018; COPPOLA; DOLZ, 2020 etc).

A nosso ver, um dos diferenciais de nosso trabalho é a implicação das ações didáticas na perspectiva da Engenharia Didática. Foi possível, a partir dessa abordagem metodológica, visto que almejamos investigar o processo de elaboração um dispositivo didático eficaz para o ensino do gênero em questão, que analisássemos nossas intervenções a partir de parâmetros de validação bem específicos: do engajamento dos alunos e dos professores; da legitimidade, da pertinência e da coerência dos objetos de ensino; do progresso de aprendizado dos alunos; da viabilidade e da adaptação ergonômica em função das restrições didáticas e do perfil do professor. Em outras palavras, nossa preocupação não incidiu apenas sobre um dos polos do sistema didático (ou do aluno, ou do objeto de ensino, ou do professor), mas levamos em consideração a relação mútua e afetante dessa tríade do trabalho educacional.

A Engenharia Didática empenhada em nossa pesquisa permitiu o desenvolvimento do professor ao poder analisar o trabalho do aluno e o seu próprio, revendo, constantemente, o modelo didático e a sequência didática. Acreditamos que também pudemos contribuir com as reflexões sobre o ensino dos gêneros orais, uma vez que o articulamos a um projeto de ação real e quista pelos alunos. Ademais, foi possível testar diferentes tecnologias identificando suas vantagens, mas também as desvantagens, seus limites e as consequências de implementação.

### REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. In: BRUN, J. (Org). **Didactique des mathématiques**. Lausanne: Paris. 1996, p. 246-274.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ. 2007.

\_\_\_\_\_. **O Agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras. 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem:** discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E.; **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras. 2017.

BONNAL, K.; GARCIA-DEBANC, C. Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France. **La Lettre de l'AIRDF**, nº 62, 2017. p. 33-43.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des) igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. **Revista Linha D'Água** (On Line), v. 33, n. 2, 2020, p. 19-38.

DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 agosto de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>>. Acesso em: 02/11/2020.

\_\_\_\_\_. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista Delta**, nº 32, 2016, p. 237-260.

\_\_\_\_\_. Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino. **IV Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo**. Porto Alegre: UNISINOS, 2019.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs&t=71s>>. Acesso em 20 out. 2020.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Revista Textura**, nº 22, 2020, p. 1-25.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Études de Linguistique Appliquée**. nº 92, 1993, p. 23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. São Paulo: Mercado de Letras. 2012.

JACOB, A.E. **A elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral**: contribuições para o trabalho do professor. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco. 2020.

JACOB, A.E.; BUENO, L.. Dévoiler un processus d'enseignement-apprentissage: la compréhension de la ZPD et les possibilités d'action des enseignants et des apprentis. In: **VII Séminaire Vygotsky**, Genève. 2018.

JACOB, A.E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. **Revista ReVEL**, nº18, 2020, p. 343-377.

MAGALHÃES, T. G., CRISTÓVÃO. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores. 2018.

MOURA, Flávia Simões de. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental**. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco. 2018.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Armand Colin. 1995.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 174f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2001.

ZANI, Juliana Bacan. **Comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas**. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco. 2018.

## GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Antonella Romina Savia Vidales<sup>12</sup>  
Ida Maria Marins<sup>13</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta pedagógica para trabalhar o gênero notícia digital, por meio das Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010]). Essa metodologia aponta a necessidade de um trabalho para o ensino/aprendizagem da língua de forma organizada, seguindo alguns passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. É uma proposta que, embora não tenha sido aplicada, visa a auxiliar os professores de língua nas suas atividades de ensino com gêneros que circulam nos meios digitais, haja vista a BNCC (2017) elencar a importância de abordar gêneros textuais da esfera jornalístico-midiática, para a promoção das aprendizagens junto às novas tecnologias.

**Palavras-chave:** Sequências didáticas; Gênero notícia digital; Proposta de ensino.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta pedagógica para trabajar el género noticia digital, a través de Secuencias Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 [2010]). Esa metodología señala la necesidad de un trabajo para la enseñanza/aprendizaje del idioma de forma organizada, siguiendo algunos pasos: presentación de la situación, producción inicial, módulos y producción final. Es una propuesta que, aunque no se ha aplicado, tiene como objetivo ayudar a los profesores de idiomas en sus actividades de enseñanza con géneros que circulan en los medios digitales, dado que la BNCC (2017) lista la importancia de abordar los géneros textuales del ámbito periodístico-mediático, para promover el aprendizaje junto a las nuevas tecnologías.

**Palabras-clave:** Secuencia didáctica; Género noticia digital; Propuesta didáctica.

### Introdução

Desde 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação brasileira deu início a um processo de readequação curricular com vistas a atender as novas prescrições oriundas desse documento. No tocante ao ensino da Língua Portuguesa (LP), a concepção de língua(gem) foi reafirmada a partir das orientações dos

12. Mestre em Letras e Doutoranda do Programa do Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: antonellasavia@hotmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5210-6400>

13. Mestre e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas/RS. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail: idamarins@hotmail.com; orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5794-7594>

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. Ou seja, a perspectiva adotada para o ensino/aprendizagem da linguagem é de base enunciativo-discursiva, o que pressupõe trabalhar com a língua(gem) enquanto ato interativo concreto, nas situações de uso dos sujeitos situados sócio e historicamente. Essa afirmação é confirmada no trecho:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 67).

O trabalho com a linguagem, nessa perspectiva, coloca os gêneros como aparato teórico-metodológico para desenvolver as capacidades de comunicação dos estudantes. Como sabemos, os gêneros são inúmeros, pois variam conforme as esferas de atuação na sociedade, desenvolvendo-se e transformando-se constantemente. Hoje, com o uso sempre mais frequente das tecnologias, a necessidade de levar gêneros da esfera midiática para a sala de aula tem aumentado. As crianças, os jovens e os adultos ampliaram sua adesão aos meios digitais; nesse sentido, é fundamental que a escola adentre no mundo das tecnologias, fazendo-as chegarem ao ensino.

Considerando essa nova realidade, via mundo virtual, a BNCC destaca a relevância em adequar as práticas de linguagem às transformações sociais do último século “devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2017, p. 67). E acrescenta que isso não significa deixar de trabalhar com os gêneros já tradicionais na escola, na forma impressa tais como: tirinha, conto, crônica, entre muitos outros, mas assegurar que os estudantes apropriem-se daqueles gêneros que hoje são produzidos e circulam também nos meios digitais.

Em concordância com o discurso da Base, referente à necessidade de inserção dos gêneros da esfera midiática no trabalho com a LP, apresentamos este artigo que tem por objetivo propor uma prática pedagógica, via Sequência Didática (SD), com base no gênero notícia no meio digital, para fins de contribuir com os professores na sua atividade de ensino. Para tanto, organizamos o texto em seções. Na primeira, discorreremos brevemente sobre o gênero textual e as escolhas desse instrumento para o uso na sala de aula; na segunda seção, tratamos do gênero notícia digital; na terceira, explicamos as bases teórico-metodológicas das Sequências Didáticas; apresentamos, na sequência, a proposta pedagógica com o gênero em questão e, para finalizar, trazemos as considerações finais.

## Gênero textual: breve contextualização

Marcuschi (2008) discorre sobre os avanços nos estudos dos gêneros textuais, a partir da segunda década do século passado, e enfoca a questão da interdisciplinaridade. O autor afirma que os gêneros envolvem questões de língua, sociedade e cultura, pois são ferramentas para a interação em todas as esferas da sociedade, “com atenção especial para a linguagem em funcionamento (...)” (MARCUSHI, 2008, p. 151). Também explica que os gêneros compreendem características de “forma e função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (p. 150). Portanto, é preciso sempre ter em mente: qual a função de determinado gênero no processo discursivo?

O mesmo autor ainda destaca que não podemos pensar nos gêneros como construções fixas e fechadas; ao contrário, como ferramentas de comunicação dinâmicas – “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem (...)” (MARCUSHI, 2008, p. 151). Desse modo, compreendemos que a noção de gênero é algo bastante amplo, pois cobre questões de língua(gem), de sociedade e de história.

Em linha teórica bastante próxima a adotada por Marcuschi, pesquisadores da escola de Genebra definem os gêneros textuais como (mega)instrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 [2010]). Eles potencializam e orientam as práticas de uso da língua nas mais diversas situações comunicativas, portanto, conhecê-los e dominá-los é crucial para que os sujeitos se tornem ativos e participativos na sociedade contemporânea. Compreendemos que cabe à escola desenvolver o ensino/aprendizagem dos gêneros para tornar os estudantes competentes discursivamente no uso consciente da linguagem. Para tanto, é fundamental que os professores – os principais mediadores na construção do conhecimento escolarizado dos alunos – estejam preparados para agir em prol dessa aprendizagem.

Seguindo a esteira do trabalho com os gêneros na escola, Marcuschi (2008) e Alves Filho (2011) levantam a questão da escolha dos gêneros a serem propostos aos alunos no seu processo de aprendizagem. Diante da diversidade existente, Marcuschi questiona sobre os critérios a utilizar na definição dos gêneros, haja vista a sua natureza caracterizada pelos *domínios discursivos*. Esses são conceituados pelo autor como:

(...) uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para

geração (...), determinando formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais (MARCUSHI, 2008, p. 194).

Ou seja, os domínios ou esferas discursivas são campos de atuação e definem os gêneros: sua composição, estilo e conteúdo. Segundo Bakhtin (2011[1992]), filósofo da linguagem de perspectiva enunciativo-discursiva, os enunciados são o reflexo das condições e finalidades de determinado campo/esfera da atividade humana. Em suas palavras, “(...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011 [1992], p. 262).

Diante de tal compreensão, a BNCC de Língua Portuguesa (2017), ao assumir “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (p. 67), propõe um conjunto de gêneros a serem trabalhados nos anos finais do fundamental, relacionados a algumas esferas de atuação humana. As esferas apresentadas são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Relativamente ao campo/esfera jornalístico-midiático, a BNCC apresenta vários gêneros como sugestão, dentre eles, a notícia. Nesse sentido, entendemos ser relevante apresentar uma proposta de trabalho com o gênero notícia digital, por ser importante na formação de leitores críticos em relação às informações que circulam na sociedade.

Alves Filho (2011), em seu livro “Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental”, faz a seguinte indagação: “quais gêneros escolher para trabalhar em sala de aula?” (p. 65). Em resposta à sua própria questão, o autor afirma que “[...] escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados” (ALVES FILHO, 2011, p. 65). Assim, sob o nosso ponto de vista, o gênero notícia propicia uma boa discussão e análise de aspectos que transcendem a materialidade linguística, por sua natureza informativa sobre questões sociais. Além das questões linguísticas, é fundamental tratar do extraverbal - aspectos que organizam as condições discursivas para a produção dos gêneros, contribuindo sobremaneira na formação de sujeitos mais conscientes sobre o funcionamento da linguagem.

O autor supracitado também faz referência à necessidade de o professor dominar os gêneros que irá trabalhar, pois é ele o responsável pela aprendizagem dos alunos. E acrescenta que o professor deve preparar suas aulas para trabalhar os gêneros, levando em consideração “[...] a dinamicidade, a concretude, a riqueza e a utilidade dos gêneros” (ALVES FILHO, 2011, p. 73).

## Gênero notícia digital

As notícias surgem e permanecem em circulação na sociedade pela necessidade das trocas de informações. Para Lages (2000, p. 16), a estrutura da notícia consiste no “[...] relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante, e de cada fato, a partir do aspecto mais importante e interessante”. Ou seja, a notícia evidencia os fatos. A produção desse gênero, segundo o autor, ocorre seguindo três passos: a escolha dos fatos a serem noticiados, a disposição dos episódios e a titulação dos fatos.

Sabemos que a notícia é facilmente encontrada no dia a dia, pois a sociedade fica informada sobre os acontecimentos por meio dela, sejam notícias impressas ou digitais. Alves Filho (2011, p. 90) destaca que, no meio digital, o contato com notícias é maior, pois podemos encontrar várias delas, sobre um mesmo assunto, em diferentes sites. O autor explica que as notícias, no imediatismo em que a sociedade se encontra hoje, necessitam estar ligadas a um acontecimento atual e significativo. E sugere que, para abordar o gênero em sala de aula, torna-se interessante debater acerca da relevância ou não do que está sendo divulgado. As notícias são escritas em torno de acontecimentos reais, o que contribui para aproximar os estudantes dos eventos que se passam na sociedade. Nesse sentido, Alves Filho (2011) recomenda que os alunos sejam motivados a ler e escrever sobre acontecimentos verídicos e atuais para torná-los mais conscientes e críticos sobre o mundo que os cerca.

Diferentemente da notícia impressa, o texto digital ganha novos componentes multimidiáticos, e a leitura e a escrita passam a não seguir mais o padrão habitual. Com isso surge o que se denomina de Pirâmide Invertida. Segundo Jorge (2007), essa estrutura quebra com a linearidade do texto, permitindo alterar a ordem em que as informações são noticiadas. Os dados mais relevantes, por exemplo, podem aparecer no começo da notícia ou até mesmo iniciar o texto pela conclusão.

Alguns elementos compõem o jornal digital, dentre eles, Salaverría (2006), citada por Jorge (2007), aponta duas peculiaridades próprias da comunicação digital: i) policronismo – o ato de elocução é único, os receptores são múltiplos, no espaço e no tempo; ii) multidirecionalidade – troca personalizada e interativa de muitos para muitos, sem um centro único (*apud* Jorge, 2007, p. 128). A pesquisadora elenca que a hipertextualidade, a multimodalidade e a interatividade são os três fatores que norteiam o jornalista e o texto digital. Jorge (2007) explica que o texto noticioso, como outros gêneros, está passando por um processo de transformação para adaptar-se ao meio digital. A principal alteração é a sua constituição, ou seja, os textos digitais ganham som e vídeos juntamente com o verbal e as imagens.

Marcuschi (2010, p. 15-16) explica que a emergência dos novos gêneros no meio digital não é inédita, pois eles partem

dos gêneros (orais e escritos) que já conhecemos, passam por algumas modificações e se convertem em gêneros digitais. O autor ressalta ainda que, boa parte dos bons resultados e do aceite dos gêneros digitais, pela sociedade, acontece devido à flexibilidade em juntar em um só espaço: língua verbal, som e imagem. A questão do rápido e fácil acesso acarretou grande adesão no cotidiano da sociedade. Para pensar e analisar os gêneros digitais, Marcuschi elenca três questões: “[...] (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Segundo Alves Filho (2001, p. 103), “Com o advento da internet e seus portais, o tempo de ‘validade’ das notícias tem se encurtado cada vez mais e elas estão passando a ser atualizadas minuto a minuto – sua validade agora pode durar efêmeros e fugazes minutos”. O imediatismo cria a necessidade de novos acontecimentos, novas leituras, de estar sempre em rede para se sentir atualizado. Os alunos estão inseridos nesse meio em que tudo acontece de forma rápida. Assim, as escolhas de notícias para trabalhar em sala de aula devem ser reais, atuais e relevantes para prender a atenção e o interesse do aprendiz.

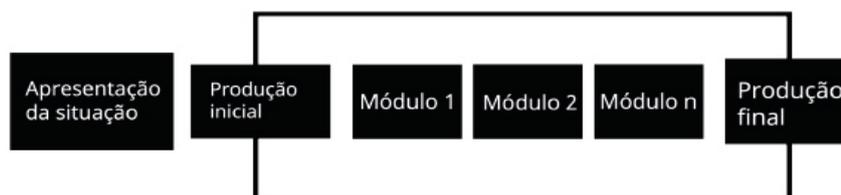
### **Metodologia por meio de Sequência Didática**

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) propõem o trabalho com gêneros por meio de Sequências Didáticas. Os autores dizem que é no envolvimento com os gêneros, de modo sistematizado, que o aluno aprende a lidar com as diversas circunstâncias de uso da língua na modalidade oral e escrita. No contexto escolar, no qual o estudante é diariamente colocado em contato com diversos gêneros, é necessário desenvolver práticas orais e escritas para que ele adquira noções básicas que favoreçam a ampliação das habilidades de oralidade e de escrita e possa, com isso, comunicar-se com competência em diferentes contextos de interação social.

Os didaticistas de Genebra definem a SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 97). Trabalhar com a SD requer uma abordagem bem planejada com gêneros, partindo, preferencialmente, dos conhecimentos prévios do aluno sobre temáticas e sobre língua(gem). A SD tem por intuito proporcionar um melhor domínio e capacidade de uso de determinado gênero, possibilitando que o estudante eleve suas capacidades de linguagem, por isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) sugerem que sejam trabalhados os gêneros com os quais o aluno já tem acesso, mas ainda não o domina ou o faz de maneira insuficiente.

Para trabalhar por meio da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 98) apresentam um esquema que exemplifica os passos que devemos seguir para desenvolver as atividades:

Figura 1: esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]).

A primeira etapa consiste em o professor expor aos alunos a situação comunicativa e as informações sobre a produção do gênero (locutor, interlocutor, finalidade, meio de circulação etc.) para que, partindo dessas informações, o aluno possa realizar a produção inicial, que proporciona ao professor a noção dos conhecimentos que ele já tem e aqueles que ainda precisam ser trabalhados nas aulas antes de se chegar à produção final. Após a análise da produção inicial, o professor tem subsídios para preparar as atividades a serem desenvolvidas nos módulos. Os módulos consistem em exercícios, atividades, pesquisas – tudo o que envolve as dificuldades mais recorrentes apresentadas pelos alunos e pertencentes às características do gênero em questão. A quantidade de módulos dependerá das dificuldades apresentadas referentes àquele gênero. Ao finalizá-los, os alunos realizam uma produção final, podendo ser oral ou escrita. Assim, o professor poderá avaliar o que foi aprendido no processo da SD proposta (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010]).

A finalidade da sequência é propiciar trabalhos direcionados às dificuldades reais que o aluno tem acerca de um determinado gênero. A ideia defendida pelos autores de Genebra é a de que os estudantes devem dominar vários gêneros, pois cada um possui características próprias que devem ser consideradas e adaptadas ao ensino. Como forma de reforçar o trabalho por SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010], p. 108) elencam quatro tópicos importantes:

- 1) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento;
- 2) o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação;
- 3) as diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita;
- 4) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Os pesquisadores apresentam um agrupamento de gêneros e sua progressão, e explicam de que forma o gênero

pode ser abordado na escola. Em relação ao agrupamento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) salientam que é preciso ensinar cada gênero de maneira peculiar, pois cada um tem suas características próprias. Não devemos trabalhar o gênero notícia do mesmo modo como ensinamos o gênero carta, por exemplo. Outra questão que os autores destacam é que para trabalhar os gêneros por agrupamento devemos levar em consideração as semelhanças (linguísticas, estruturais e enunciativas). Dessa forma, os estudiosos propõem três fatores a serem considerados na hora de agrupar gêneros:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 120).

No que tange à progressão, defendem a “progressão através dos ciclos/séries” (2004[2010], p. 123) afirmando que devem ser considerados os conhecimentos prévios dos alunos; selecionar gêneros que sejam importantes para as aprendizagens, planejar todos os passos para que os estudantes apreendam, proporcionar todo o apoio didático e incentivar sua autonomia no uso da linguagem. Esses autores enumeram cinco fundamentos para a progressão: i) uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros; ii) uma progressão ‘em espiral’: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis; iii) os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries; iv) aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; v) evitar a repetição, propondo diferentes níveis de complexidade (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010], p. 123-124).

Com base nessas noções, os pesquisadores apresentam orientações metodológicas para realizar o trabalho com a SD, e ressaltam que não é preciso realizar cem por cento do que eles propõem. A ideia é a de apresentar um modelo didático de gênero que possa ser utilizado pelos professores, considerando o gênero e as necessidades de cada turma. O interesse em abordar o gênero notícia digital decorreu do fácil acesso ao gênero na internet e também por serem as notícias uma forma de discutir sobre questões atuais e do mundo com os alunos.

### Proposta didática

A proposta didática apresentada<sup>14</sup> toma como referência as orientações da BNCC de língua portuguesa (2017), no tocante à importância e à necessidade na abordagem de

14. Esta proposta é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ocorrido no ano de 2017, no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão/RS.

Mais informações disponíveis em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Pol%C3%ADcia/2017/10/632063/Crime-em-escola-de-Goi%C3%A2nia-foi-inspirado-em-Columbine-e-Realengo>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

gêneros que circulam na esfera midiática. A notícia digital é um dos gêneros sugeridos no documento, desse modo, compreendemos relevante contribuir com práticas que possam servir de sugestão para o trabalho do professor. Além disso, a notícia é um gênero informativo de grande circulação e importância na sociedade, e possibilita adentrar em discussões de cunho sociais, culturais e políticas.

A metodologia utilizada para desenvolver a proposta segue os passos da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2010]) supracitada -, uma proposta dirigida ao 9º ano do fundamental que não chegou a ser aplicada, mas pode servir de modelo para a sua aplicação com as devidas adequações a partir das realidades das turmas. As notícias digitais foram extraídas dos seguintes sites: O Povo ([www.opovo.com.br](http://www.opovo.com.br)); BBC Brasil ([www.bbc.com/portuguese/](http://www.bbc.com/portuguese/)) e Correio do Povo ([www.correiodopovo.com.br](http://www.correiodopovo.com.br)). Os sites foram selecionados por disponibilizarem o acesso ao conteúdo de forma gratuita.

Para escolher as notícias digitais levamos em consideração os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998). Dentro dos eixos, o documento propõe os temas: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Os Parâmetros buscam introduzir no currículo escolar discussões de temas relevantes para o aluno, buscando promover o desenvolvimento social. Vale destacar que a BNCC não substitui os PCNs; ela dialoga com o segundo documento, atualizando-o a partir das novas demandas no campo do ensino e da sociedade.

Dentro do grande eixo transversal Ética, os PCNs destacam o respeito às diferenças como guia das discussões. Com base nisso, o tema escolhido para a proposta didática foi o *bullying* – por representar uma forma de violência (física e/ou psicológica) praticada nas escolas e necessitar de problematização em relação às diferenças.

A prática de *bullying*, cometida por crianças e adolescentes nas instituições de ensino, tem acarretado consequências graves na vida dos agredidos e das pessoas próximas. No mês de outubro de 2017, aconteceu no Brasil um caso que teve grande repercussão – um ato de violência, por prática de *bullying*, foi respondido com outra violência dentro de uma escola. Portanto, esse tema deve ser abordado e não silenciado, pois trabalhando as questões de preconceito, agressão, falta de respeito possibilitará que esse tipo de violência seja minimizada. No ato de abordar o *bullying* através de notícias - acontecimentos reais - colocamos os alunos diante de situações sociais sobre as quais eles poderão desenvolver um olhar crítico e a conscientização dos graves problemas causados pela prática desse tipo de violência.

Como já informado na metodologia, os passos da SD são: apresentação da situação, produção inicial, diferentes módulos e produção final.

## A apresentação da situação

O professor explica aos alunos a situação comunicativa (projeto enunciativo) a ser colocada em ação, ou seja, *o que* será feito, como e para que o gênero será produzido. No o que será desenvolvido um projeto de ensino/aprendizagem para proporcionar o conhecimento e a aprendizagem do gênero notícia digital. Como: as atividades (conteúdos) serão realizadas a partir de uma produção inicial. *Para que*: produzir notícias digitais e serem publicadas em uma página do facebook.

As notícias trabalhadas têm o *bullying* como temática. Antes de escrever a primeira produção, o professor introduz o tema e informações sobre o gênero notícia através de questões norteadoras como:

- a) Vocês sabem o que é *bullying*? Dê um exemplo do que seria uma prática de *bullying*.
- b) Em que meios de comunicação esse tema aparece?
- c) O que é uma notícia? Para que ela serve?
- d) Em que meios de comunicação a notícia aparece?
- e) Quem escreve notícias e para quem?

Após a discussão orientada pelas questões sobre *bullying* e sobre notícia, o professor leva os estudantes ao laboratório de informática para pesquisarem e lerem notícias sobre o *bullying*, desse modo, ativam outros conhecimentos em relação à temática e ao gênero. Logo após, eles acessam uma notícia nos computadores (notícia 1) e discutem, juntamente com o professor, essas questões:

- a) Quem escreveu a notícia?
- b) Quem são os possíveis leitores?
- c) O tema da notícia tem relação com o *bullying*? Por quê?
- d) Qual a finalidade dessa notícia?

### Notícia 1

The screenshot shows a news article from the website 'O POVO BRASIL'. The article is titled 'Um em cada dez estudantes no Brasil é vítima frequente de bullying' and is dated 07:58 | 19/04/2017. The article text states that in Brazil, approximately one in ten students is a frequent victim of bullying in schools. It mentions that these are adolescents who suffer physical or psychological aggression, are often excluded from social activities, and are not invited to parties or reunions. The data is from the third volume of the International Student Assessment Program (Pisa) 2015, which focuses on student well-being. The article also features social media sharing icons (Facebook, Twitter, Google+) and a 'Mais Lidas' (More Read) section with a link to 'CENTRO CIRÚRGICO'.

Fonte: Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2017/04/um-em-cada-dez-estudantes-no-brasil-e-vitima-frequente-de-bullying.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

## A primeira produção (inicial)

Após a apresentação da situação, os alunos realizam a primeira produção no laboratório de informática. O texto escrito é enviado, via e-mail, para o professor no final da aula. Nesse momento, o docente não realiza intervenções. A escrita segue a provocação - Imaginem essa situação: *Na escola X, dois alunos foram flagrados, pela direção, em um ato de violência física. O aluno A relatou que o aluno B o agrediu após prática bullying em relação ao seu cabelo. Diante do ocorrido, você, como jornalista do periódico da cidade, deve escrever uma notícia sobre o ocorrido, que irá circular na página do facebook do jornal.*

## Os módulos

O módulo 1, denominado *O gênero notícia digital*, tem por objetivo analisar o gênero partindo de duas notícias apresentadas pelo professor. As atividades consistem em:

a) Os alunos realizam a leitura silenciosa de duas notícias digitais (notícias 2 e 3) para se apropriarem mais do gênero. Essa leitura é guiada pela questão: *Que tipo de informação as notícias veiculam?* Após, a atividade de análise, guiada pelo professor, tem como objetivos discutir a questão proposta e orientá-los a perceberem semelhanças e diferenças na publicação de uma mesma notícia que circula em jornais diferentes, como também conhecer elementos da composição do gênero. As semelhanças e as diferenças são de ordem enunciativa e imagética. b) Na sequência da análise, o professor trabalha outros tópicos de forma mais pontual, destacando as semelhanças e as diferenças das notícias. Os tópicos são: título, lead, tipo de linguagem (formal, informal), interlocutores, forma de organização textual: paragrafação, localização da informação principal e das secundárias



Fonte: Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Pol%C3%ADcia/2017/10/632063/Crime-em-escola-de-Goiania-foi-inspirado-em-Columbine-e-Realengo>>. Acesso em: 20 nov. 2017.



Fonte: Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-41702797>>. Acesso em 20 nov. 2017.

O módulo 2, denominado *Explorar outros elementos* da notícia, tem como objetivo promover maior engajamento discursivo com a notícia digital. A atividade consiste em o professor retomar a notícia 3, do jornal O Povo, e questionar oralmente:

- Em qual jornal a notícia foi publicada?
- Qual a data de publicação?
- Por que essa notícia foi publicada?

- d) O que motivou o fato ocorrido?  
e) Quais as possíveis consequências desse fato para a sociedade?

Nesse módulo, os discentes são orientados a realizar uma atividade em casa: leitura teórica sobre o gênero notícia. Para que compreendam bem a composição da notícia, o professor indica a leitura do capítulo 6: “Notícias na mídia e na sala de aula”, do livro *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*, de Alves Filho (2011)<sup>15</sup>. O livro não fala especificamente da notícia online, mas fornece informações tais como: título, *lead*, conteúdo, entre outras, o que pode auxiliar na refacção das notícias, no momento da reescrita. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) destacam a importância de o aluno conhecer meios de buscar informações sobre aquilo que pretende produzir, denominados pelos autores de *Elaboração de conteúdos* (p. 104). Diz respeito à atividade que deve ser apresentada como forma de orientar os alunos à pesquisa de informações autênticas a respeito de determinado tema, antes de ser produzido, tanto na modalidade oral ou escrita.

O módulo 3, denominado *Aspectos linguísticos*, tem como objetivo desenvolver o estudo de inadequações dessa natureza presentes nas escritas dos alunos. A atividade desse módulo fica a critério do professor, pois a proposta apresentada dá-se em uma turma fictícia, portanto, as questões relacionadas à ortografia e à gramática, acentuação, paragrafação, pontuação etc. são desenvolvidas conforme as dificuldades apresentadas pela turma.

No módulo 4, *Primeira reescrita*, o objetivo é o de oportunizar a auto avaliação das primeiras produções. Os alunos avaliam suas escritas com base nas atividades realizadas nos módulos anteriores (estrutura composicional, conteúdo temático, estilo e aspectos linguísticos). O professor devolve os textos escritos com bilhetes – “correção textual-interativa” (RUIZ, 2015, p. 47), os quais orientam os ajustes necessários. Nesse momento é fundamental o professor interagir com a turma enquanto eles realizam o trabalho de análise e refacção.

O módulo 5, *Reavaliando a escrita*, prevê uma prática interativa entre os pares (alunos entre si). O professor entrega uma ficha com questões a partir do que foi trabalhado sobre o gênero notícia digital. Por exemplo: Há título na notícia? Aparece o *lead*? A notícia é sobre o tema do *bullying*? Que tipo de linguagem foi utilizada? E explora questões de cunho linguístico trabalhadas nos módulos anteriores. Com a ficha em mãos, cada aluno avalia e faz indicações de melhorias no texto do colega.

### A produção final

Após reavaliação do texto a partir das observações do colega, os alunos realizam a produção final que deve ser lida em sala de

15. Livro disponibilizado pelo professor em meio *online*.

aula e publicada na página destinada à atividade no *facebook*. É nessa produção final que o professor avalia o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (linguística, textual e discursiva) em comparação com a primeira produção. Para tanto, é fundamental que o professor tenha consigo a primeira produção para fazer uma análise comparativa do processo de aprendizagem obtida com o trabalho.

### Considerações finais

O trabalho com o gênero notícia, ou qualquer outro gênero, pode ser realizado por meio de uma sequência didática, tal como proposto neste estudo, como também utilizar outras metodologias afins para abordar o gênero. Nosso objetivo foi o de apontar uma possibilidade de trabalho com o gênero notícia digital, tendo em vista as indicações de um documento oficial (BNCC) para abordar o ensino da língua portuguesa na escola. Compreendemos também que, ao trabalhar com jornal, mais especificamente com notícias, estamos aproximando o aluno da realidade social, cultural e política na qual está inserido. Nesse sentido, Marcuschi (2008) defende que as aulas de língua portuguesa devem partir de atividades que englobem questões reais.

A ideia de tomar como base textos autênticos é corroborada por Alves Filho (2011). O autor afirma que os aspectos sociais, culturais e políticos devem ser fatores relevantes no momento de escolher o gênero que será instrumento de ensino/aprendizagem. Por meio das notícias digitais, essas questões ficam evidentes e os alunos, mediados pelo professor, conseguem desenvolver um olhar mais crítico perante o mundo.

Alves Filho (2011) auxilia na compreensão de como abordar o gênero textual na escola, levando em consideração todas as questões que o envolve (função, relevância, papel político-social-cultural), pensando sempre na formação crítico-social do estudante. Braga (2010) destaca a importância de utilizar recursos didáticos de caráter hipermodal (texto, som e imagem), pois a junção do verbal com vídeo, músicas e imagens facilita e estimula a aprendizagem em sala de aula.

A metodologia da Sequência Didática tem como intuito facilitar o trabalho com gêneros (orais e escritos) na escola. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004[2010]) propõem o ensino por meio de módulos direcionados às dificuldades reais apresentadas pelos alunos (na produção inicial), proporcionando um ensino particularizado para cada turma. Desenvolveram estudos sobre as SDs e montaram o esquema: apresentação da situação, produção inicial, diferentes módulos e produção final, e advogam ao professor a escolha do gênero para desenvolver o processo de aprendizagem. Levando em consideração esses passos, apresentamos nossa proposta com o gênero notícia digital.

A atividade didática apresentada não foi aplicada em nenhuma turma, por isso, no momento de ser levada à prática poderá sofrer alterações nos módulos. O que propomos nesse momento é uma sugestão de sequência, que poderá ser desenvolvida por qualquer profissional que tiver interesse em trabalhar com o gênero notícia digital. Seguimos as orientações da BNCC (2017) e dos PCNs (1998) como forma de respeitar o que vem sendo orientado, em termos de conteúdos, para trabalhar com a língua portuguesa na escola básica.

Trabalhar com o gênero notícia digital possibilita a discussão de temas atuais e a apropriação desse gênero como forma de qualificar o engajamento discursivo como leitor de notícias, produtor de textos e um melhor conhecedor da língua. Propomos atividades com notícias que versam sobre um tema bastante problemático e gerador de vários tipos de violências (simbólicas e até físicas) para o aluno desenvolver a criticidade, a empatia através de notícias verídicas ocorridas em seu país. Por meio dos passos previstos na SD, a proposta apresentada explora leitura, compreensão, produção textual e aprendizagem de aspectos linguísticos, textuais e discursivos de um gênero que circula na mídia digital.

Finalmente, buscamos incentivar o uso dos aparatos tecnológicos como ferramenta de ensino-aprendizagem, partindo sempre das realidades das turmas. Visamos estimular o uso das tecnologias não apenas por fruição, mas também para que os alunos aprendam a utilizar as linguagens e se tornem sujeitos críticos perante fatos da vida social.

## Referências

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRAGA, D. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-197.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ([2004] 2010), p. 95-128.

JORGE, T. de M. **A notícia em mutação**: estudo sobre o relato noticioso no jornalismo digital. 2007. 396 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LAGES, N. **Estrutura da notícia**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, E. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SALAVERRÍA, R. Depoimento. Período da redação. Ciberjornalística. **Observatório da imprensa**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=311ENO003>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004[2010].

## O PROCESSO DE COMPREENSÃO DOS TEXTOS HUMORÍSTICOS E IRÔNICOS NA PROVA BRASIL

Raquel Amaral Lima<sup>16</sup>

Resumo: Neste trabalho, refletimos sobre o processo de compreensão dos textos humorísticos e irônicos na Prova Brasil, partindo do pressuposto de que esse tipo de leitura leva em consideração a exterioridade da língua, ou seja, o contexto histórico e ideológico e não somente a forma, o sistema linguístico. Nosso objeto de estudo são três questões da Prova Brasil do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, que remetem ao Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, das Matrizes de Referência do Saeb, o qual tem seis descritores, sendo o descritor em análise o D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Analisamos esses enunciados levando em consideração o campo de utilização deles, pois cada campo de utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por Bakhtin (2011) de gêneros do discurso. Buscamos para nossa análise um aporte teórico no dialogismo de Bakhtin (2010, 2011) e na produção de sentidos em tema e significação do mesmo autor (2012), bem como a questão da memória em Achard (2010). Essas teorias muito contribuíram para chegarmos à conclusão de que, no processo de compreensão desse tipo de texto, ocorre um processo dialógico que permeia qualquer ato de leitura.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Dialogismo; Leitura; Textos humorísticos e irônicos; Ensino.

Abstract: In this work, we reflect on the process of understanding humorous and ironic text on Prova Brasil, assuming that this kind of reading takes into account the exteriority of the language, that is to say, the historical and ideological context and not only the form, the linguistic system. Our object of study are three questions on Prova Brasil from Ensino Fundamental I, II and Ensino Médio (Primary School I, II and High School) that refer to Topic V – Relations between expressive resources and meaning effects, from the Matrizes de Referência do Saeb (Matrixes of Reference of Saeb) which have six descriptors, the descriptor in analysis being the D16 – To identify effects of irony or humour in various texts. We analyze these formulations taking into account their field of use, as each field of use elaborates its relatively stable kinds of utterances, which are called speech genres by Bakhtin (2011). We seek for our analysis a theoretical contribution based on Bakhtin dialogism (2010, 2011) and the production of meanings on theme and meaning by the same author (2012), as well

as the issue of memory in Achard (2010). These theories greatly contributed to our conclusion that in the process of understanding this type of text, a dialogic process occurs that permeates any act of reading.

**Keywords:** Discourse Genre; Dialogism; Reading; Humorous and ironic texts; Teaching.

### **Dialogismo e processo de compreensão em textos humorísticos e irônicos**

O gênero do discurso é um termo relativamente novo quando se pensa em Educação Básica e Ensino de Língua Portuguesa. Na verdade, é um conceito que começa a se tornar de conhecimento dos docentes em 1990, pois em 1970 predomina a Teoria da Comunicação e, em 1980, a Sociolinguística e a Linguística Textual. Somente em 1990 é que percebemos uma forte predominância de conceitos do Círculo de Bakhtin, como a questão do gênero, e a influência dos estudos discursivos no Ensino da Língua Portuguesa, sendo o texto alçado a objeto central nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995. Já em 2017, a BNCC vem novamente reformular e introduzir novos gêneros no Ensino de Língua Portuguesa, tendo a Prova Brasil se adequado parcialmente a essas mudanças. “Com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as matrizes de referência do Saeb foram revisadas. Os testes de língua portuguesa e matemática seguem como referência para as matrizes vigentes do Saeb, de 2001. Já as matrizes dos testes de ciências da natureza e ciências humanas do 9º ano, os de língua portuguesa e matemática do 2º ano, seguem a BNCC, de 2017 (BRASIL, 2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam a questão do gênero e do discurso, pois toda a interação pela linguagem é uma atividade discursiva. Nesse ato interlocutivo, o enunciador produz seu discurso, mesmo que inconscientemente, a partir da imagem que ele tem do outro, das condições de produção, ou seja, tempo e lugar, a classe social à qual pertence, bem como o nível de conhecimento. Esse conjunto de fatores determina a escolha do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção dos recursos linguísticos.

De acordo com esses documentos, é papel da escola formar cidadãos que saibam compreender como o gênero se estrutura e qual a função social dele, que consigam se comunicar, ler e escrever textos usando gêneros adequados às condições de produção do discurso, que compreendam que todo texto se organiza dentro de determinado gênero e que esses gêneros se diferenciam por possuírem especificidades, como conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Há diferentes gêneros que têm como uma das características apresentar o humor, alguns deles vêm

sofrendo um processo de recontextualização, reconfiguração e hibridização de gêneros já existentes, geralmente são os que chamamos de midiáticos. Segundo Ottoni (2007), há o Cartum, a Charge e as Piadas visuais, que utilizam recursos verbais e não verbais, e as Piadas, predominantemente verbais.

As Charges e os Cartuns geram confusão quando tentamos identificá-los, porém, há traços que definem cada um desses gêneros. A Charge é um texto caricatural de pessoas conhecidas, está sempre ligada a um contexto de produção, ou seja, trata de assuntos da atualidade e dos costumes de uma época ou região. Já o Cartum é atemporal, trata de um fato comum à humanidade, não apresenta personagens conhecidos. A piada é uma narrativa curta, constituída ou não de diálogos e apresenta um final inesperado.

Esse estudo enfoca os gêneros cuja essência é trabalhar o jogo com as palavras para que se possam produzir diferentes sentidos, levando em consideração o contexto histórico, cultural e social. Ao pensarmos sobre os gêneros, não podemos focar somente os aspectos composicionais e a função social, mas principalmente como são lidos, observando, principalmente, o contexto cultural e social dos leitores, pois só haverá compreensão se olharmos atentamente a exterioridade da língua. É de suma importância não só conhecer o gênero, mas saber lê-lo, interpretá-lo e relacioná-lo a outros textos, por isso se torna primordial a análise feita neste trabalho. Salientamos que nosso interesse nesse assunto se dá porque a Prova Brasil e a Matriz de Referência do SAEB influenciam o modo como trabalhamos com textos e Língua Portuguesa em sala de aula, já que o conhecimento dos discentes em leitura é testado nessa avaliação.

Muitos trabalhos têm sido elaborados sobre a questão das piadas e de textos irônicos, porém, um tema nunca se esgota, pois sempre poderá ser visto a partir de um olhar diferente, ainda mais quando se trata de analisarmos esses textos como elementos de questões da Prova Brasil e como se dá o processo de compreensão deles. Vemos a compreensão como um processo dialógico em que o leitor dialoga com o texto não de forma pacífica, sempre concordando com o que lê, mas de modo a questioná-lo e a transformá-lo em outro texto, em outro enunciado. Esse diálogo também ocorre entre textos e entre discursos, pois um texto nunca é a origem de determinado discurso. O leitor sempre o relacionará a outros textos, respondendo a eles ou refutando-os, a mesma coisa se dá com os discursos que se atravessam constantemente.

A Matriz de Referência do Saeb tem seis tópicos, cada um, dividido em descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas na Prova Brasil. Esses tópicos estão expostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e analisaremos as questões que foram aplicadas aos discentes do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Nosso corpus se relaciona ao tópico V – Relações entre recursos expressivos

e efeitos de sentido, o qual tem quatro descritores: D16, D17, D18 e D19. Interessa para a nossa análise o descritor 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Faremos uma exposição sobre o dialogismo de Bakhtin, tema e significação, ou seja, como se dá a relação entre o linguístico e a historicidade no processo de compreensão das questões analisadas.

Dialogismo é um termo recorrente e peça principal na teoria de Mikhail Bakhtin, bem como do círculo que se formou em volta de suas ideias, o qual denomina-se Círculo de Bakhtin. Esse trabalho tem como proposta reunir os aspectos relacionados ao dialogismo em algumas obras do autor. Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, o autor fala do diálogo entre os interlocutores e entre os textos quando se olha em uma perspectiva da língua viva, concreta e não como um sistema linguístico. Para ele, não pode haver diálogo entre orações, palavras e frases no âmbito linguístico, somente em um âmbito extraverbal, ou seja, o texto não deve ser interpretado somente como uma entidade linguística, devendo ser sempre relacionado a uma exterioridade.

Analisando o processo dialógico da linguagem e sua contribuição para a compreensão de sentidos é que tentamos relacionar sempre o linguístico e o extralinguístico.

Há um relacionamento entre o texto real e a sua compreensão que se dá em forma de conversa e interrogação, isto é, a compreensão é dialógica. Nós perguntamos a nós mesmos e não à natureza, pois ela não nos responde, organizamos nossa pesquisa e a experiência de forma que podemos obter respostas. Quando se estuda o homem, procuramos compreender os signos que o envolvem em toda parte, só interpretando esses signos é que podemos compreender os significados (BAKHTIN, 2011, p. 313).

A compreensão como parte do processo dialógico instaura um terceiro no diálogo, que seria o entendedor, porém esse terceiro não é um sujeito único, podendo ser uma coletividade formada por vários sujeitos. Esse processo de compreensão dialógica pode modificar o sentido total do que está sendo interpretado ou não, dependendo se há ou não cumplicidade cultural entre interlocutores. Essa cumplicidade cultural entre os interlocutores contribui para que se possa ou não compreender um texto humorístico, sarcástico.

Segundo Bakhtin (2011), existem ficções na linguística em relação ao falante e ao receptor, pois o falante é ativo e o receptor tem um papel passivo, ou seja, os processos discursivos de compreensão do ouvinte se dariam de forma passiva. Esses esquemas, quando não observados na comunicação discursiva real, tornam-se ficção. Na comunicação discursiva, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou

discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essa relação dialógica do leitor com o objeto de leitura de forma responsiva e ativa, relacionando sempre o linguístico, é o que nos interessa nessa análise. Ainda de acordo com Bakhtin (2011), a compreensão é dialógica, responsiva e ativa, podendo ocorrer de formas diferenciadas nos gêneros, seja na forma de ação, seja na forma silenciosa. Essa forma de resposta silenciosa às vezes tem um efeito retardado, pois o que foi ouvido e entendido poderá ser usado posteriormente em outros discursos ou na mudança de comportamento do ouvinte. Todas essas observações feitas pelo autor servem ao discurso lido ou escrito.

Levamos sempre em consideração a relação do linguístico e a sua exterioridade no processo de compreensão do texto humorístico e irônico, por isso nos é salutar mais uma teoria de Bakhtin (2012) em que o autor fala sobre o tema (enunciação) e a significação (sistema linguístico). O sentido estaria relacionado a essas duas instâncias, que são interdependentes: uma seria o tema, que estaria ligado ao contexto histórico e social da enunciação não reiterável, não reproduzível e única, ou seja, esse sentido está ligado ao momento da enunciação; a outra seria a significação própria da língua sempre repetível e reiterável. Para o autor, o sentido não estaria relacionado somente ao sistema linguístico, mas a um contexto de produção de sentido. Para ele, o sentido sempre estaria relacionado a tema e significação:

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido de enunciação completa o seu tema. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN, 2012, p. 134, grifos do autor).

A significação se diferencia do tema, pois ela é idêntica em todas as instâncias históricas em que é usada. Ela se compõe do sentido de todas as palavras que a integram e pode ser segmentada e analisada. Já o tema sempre se apoiará na significação, pois é ela que confere a estabilidade que lhe permite se ligar a enunciados que o seguem e precedem, ou seja, é a estabilidade da língua, sua significação que faz com que os enunciados se liguem em forma de rede de compartilhamentos e tenham sentido.

Como nosso interesse é a compreensão de textos humorísticos e irônicos, não podemos deixar de mencionar Bakhtin (2012) no que diz respeito ao processo de compreensão. Para ele, ao pensarmos no processo de compreensão, devemos salientar o signo, que é ideológico e está sempre relacionado a um contexto histórico, social e cultural, pois, se levarmos em consideração somente o sinal que é próprio da língua enquanto sistema chegaremos

ao nível da identificação e não da compreensão. Ressalta-se também que a compreensão só se concretiza no diálogo e na incitação a respostas. Não existe compreensão se não houver respostas, no sentido de concordar, discordar ou transformar o discurso do outro. Não há sentido no monólogo, pois o sentido exige diálogo entre os enunciados.

Outro aspecto trabalhado por Bakhtin (2010) e que nos interessa muito é o discurso parodístico e irônico, pois, nesse tipo de texto, o locutor imita o discurso do outro de forma a hostilizá-lo. Nesse caso, o diálogo que se dá é entre vozes, o locutor reveste a linguagem de uma orientação semântica oposta à do outro, as duas vozes não se fundem, porque entram em luta constante. A paródia pode se dar em diversos âmbitos, através do estilo do outro, desde que mantenha a sua função de hostilidade com esse discurso. Ela também pode recair sobre a maneira, o tipo e a característica social do outro de ver, falar e pensar, podendo ser superficial ou profunda, mas, em todos os casos, a relação entre o autor e o discurso do outro permanece a mesma.

Como vimos, há várias maneiras de nos aproximarmos do discurso do outro. Em alguns casos, essa aproximação é de cumplicidade cultural. A nossa voz se funde à voz do outro, enquanto em outros casos esse contato se dá simplesmente para reforçarmos as nossas próprias palavras, havendo ainda o revestimento dessa voz das nossas próprias palavras, que podem ser estranhas e hostis a ela. Nos textos irônicos que analisamos, percebemos a apropriação do discurso do outro de forma hostil e de maneira a rebater discursos estabilizados e tidos como verdades absolutas, ou seja, há descolamento de sentidos.

### **Leitura de textos humorísticos, irônicos e o papel da memória na interpretação**

Parece banal falar sobre a leitura de textos humorísticos e irônicos porque há discursos enganosos sobre essa prática, já que muitos os veem como uma leitura fácil e somente prazerosa, passível de nos levar ao riso. Porém, se observarmos esses textos, perceberemos que eles exploram e criticam discursos machistas, homofóbicos e atravessados por estereótipos preconceituosos contra grupos minoritários, só por isso já merecem uma leitura mais atenta.

No ambiente escolar e de provas externas, nem sempre esses textos são abordados de forma adequada, por isso, é preciso mostrar aos leitores desatentos que esses textos estão permeados por múltiplos sentidos e estão atravessados pelo histórico, social e ideológico. Possenti (2010) aborda a análise desse tipo de texto destacando que a leitura deles é complexa e exige uma análise linguística para entendermos como são produzidos os sentidos. O autor faz algumas observações de que muitas análises feitas desses materiais são psicológicas ou sociológicas e não focam no linguístico,

deixando de analisar como os sentidos são produzidos. Ele diferencia as piadas dos textos com pitadas de humor, dois tipos que têm como características marcantes a surpresa e o imprevisto. Os primeiros seriam mais grosseiros e diretos e fariam mais alusões a temas “baixos”, enquanto os segundos seriam mais refinados e teriam grandes passagens sem nenhuma característica de humor.

Para ele, a complexidade pode ser percebida pela ideia de que algumas piadas supõem leitores específicos que partilham saberes e memórias específicas.

Além disso, exige-se uma capacidade de sacar trocadilhos, duplos sentidos, alusões etc. Nesse sentido, as piadas são um tipo de texto específico, porque, se é verdade que todos os textos supõem algum “conhecimento prévio” ou “enciclopédico”, a piada exige, além disso, uma precisão cirúrgica na leitura de certa passagem (em geral no seu final) (POSSENTI, 2010, p. 110).

O autor trabalha com a ideia de conhecimento prévio ou enciclopédico, e nós trabalhamos com o conceito de memória discursiva de Achard (2010), segundo o qual, reconhecemos os sentidos pelas regularidades no uso de determinados enunciados e não pela repetição, pois é por meio das regularizações que instalamos uma ponte entre o linguístico e o histórico e percebemos os deslocamentos nos textos de humor e os efeitos de sentido, bem como a ligação entre tema e significação, porque, para compreendermos, precisamos ligar o linguístico e a exterioridade.

Para Pêcheux (2010), a memória discursiva seria aquilo que, em um texto, surge como um acontecimento a ler e que vem estabelecer os implícitos, que seriam os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc. Essas memórias são materializadas por meio de formas linguísticas, mas elas são só o suporte, pois estão relacionadas a imagens e inseridas em práticas, “a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2010, p. 17). Esse passado, mesmo que memorizado, só pode trabalhar por meio das reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos.

Possenti (2010) ainda ressalta que uma análise de piadas que se pauta na análise do discurso, em nosso caso na análise dialógica do discurso, deve se pautar nas descrições linguísticas, enquanto para Pêcheux descrição e interpretação devem ser simultâneas, ou seja, uma análise sem descrição é uma análise de comentário, sociológica ou psíquica. Freud reconhece os chistes mais por suas formas linguísticas do que por processos psíquicos e ligados ao sonho e ao esquecimento.

Por isso nos pautamos por uma análise que se desenvolve na descrição linguística simultaneamente à interpretação, pois pretendemos mostrar como se dão os efeitos de sentido.

Uma coisa é ler “bem” um texto, outra é ser capaz de mostrar explicitamente por quais meandros passou certa leitura, quais são os elementos do texto responsáveis por certos efeitos de sentido – não por si sós, mas no texto em questão é por causa de sua relação com outros, a ser também demonstrada de maneira explícita. Uma coisa é matar a cobra. A outra é matá-la e mostrar o pau (POSSENTI, 2010, p. 170).

Em poucas palavras, Possenti (2010) nos ajuda a resumir quais são os caminhos tomados em nossa pesquisa.

### **Análise do Corpus**

Analizamos três questões-modelo da Prova Brasil para verificarmos como se dá o processo de compreensão de textos humorísticos e irônicos, levando em consideração o dialogismo, que não é visto como um diálogo pacífico, mas um processo em que se dialogam textos e enunciados em forma de concordância, discordância, transformação ou dúvida, bem como a memória discursiva, ou seja, enunciados que são esquecidos e lembrados, mas adquirindo outros sentidos. Levamos em consideração também no processo de compreensão a intertextualidade que ocorre na forma do discurso parodístico e irônico, que é a retomada do enunciado do outro de uma maneira a ser hostil a ele.

Faremos uma análise de questões referentes ao tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, o Descritor D 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. Portanto, os textos que analisaremos são pautados nesse descritor e têm como efeito de sentido o humor ou a ironia. Essa questão é referente à primeira fase do Ensino Fundamental.

#### **QUESTÃO 1 CONTINHO**

*Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.*

– Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?

– Ela não vai não: nós é que vamos nela.

– Engraçadinho duma figa! Como você se chama?

– Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam Zé.

MENDES, Paulo Campos. *Para gostar de ler – Crônicas*. São Paulo: Ática, 1996.

*Há traço de humor no trecho:*

a) “Era uma vez um menino triste, magro”.

b) “ele estava sentado na poeira do caminho.”

c) “quando passou um vigário”.

d) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”.

Ao analisarmos os itens assinalados pelos discentes, percebemos que a maioria deles escolheu as alternativas A e D, com a alternativa A sendo a mais escolhida que a D. As alternativas B e C também receberam quase a mesma quantidade de marcações. Causa estranheza o maior percentual da alternativa A, pelo fato de pensarem que “era uma vez um menino magro, triste” apresente humor. O que inferimos é que talvez nem saibam o significado da palavra humor. O item B até faz sentido, porque muitos estudantes, por causa da imaturidade, podem achar que estar sentado em uma poeira seja engraçado. O item C já se torna quase inexplicável, porque o fato de um vigário passar por determinado lugar não causa graça, embora possa ser inferido que eles optaram por essa resposta pelo desconhecimento do significado da palavra “vigário”. Um percentual até grande, mas não o maior, assinalou o item correto, que é a letra D, e percebeu o humor. Analisaremos com maior profundidade esse item nos próximos parágrafos.

O texto se intitula “Continho” provavelmente por ter uma forma reduzida, porém, essa forma reduzida não prejudicou os sentidos que estavam propostos ali; por ser do gênero anedota, tem como finalidade produzir humor através de um trabalho com/na língua. Estamos de acordo com a ideia de Possenti (2010) de que o sujeito se põe a distância e trabalha com a língua para produzir determinados efeitos de sentido. Isso não quer dizer que somos adeptos da ideia de que o sujeito é intencional, livre e atravessado pelo histórico e ideológico, por isso que o sujeito se coloca a distância do discurso.

Nessa anedota, o autor trabalha com as possibilidades dos deslizos que a língua nos proporciona para produzir o humor. Percebemos que ele trabalha em um jogo entre o sinal e o signo, o mutável e o imutável, o identificável e o compreensível, entre o tema e a significação. Observamos que ele relaciona o estável da língua ao tema que está ligado ao contexto histórico e social, ou seja, da língua viva. Ele também trabalha com o diálogo responsivo para a produção dos sentidos, diálogo que quer dizer, nesse caso, transformação do discurso do outro – outro que se refere tanto ao interlocutor quanto ao social. Segundo Bakhtin (2011), para que haja compreensão, é necessário haver um diálogo entre interlocutores, entre eles e o objeto e entre textos. No texto, há um diálogo instalado no próprio texto e há um diálogo entre o texto e o leitor, que o compreenderá de forma responsiva. Bakhtin esclarece o que chama de sentido: “Chamo sentido às respostas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (2011, p. 381).

O autor nos apresenta um personagem inesperado para um gênero humorístico, pois o menino não parece engraçado, nem pelas características físicas nem psicológicas: “um menino triste, magro e barrigudinho”. Além disso, as características do tempo e do lugar, descritos

respectivamente como ensolarado e empoeirado, instalam uma mensagem que não provoca humor. O humor somente se apresenta no jogo com a língua.

O enunciado “Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?” é bem conhecido dos falantes de língua portuguesa e não nos causa estranheza, porém o menino usa o enunciado do outro (vigário) e o desconstrói de forma a zombar dele, ironizá-lo. É o que Bakhtin (2010) diz que acontece no discurso paródico e irônico, em que o interlocutor repete o que o outro disse, mas o reveste de um novo acento.

O menino identifica esse enunciado como sinal, no nível da significação que é próprio do sistema linguístico ao responder: “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. Essa desconstrução do enunciado, demonstrando que a estrada não poderia ser o sujeito da frase, é que produz deslizes no sentido do enunciado e, por isso, produz humor.

No outro enunciado, percebemos que o efeito de humor também é de um deslocamento entre tema e significação e também na forma de responsividade do menino, que compreende o enunciado de maneira equivocada, produzindo o humor. O texto admite várias interpretações, mas nem todas são válidas, nesse caso, a finalidade dessa interpretação a torna aceitável. No enunciado “Engraçadinho, duma figa! Como você se chama?”, não percebemos nada que nos cause estranhamento, porém o menino interpreta o pronome “se” como reflexivo, desconstruindo o sentido que ele possui no uso da língua viva e relacionado a um contexto. Ele responde com um enunciado que é bem lógico a partir da interpretação que ele faz: “Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.” Pelo conhecimento cultural da língua, sabemos que não tem como alguém se chamar.

Vemos que o tempo todo o que produz humor é a relação do tema com a significação e que só pode haver compreensão em um processo de responsividade do leitor ao compreender essa interdependência entre tema e significação, ou seja, entre o estável e o contexto social e histórico.

A questão indaga qual enunciado produz efeito de humor, ou seja, a verificação se o discente consegue perceber os jogos com a linguagem que produzem humor. Mas, para perceber esses efeitos de sentido, ele deveria relacionar o enunciado ao que o precede e o segue e também conhecer a significação da palavra humor, bem como relacionar a língua ao contexto social e histórico. Só com o reconhecimento do repetível, dificilmente se alcançará o novo, o compreensível.

## Questão 2

Essa questão também foi retirada do caderno de questões da Prova Brasil e era endereçada a alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, ou seja, 9º ano. A questão é endereçada aos estudantes da nona série porque

somente os alunos do 5º e 9º anos e 3ª série do Ensino Médio fazem a Prova Brasil.

*O CABO E O SOLDADO*

*Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.*

*Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:*

*– Eu sou irmão da vítima.*

*Todos olharam e logo o deixaram passar.*

*Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:*

*– Ora, o parente é seu.*

*Revista Seleções. Rir é o melhor remédio. 12/98. p. 91.*

*No texto, o traço de humor está no fato de:*

*a) o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.*

*b) o cabo ter ido verificar do que se tratava.*

*c) todos terem olhado para o cabo.*

*d) ter sido um burro a vítima do atropelamento.*

O estudante, após ler atentamente o texto, deveria escolher a alternativa que demonstrasse o motivo do humor no texto. No caderno PDE/ Prova Brasil, podemos observar um alto índice de acertos, pois 74% dos estudantes assinalaram a alternativa D. As outras alternativas ficaram assim distribuídas: 5% assinalaram a letra A (O cabo e o soldado dobraram a esquina), o que faz pouco sentido, pois a única forma de termos humor nesse enunciado seria se o leitor compreendesse a palavra dobrado no sentido literal, ou seja, dobrar a esquina seria algo inusitado que fugiria do corriqueiro; 10% assinalaram a alternativa B (O cabo ir verificar do que se tratava), o que também é estranho, pois não tem como vermos humor no fato de o cabo ir bisbilhotar. Já o item C foi assinalado por 9% dos estudantes, que acharam o fato de todos olharem para o cabo algo engraçado, o que também não faz sentido, pois não é engraçado. Percebemos, portanto, que a maioria dos discentes do 9º está apta a identificar o humor presente nos textos.

Por ser uma questão proposta aos alunos do 9º ano, esperávamos que ela apresentasse um maior grau de dificuldade, no entanto, o texto, por ser do gênero anedota, é curto e não apresenta maior complexidade do que o anterior. O título do texto nos apresenta dois personagens que têm funções hierárquicas diferentes, um é cabo e o outro soldado. Ambos estão em um ambiente que retrata seriedade, pois eles estão na rua e veem uma multidão ao redor de algo. Quando vemos uma multidão ao redor de algo, geralmente ligamos esse fato a um acidente, e o aglomerado de pessoas, na maioria das vezes, está ligado à curiosidade. É a curiosidade que leva o cabo a dizer um enunciado

muito usado nessas ocasiões para obter passagem: “Eu sou parente da vítima”. Esse enunciado é da ordem do repetível, porém pode mudar o sentido, pois ele se relaciona a outros enunciados que o seguem e o precedem e a uma exterioridade social e histórica.

Courtine (1999) nos alerta sobre o fato de que devemos dissociar e articular dois níveis diferentes, o da enunciação e do enunciado. No primeiro caso, há um sujeito enunciador em uma situação de enunciação, ou seja, o sujeito do *aqui e agora* dos discursos, e o segundo é o que se insere em um espaço vertical, estratificado e desnivelado dos discursos, isto é, o interdiscurso. É do interdiscurso e do domínio de memória que o cabo se apropria do enunciado “Sou irmão da vítima” para conseguir a passagem. Ele, através da exterioridade da língua, sabe que o enunciado nesse contexto teria tal efeito.

Ao observarmos o enunciado, percebemos através dos implícitos e do contexto histórico e social que a vítima só poderia ser uma pessoa, até mesmo porque o lugar é um espaço urbano. Porém, ao se aproximar, o cabo vê que a vítima é um burro, o que provoca um deslocamento do sentido da palavra vítima, que deixa de ser uma pessoa e passa a ser um burro. Isso gera humor, pois sabemos, pelo reconhecimento da exterioridade histórica, que o burro não poderia ser irmão do cabo (aliás, não só o burro, mas qualquer outro animal, mesmo um cavalo, que seria menos ofensivo do que o burro). Chamar uma pessoa de burra é dizer que ela é ignorante, desinformada e tem pouca criatividade, portanto, ser irmão de burro não é algo agradável e pode implicar em ser burro também. Por isso, percebendo o embaraço, o cabo diz que o parente é do soldado.

Mais uma vez, observamos que, para que haja compreensão, é preciso associar o linguístico e a forma a uma exterioridade histórica, ou seja, relacionar o tema à significação. A questão pretende verificar se os discentes conseguem perceber o enunciado ou as condições de produção que causaram o efeito de humor, e a percepção desse efeito só pode acontecer ao se relacionar o linguístico ao não linguístico, ou seja, a forma ao contexto histórico e social. O que se propõe ao discente é que a leitura do texto leve em consideração a relação entre esses dois níveis.

### Questão 3

Esta questão foi retirada do site do Inep como modelo de questão da Prova Brasil e foi proposta aos alunos da 3ª série do Ensino Médio.

#### *A FORMIGA E A CIGARRA*

*Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde*

*nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”.*

*Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir. Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida. Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: a cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:*

*– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?*

*– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?*

*– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?*

*– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!*

*MORAL DA HISTÓRIA: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine.”*

*Fábula de La Fontaine reelaborada.*

*Disponível em: [www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html](http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2.html) com adaptações.*

*Em relação ao texto original da fábula, percebe-se ironia no fato de que:*

*a) a cigarra deixar de trabalhar para aproveitar o Sol.*

*b) a formiga trabalhar e possuir uma toca.*

*c) a cigarra, sem trabalhar, surgir de Ferrari e casaco de visom.*

*d) a cigarra não trabalhar e cantar durante todo o outono.*

*e) A formiga possuir o nome “trabalho” e o sobrenome “sempre”.*

A análise dessa questão será um pouco diferente das demais, pois não tive acesso ao número de erros e acertos dos discentes. Ao observamos os itens A, C e D, notamos que os três remetem ao humor, porém somente na alternativa C percebemos o traço de ironia. A ironia é utilizada para dizer algo oposto ao que se disse, causando, dessa forma, um jogo de sentidos que leva ao deboche ou ao riso. Nesse caso, o fato que desencadeia a estranheza, o deboche, é alguém ser recompensado sem se esforçar muito para isso. Nessa versão

da história, a cigarra foi reconhecida pelo seu talento, ou seja, para que você consiga ser bem-sucedido não precisa trabalhar braçalmente, basta ter talento. Analisaremos melhor esse item nos próximos parágrafos. Portanto, podemos inferir que quem assinalou as alternativas B e C, provavelmente, desconhece o que seja ironia, pois o fato de a formiga ser trabalhadeira e possuir uma toca não remete ao oposto, ao estranho.

No texto dessa questão, vemos dois processos dialógicos que são os diálogos que um texto mantém com outros implícita ou explicitamente, sendo possível perceber com certa facilidade o texto que está sendo retomado. Há diálogo entre diversos discursos que são retomados e que atravessam uns aos outros.

O processo de intertextualidade é explícito nesse caso, já que é fácil vermos a retomada de uma famosa fábula de La Fontaine em que os personagens Cigarra e Formiga exercem os respectivos papéis de preguiçosa e despreocupada, trabalhadeira e responsável. Quando chega o inverno, a formiga tem a despensa sortida, enquanto a cigarra, que passou o verão cantando, não tem o que comer. Percebemos que o discurso predominante é retomado do discurso religioso de que temos de produzir o nosso alimento com o suor do rosto.

O autor do texto retoma a fábula de La Fontaine invertendo o discurso predominante, demonstrando que os discursos são flexíveis e estão relacionados a um contexto sócio-histórico e cultural.

Como as formações sociais são mutáveis, os discursos também o são e o que predomina na sociedade capitalista não é a valorização de um trabalho árduo e sim o talento e a capacidade de aparecer, se tornar estrela. O autor demonstra que o trabalho árduo dá aos sujeitos subsistência e não luxo, ou seja, o que é valorizado em nossa sociedade é o estrelismo. Por isso, a cigarra, que passa o tempo todo cantando, de repente aparece de Ferrari e um casaco de visom e ainda passará o inverno em Paris, mesmo sem ter feito o esforço da formiga. Percebemos que a heterogeneidade faz parte dos discursos que não são homogêneos e nem fechados, pois o que vemos são dois discursos que se contrapõem em relação ao trabalho. Um defende a ideia de que devemos trabalhar duro e o outro de que devemos dosar trabalho e lazer.

Um dos enunciados que instaura o humor e demonstra o relacionamento entre os enunciados que são esquecidos e retomados com outros significados é “Se encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro diabo que o carregue!” Vemos a retomada de um texto com novos sentidos, e a responsabilidade pelos novos sentidos é atribuída ao autor do texto retomado, mas sabemos que os sentidos não estão no autor e nem no texto, mas são construídos na relação destes com processos históricos e sociais.

É aparente no texto o discurso parodístico e irônico em que o autor repete literalmente o discurso do outro a fim de

hostilizá-lo, ou seja, a fim de transformá-lo. Segundo Bakhtin (2010), “o discurso parodístico é análogo ao emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro, pois também nesses casos esse discurso é empregado para transmitir intenções que lhes são hostis” (BAKHTIN, 2010, p. 222).

Essa questão demonstra que o processo de compreensão só se dá através de atitude responsiva e dialógica, pois o processo de compreensão requer a percepção da retomada de um texto conhecido de forma irônica e hostil. E principalmente que o processo de compreensão está ligado a uma historicidade que é exterior ao texto e que faz parte da produção de sentidos.

### Considerações Finais

Através da análise do enunciado das questões, percebemos que não há processo de compreensão se não levarmos em consideração o linguístico, o histórico e o social, ou seja, o contexto da enunciação, pois é no contexto de enunciação que enunciados esquecidos são retomados e passam a fazer sentido em nosso discurso.

Observamos que não há como captarmos o sentido se não descrevermos e interpretarmos simultaneamente, pois é através do linguístico que podemos justificar nossas interpretações. O tempo todo nós vemos o jogo entre o tema e a significação, entre o linguístico e o histórico, bem como o dialógico que se dá entre textos e discursos.

Na primeira questão, fica bem claro que os sentidos são produzidos através de deslocamento da significação e da ordem das frases que estão relacionadas ao sinal, ou seja, o significado estável, reiterável sofre deslocamento, causando o efeito de humor. Os efeitos de sentido são produzidos também quando deslocamos elementos linguísticos, como observamos na interpretação feita pelo menino do “se” e na ordem da frase S-V-P, e só percebemos isso através de nossa memória discursiva, dos implícitos e das regularizações. Por meio da análise dos itens e do percentual de erros e acertos, observando também a questão endereçada aos discentes do 9º ano, percebemos que os estudantes do 5º não conseguiram captar o humor do texto, pois houve maior número de erros do que acertos. Porém, precisaríamos de análise mais aprofundada para realmente medirmos o nível de conhecimento desses estudantes, o que não era a nossa intenção nesse artigo, pois focamos mais no aspecto da estrutura e efeitos de sentido da questão.

Na segunda questão, observamos que os enunciados mudam de sentido de acordo com as condições de produção, ou seja, o enunciado “Sou irmão da vítima” muda de sentido, e ao se perceber que a vítima é um burro, isto é, nessas condições de produção, ser irmão da vítima não é nada agradável, não traz nenhuma vantagem, por isso, há o deslocamento de sentido e o efeito de humor. Por meio da análise dos itens e do número

de acertos, observamos que os estudantes do 9º conseguiram captar o humor do texto, mas isso não nos dá a perspectiva real de conhecimento desses estudantes em relação à compreensão dos textos de humor. Apesar de termos falado sobre esse aspecto, nossa intenção era analisar a questão e os efeitos de sentido produzidos pelo texto.

No terceiro texto, o que percebemos é o processo dialógico que se dá entre dois textos, é o discurso parodístico em que a imitação do discurso do outro se dá de forma a hostilizá-lo. Nesse caso, a compreensão exige a percepção do diálogo entre os textos e a contraposição dialógica que se estabelece entre os discursos sobre o trabalho, porém percebemos que o diálogo não é de concordância. Aqui não há dados de acertos ou erros, pois se trata de um modelo de questão. Não nos atentamos para esse fato, pois a nossa intenção era analisar a questão e tipo de questionamento feito aos discentes em relação ao humor e aos aspectos irônicos. Para analisarmos os dados estatísticos de erros e acertos nesse tipo de questão, teríamos que fazer outra pesquisa voltada para esse aspecto.

Portanto, percebemos que os textos humorísticos têm diferentes complexidades de compreensão: alguns são de fácil percepção, outros são bem mais complexos. Apresentam implícitos, inversões, deslocamentos que exigem do leitor uma atitude responsiva através do acionamento da memória discursiva e da ligação entre o tema e a significação, o linguístico e a exterioridade. Os textos humorísticos exigem uma percepção de que são atravessados por diversos discursos, porém, isso não quer dizer que os sentidos estejam no leitor, mas na relação entre ele, o texto e o contexto social, histórico e ideológico. É papel da escola levar o discente a um processo de compreensão em que o linguístico seja extrapolado, acionando os processos culturais, ideológicos e históricos que permeiam todos os gêneros.

## Referências

ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Fontes, 2011.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo, Hucitec, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Testes e Questionários**. Publicado em 31/08/2020 e atualizado em 18/12/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **PDE: Plano de desenvolvimento da Educação Básica: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos, descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1999, p. 15-22.

OTTONI, Maria Aparecida Rezende. Os gêneros do humor no ensino de língua portuguesa: uma abordagem crítica. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) \_ Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PÊCHEUX, Michel (1988). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

## A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NA LEITURA DO GÊNERO MEME

Lara Luiza De Oliveira Santos<sup>16</sup>

Resumo: O avanço tecnológico trouxe diversas mudanças para a vida das pessoas. Os meios digitais, por exemplo, exigem dos leitores uma nova postura, tendo em vista que os textos exercem um papel mais dinâmico. Nesse sentido, apresentamos neste artigo uma proposta de leitura e compreensão a partir do gênero textual meme. Objetivamos analisar como os sentidos são construídos no gênero *meme*, enfatizando a importância dos conhecimentos prévios dos sujeitos, bem como o trabalho com os contextos extra e metalinguístico. Para isso, o nosso aporte teórico está subsidiado em Marcuschi (2008, 2010) e Bakhtin (1986, 1997) no que diz respeito à perspectiva de gêneros textuais; Marcuschi (2008) e Kleiman (1989) acerca das estratégias de compreensão leitora; e Fontanella (2009) e Horta (2015) que dialogam sobre o gênero meme. Metodologicamente, o estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base interpretativa e descritiva. A análise é feita à luz da Linguística Textual, sendo o *corpus* de análise constituído por três memes retirados da plataforma *Instagram*. As considerações apontadas confirmam a importância do gênero meme como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento de práticas leitoras produtivas em uma perspectiva dialógica e crítica.

Palavras-chave: Linguística do Texto; Conhecimentos Prévios; Gênero *Meme*.

Abstract: Technological advances have brought several changes to people's lives. Digital media, for example, require readers to take a new stance, given that texts play a more dynamic role. In this sense, we present in this article a proposal for reading and understanding from the meme textual genre. We aim to analyze how the senses are constructed in the meme genre, emphasizing the importance of the subjects' previous knowledge, as well as working with the extra and metalinguistic contexts. For this, our theoretical contribution is subsidized by Marcuschi (2008, 2010) and Bakhtin (1986, 1997) with regard to the perspective of textual genres; Marcuschi (2008) and Kleiman (1989) about reading comprehension strategies; and Fontanella (2009) and Horta (2015) who discuss the meme genre. Methodologically, the study consists of a bibliographic research, with a qualitative edge, with an interpretive and descriptive basis. The analysis is made in the light of Textual Linguistics, and the corpus of analysis consists of three memes taken from the Instagram platform. The mentioned considerations confirm

16. Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: luizalaraa@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-1133-7760.

the importance of the meme genre as a tool that helps in the development of productive reading practices in a dialogical and critical perspective.

Keywords: Text Linguistics; Previous knowledge; Genre Meme.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tecnologias de informação e comunicação trouxeram diversas mudanças para a sociedade, tais como as formas de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros textuais. Dessa maneira, novas demandas são colocadas para os processos de ensino-aprendizagem, como a criação de situações didáticas que trabalhem com os textos que circulam socialmente.

O advento da internet possibilitou que a leitura se efetivasse de maneira mais dinâmica, além de ter possibilitado a criação de diversos gêneros digitais. Dentre esses, destacamos o gênero meme cujo termo advém da obra “O gene egoísta” de Dawkins (2015). Ele é um gênero contemporâneo em relação aos outros já estabelecidos e utilizados, tais como o *e-mail* e *web blogs*.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como os sentidos são construídos no gênero meme, enfatizando a importância dos conhecimentos prévios dos sujeitos, bem como o trabalho com os contextos extra e metalinguístico. Nesse sentido, foram selecionados como corpus deste artigo três memes extraídos da página “Comemorda” da plataforma *Instagram*.

Utilizamos como aporte teórico as contribuições de Bakhtin (1986, 1997) e Marcuschi (2008) no que diz respeito aos gêneros textuais. Para uma melhor reflexão sobre o gênero meme, partimos das ideias de Fontanella (2009) e Horta (2015). Quanto à leitura e compreensão de textos, nos apoiamos nas ideias de Marcuschi (2008) e Kleiman (1989).

Desse modo, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo em vista que a análise do contexto é fundamental para compreender o objeto analisado. Além disso, ela apresenta cunho descritivo e interpretativo dos dados com base, também, em pesquisas realizadas anteriormente.

Partimos do princípio de que o trabalho com a leitura em sala de aula deve abordar a realidade do aluno, ou seja, deve validar seus conhecimentos prévios para que ele seja capaz de atuar criticamente dentro e fora da escola. Utilizamos, pois, como base teórica da pesquisa os pressupostos da Linguística do texto que, para Marcuschi (2008), é de suma importância no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos.

Ao observar a língua em uso, elegemos o meme da internet como *corpus* para análise, pois consideramos não só seu valor viral, mas também por ser um propagador

massivo de informações. Ante o exposto, na sequência, apresentamos as seções que compõem esta pesquisa: Breve percurso histórico da Linguística do Texto; Gêneros textuais e o contexto digital; Leitura e compreensão textual; A leitura e o contexto digital; Metodologia e análise dos dados seguidas das considerações finais e das referências.

### **Linguística do texto: breve percurso histórico**

Utilizamos como base teórica neste trabalho a Linguística do Texto (LT) que se desenvolveu em 1960 com estudos voltados para a frase. Entretanto, para dar conta de novos fenômenos linguísticos, a LT dividiu-se em três momentos. Inicialmente, seu ponto central era a frase; logo após seu foco passou a ser um conjunto de regras formais e, em um terceiro momento, a atenção voltou-se para o texto e o contexto.

Dentre essas fases, situamos a presente pesquisa no terceiro momento a qual está ancorada na concepção dialógica da língua de Bakhtin (1997). Nesse sentido, entendemos a língua como uma atividade interativa e histórica (MARCUSCHI, 2008), pois ela centra-se no autor, no leitor e no texto. Dessa maneira, o texto é concebido como um processo em que estão envolvidos sujeitos e um contexto situacional, cabendo à LT estudar “as operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 78).

Diante disso, percebemos que a LT está relacionada às práticas sociais, sendo o texto um refrator do mundo, uma vez que o reordena e o reconstrói (MARCUSCHI, 2008). Já os sujeitos da interação são, nas palavras de Koch e Elias (2012), sujeitos ativos que -dialogicamente - se constroem e são construídos nos textos.

Outro elemento-chave diz respeito ao contexto que, de acordo com Adam (1999), é tanto o contexto situacional quanto os elementos cotextuais (aspectos sintáticos, morfológicos e semânticos). Na compreensão, devemos considerar, pois, toda a situacionalidade, além da cultura, história e sociedade.

Após esse breve panorama sobre a LT, apresentamos no próximo tópico os gêneros textuais e o gênero meme.

### **Gêneros textuais e o contexto digital**

Defendemos que o trabalho com gêneros em sala de aula deve partir de uma concepção sociointeracionista da língua, ou seja, deve englobar aspectos cognitivos e sociais. O viés sociointeracionista tem por objetivo o reconhecimento da linguagem como social e dialógica e, dessa maneira, busca desenvolver no aluno maior proficiência nas práticas

de oralidade, leitura e escrita. Nesse contexto, é importante uma análise dos gêneros voltada para suas características, estrutura, propósito comunicativo e seu público-alvo.

Entendemos que os gêneros são frutos de um trabalho coletivo cuja função é auxiliar na ordenação e estabilização das práticas comunicativas diárias. Nesse sentido, eles apresentam-se em um número infinito e com características definidas por composição própria, conteúdos, propriedades funcionais e estilo. É de suma importância refletir sobre os gêneros e sua atuação em sala de aula, pois por meio deles realizamos ações e intenções comunicativas.

As produções humanas realizam-se textualmente e por meio de gêneros que ajudam a organizar a vida social, as representações e os conhecimentos. Desse modo, os sujeitos utilizam a linguagem a fim de atingir seus objetivos, sendo os gêneros orientadores do modo de agir e das práticas de linguagem. Para reconhecer os gêneros, precisamos analisar três elementos: o tema, a forma composicional e o estilo. Eles estão relacionados, tendo em vista que o tema de um texto somente se realiza a partir de um estilo e de uma forma de composição.

O tema é o sentido do texto que se encontra viabilizado por uma apreciação de valor, ou seja, é pelo tema que a ideologia circula. Quanto ao estilo, refere-se às escolhas linguísticas que utilizamos para dizer algo, e a forma de composição é o modo de organização do texto, ou seja, é a sua estrutura, envolvendo aspectos de progressão temática, coerência e coesão do texto.

Para Marcuschi (2010), os gêneros textuais são híbridos em relação à estrutura e usos. O gênero meme, objeto de estudo desta pesquisa, constitui-se como híbrido pelo viés das semioses, pois apresenta mais de uma delas. Por esse motivo, temos a necessidade de discutir como o meme pode ser trabalhado em sala de aula.

A função dos memes é criar uma expectativa no interlocutor a fim de prepará-lo para uma dada reação. Nesse sentido, o trabalho com esse gênero não deve ser restrito ao estudo de sua estrutura, mas sim analisar as situações comunicativas em que eles se inscrevem. Um aspecto importante apontado por Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais é em relação ao suporte cuja função é de portar e fixar textos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 176):

O suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo. O suporte não deve ser confundido com o contexto nem com a situação, nem com o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Contudo, o suporte não deixa de operar como um tipo de contexto pelo seu papel de seletividade. A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. Mas ainda está por ser analisada a natureza e o alcance dessa interferência. O mais importante é distinguir entre suporte e gênero, o que nem sempre é feito com precisão.

Quanto ao suporte, podemos notar que, com o avanço tecnológico, um número cada vez maior de gêneros digitais tem surgido e ganhado destaque. Eles são relativamente variados e geram grande impacto tanto na linguagem quanto na vida social. Os gêneros digitais se constituem de múltiplas semioses, são ligeiramente veiculados e apresentam flexibilidade linguística.

Por esse motivo, é essencial que o professor proponha atividades com gêneros digitais, pois, dessa forma, ele irá valorizar a bagagem de conhecimentos que os alunos possuem. O meme, nosso objeto de estudo, ganhou visibilidade nas redes sociais (*Instagram, Facebook, WhatsApp, etc.*) fazendo parte da realidade de inúmeras pessoas todos os dias. O surgimento desse gênero deu-se no ano de 1976 com a obra “O gene egoísta”, de Richard Dawkins, em que o autor faz uma analogia entre o termo meme e o gene na genética.

Ambos têm a capacidade de se multiplicar de cérebro em cérebro, ou seja, podem ser autopropagar-se. Essa propagação é nitidamente observada nas redes sociais quando percebemos que um meme se espalha rapidamente entre as pessoas.

O meme é um gênero multissemiótico, pois apresenta em sua composição, além do texto verbal, recursos visuais que auxiliarão os leitores a compreenderem o conteúdo em questão. Além disso, ele tem função humorística, ou seja, seu objetivo é provocar riso a partir de alguma situação. No entanto, para Guerreiro e Soares (2016, p. 191), o meme “é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual”. Quanto à autoria, Fontanella (2009, p. 13) diz que:

[...]são uma espécie de projeto coletivo informal: à medida que cada versão para um vídeo ou imagem de paródia é realizada e a brincadeira vai ganhando evidência através de sua transmissão viral, mais as pessoas se sentem estimuladas a participar e a criar suas próprias interpretações na forma de novas versões. [...] por natureza não pertencem a ninguém, nem mesmo às pessoas ou grupos que a iniciaram.

Por ser considerado informal, tendo em vista sua característica viral, os memes são “produzidos em baixa qualidade técnica, possuindo, em alguns casos, um aspecto grosseiro e intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível” (HORTA, 2015, p. 13).

É importante destacar que durante a leitura os sujeitos não são passivos, pois os sentidos são construídos nos diálogos durante a interação entre interlocutores. Por meio da linguagem dos memes é possível termos interpretações e leituras do mundo que nos cerca, ou seja, enquanto signo, a identidade de um meme ocorrerá em um jogo de remissões

a outros signos, sendo estes propícios a novas interpretações (HORTA, 2015). Desse modo, podemos dizer que o meme é uma forma de apreensão do mundo que demanda dos sujeitos uma competência comunicativa e interacional.

Sendo o gênero meme parte da realidade de um grande número de pessoas, consideramos relevante abordá-lo com o intuito de analisar como os conhecimentos prévios são uma ferramenta de auxílio na construção de sentidos do gênero meme. Nesse sentido, discutiremos, a seguir, a relação entre a leitura e a compreensão textual.

### **Leitura e compreensão textual**

Nas palavras de Marcuschi (2008), a compreensão é uma atividade social, devendo a análise recair sobre as atividades, as habilidades e nos modos de produção de sentido. Este sentido, de acordo com Marcuschi (2008), não se encontra no leitor, no texto ou no autor, mas sim no efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Na sua relação com o texto, é necessário que o leitor ative seus conhecimentos prévios, pois isso influenciará diretamente na sua leitura. Sobre isso, destacamos dois modelos de leitura em que fica evidente sua importância: o ascendente (*bottom-up*) e o descendente (*top-down*). No primeiro modelo, o leitor parte das letras até chegar nas frases, ou seja, ele lança mão das habilidades de decodificação. Nesse sentido, essas leituras não propiciam o uso de inferências para recuperar informações não explícitas no texto.

Por outro lado, no modelo descendente, o leitor usa seus conhecimentos prévios para realizar antecipações sobre o conteúdo do texto e atribuir sentidos ao que lê. Dessa maneira, ao invés de priorizar as habilidades de decodificação, o leitor lança mão de seus conhecimentos armazenados na memória. No entanto, para Kato (1990, p. 41), “o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente”.

Dessa maneira, o leitor maduro é aquele que, a partir das informações explícitas, constrói hipóteses e previsões. É importante destacar que no momento da leitura o leitor não escolhe qual modelo seguir, ou seja, é um ato inconsciente em função de seus conhecimentos, tipo de texto e quais seus objetivos. Enfatizamos, também, o papel fundamental da memória no momento da leitura, pois é nela onde estão armazenadas as experiências e os conhecimentos do leitor.

De acordo com Koche Travaglia (1989), os conhecimentos se dividem em enciclopédico (de mundo) e o ativado. O primeiro refere-se a tudo que está armazenado na memória permanente (de longo prazo); e o segundo é acionado pela memória presente no momento em que elementos do texto ativam os modelos cognitivos armazenados.

Kleiman (1989) apresenta dois fatores de extrema relevância para a compreensão textual. O primeiro diz respeito aos objetivos de leitura que são traçados por leitores que previamente sabem o que pretendem alcançar com a leitura. O segundo fator refere-se à formulação de hipóteses que está relacionada ao conhecimento de mundo do leitor. Desse modo, conscientemente, o leitor monitora a sua leitura a fim de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

Em vista disso, podemos afirmar que a compreensão do texto depende, também, dos conhecimentos prévios dos sujeitos que são os “conhecimentos adquiridos pelo leitor durante toda a vida” (KLEIMAN, 1989, p. 13). Esses saberes são necessários, pois somente as informações visuais não são suficientes, tendo em vista que elas só adquirem sentido quando o leitor utiliza seus conhecimentos prévios de vários níveis, os quais são armazenados na memória através de modelos cognitivos, envolvendo experiências, crenças, valores e saberes do sujeito.

O conhecimento prévio engloba o conhecimento linguístico, o conhecimento sociointeracional e o conhecimento de mundo. O linguístico refere-se ao conhecimento da língua em que o texto é escrito, ou seja, sem esse domínio, o texto não existe. Para Kleiman (1989, p. 13), ele:

é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras de língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

Quanto ao conhecimento sociointeracional, Koch (1998, p. 27) o define como “o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação através da linguagem”. Nele estão presentes os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O ilocucional refere-se à capacidade de o leitor perceber as intenções do produtor do texto por meio das entrelinhas.

O conhecimento comunicacional refere-se à quantidade de informação necessária que permite ao leitor reconstruir o objetivo da produção. Já o metacomunicativo, é aquele que possibilita ao leitor assegurar a compreensão do texto. Para isso, utiliza-se de determinadas ações linguísticas como sinais de articulação ou outros apoios textuais. Por fim, temos o conhecimento da superestrutura que está ligado à identificação de textos como exemplares de um dado gênero ou tipo, ou seja, desperta no leitor uma expectativa comunicacional em relação à função comunicativa do texto.

O conhecimento de mundo envolve os conhecimentos que o leitor tem armazenados em sua memória permanente. De acordo com Koch e Travaglia (1989, p. 60) ele “equivale a uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo

e da cultura arquivado na memória”. Por meio desse conhecimento o leitor faz inferências e recupera informações não explícitas, estabelece continuidade de sentido e constrói o sentido global do texto.

O conhecimento de mundo está armazenado na memória em forma de modelos cognitivos globais que, segundo Van Dijk (1992, p. 161) permitem ao leitor “recordar e atualizar” conhecimentos, fazendo com que a leitura se constitua num ativo intercâmbio entre o velho ou o dado – aquilo que é recordado – e o novo – o que o texto lido informa. Esses modelos são denominados de *frames*, esquemas, *scripts*, planos e cenário (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1997), (KOCH e TRAVAGLIA, 1989 e 1998), (KLEIMAN, 1989).

Os *frames* são conhecimentos do senso comum acerca de um conceito central. Festa de casamento, por exemplo, evoca elementos como noivos, bolo, aliança, etc. Os esquemas são modelos cognitivos globais relativos a eventos em sequências vinculadas por relações de causalidade e de proximidade temporal, possibilitando que os leitores construam hipóteses sobre a sucessão de fatos. O *script* é o conjunto de conhecimentos relativos aos modos de agir estereotipados em determinada cultura. Por exemplo, na festa de casamento evocam-se os papéis dos noivos, do padre, etc.

Os planos são os padrões de conhecimento ligados ao planejamento para chegar a um dado objetivo ou realizar uma ação, ou seja, são instruções a serem seguidas para alcançar metas propostas. Quanto ao cenário, é o conhecimento estruturado que permite recuperar ambientes a partir de ações. Uma festa de casamento vai ativar o cenário de uma igreja.

A partir do exposto, percebemos que todos esses elementos atuam diretamente no processo de leitura e compreensão de texto. Quando ativados, tanto os conhecimentos quanto os modelos cognitivos auxiliam o leitor a estabelecer o tema global e, dessa maneira, compreendê-lo de forma eficaz.

Nesse sentido, Carvalho (2013) afirma ser necessário que o professor observe como o aluno reage diante de um tipo de texto e contexto. Cabe ao docente selecionar textos variados e adequados aos leitores para que eles ampliem cada vez mais seu repertório.

### **A leitura no contexto digital**

O contexto digital caracteriza-se por leituras realizadas por intermédio de novas tecnologias, ou seja, a leitura emerge das telas. A internet possibilita aos sujeitos propagar seus conhecimentos na rede agindo, pois, como atores sociais cujas ações não são engessadas. Ora os sujeitos são escritores, ora são leitores que recebem influências sociais, políticas e linguísticas.

Sobre isso, Carvalho e Kramer (2013) afirmam que os sujeitos podem ir modificando e construindo sentido em tempo real diante das informações. Além disso, eles aprovam (curtir, compartilhar), condenam e criticam sem tanta censura na rede. A leitura é, pois, de coprodução de sentido, tendo em vista que as diversas informações que circulam na rede constituem os textos.

Nesse cenário digital, o sentido não é composto apenas por palavras, mas também por sons, gráficos e diagramas que formam um todo significativo e de onde os sentidos são complexivamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital (XAVIER, 2010). Nesse viés, salientamos que a leitura no meio digital pode ser “acessada” em qualquer parte do mundo e por mais de um leitor ao mesmo tempo.

Além do processo inferencial demandado nesse processo, a leitura que se faz por meio das telas considera o contexto extralinguístico e metalinguístico. Primeiro o leitor deve ir além do material linguístico e, depois, observar os traços específicos das circunstâncias linguísticas relevantes para o enunciado em questão (MARCUSCHI, 2008). Desse modo, compreende-se a leitura digital como multissignificativa e/ou plurissignificativa.

Outra característica da leitura por meio das telas diz respeito à linearidade no ato de ler. A presença de diversas linguagens possibilita ao leitor fugir da leitura convencional, ou seja, não há um foco dominante na leitura do hipertexto, pois este é mais flexível na sua formatação visual colocando no leitor maior controle sobre a seleção das unidades de informação.

Compreendemos, pois, que a leitura no contexto digital requer que o leitor acione seus conhecimentos de mundo, pois a presença de várias “janelas” possibilitará que ele atribua significados e sentidos às palavras e às imagens.

Na contramão desse pensamento, é importante refletirmos que um texto não deve ser avaliado apenas em relação a sua capacidade de se fazer compreendido. Lozano (1995) afirma que os textos apresentam um caráter de intimidade dentro de uma dada cultura e, desse modo, eles devem ser avaliados, também, quanto ao seu grau de incompreensão. No caso de pessoas que compreendem certo meme, pode surgir um efeito de riso, sendo essa consequência um possível efeito da situação comunicativa.

Por outro lado, “a falta do riso” ou o não entendimento são inerentes à comunicação, tornando essa “incompreensão” por si só uma como uma possibilidade de entendimento. Sendo a compreensão uma forma de diálogo (BAKHTIN, 1986) e os textos perguntas a serem respondidas, temos então como respostas a nossa experiência e nossos conhecimentos prévios. Desse modo, a compreensão vai além do domínio das regras da linguagem.

Nesse sentido, podemos afirmar que compreender um meme significa “encontrar o seu lugar adequado no contexto

correspondente” (BAKHTIN, 1986, p. 132). Isso quer dizer que tanto o produtor quanto o receptor devem compartilhar saberes mútuos em um dado momento no tempo, pois o sentido atualiza-se a cada novo contexto. Seguindo esse viés de pensamento, deduzimos que não há um sentido fixo ou dado, mas sim sugerido dependendo da leitura realizada do meme em um determinado contexto cultural.

## METODOLOGIA

O propósito do estudo é analisar como os sentidos são construídos no gênero meme enfatizando a importância dos conhecimentos prévios dos sujeitos, bem como o trabalho com os contextos extra e metalinguístico. Diante disso, foram selecionados como corpus deste artigo três memes extraídos da página “Comecorda” da plataforma *Instagram*.

O fato de buscarmos compreender os fenômenos sociais a partir de um contexto, ou seja, de partirmos do ambiente das redes sociais para interpretarmos os significados culturais, bem como devido ao tipo de dados dessa pesquisa, podemos classificá-la como qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008). De acordo com Oliveira (2010), esse tipo de pesquisa nos permite uma maior aproximação do pesquisador no que diz respeito às suas reflexões e bagagem na investigação realizada.

A pesquisa apresenta cunho interpretativo e descritivo, pois objetiva identificar fatores que contribuam para as possibilidades de compreensão. Além disso, classifica-se como bibliográfica, uma vez que apoia-se em pesquisas anteriores sobre a temática. Para alcançar os objetivos propostos selecionamos três memes da página “Comecorda” do *Instagram* cujas publicações são direcionadas ao público em geral. O corpus extraído possui uma linguagem híbrida, ou seja, linguagem verbal e não verbal. Segue na próxima seção a análise dos dados.

## Análise dos dados

No processo de compreensão de um texto, é importante que o sujeito tenha domínio tanto dos aspectos estruturais quanto de outros fatores que o auxiliem nesse processo. Como o *corpus* utilizado neste trabalho são memes retirados da plataforma *Instagram*, precisamos destacar que ele é um gênero de texto multissemiótico que circula em diversos ambientes digitais. O meme apresenta funções humorísticas e, desse modo, seu propósito é, partindo de uma dada situação/imagem, provocar riso. A partir desses conhecimentos e de outros, o leitor pode ampliar sua compreensão acerca da leitura.

Sobre isso, Kleiman (1989) argumenta que para chegar à compreensão textual é necessário um conjunto de conhecimentos que corroboram na construção de

sentidos, tais como: conhecimento cultural, conhecimento linguístico, conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Apresentamos a seguir possíveis leituras para os memes selecionados.

Figura 1: Buscando o ânimo.

Segunda-feira ainda nem começou e  
eu já to assim



Fonte: Instagram. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CiegbY\\_hNhcRxa8vL\\_xJEANV\\_N\\_3UTIqbZ7-\\_40/](https://www.instagram.com/p/CiegbY_hNhcRxa8vL_xJEANV_N_3UTIqbZ7-_40/).

O meme (01) é composto tanto pelo texto verbal quanto pelo texto não-verbal. O primeiro texto verbal que temos é: “Segunda-feira ainda nem começou e eu já to assim”. Antes de continuar a leitura, pressupomos que se trata de algo desagradável, pois, muitas pessoas não gostam da segunda-feira por ela ser um choque de realidade, ou seja, após um final de semana longe de problemas e preocupações, a segunda-feira chega como um novo recomeço e responsabilidades, como o trabalho e o estudo.

Essa conclusão é possível graças aos *frames* que são ativados pelos sujeitos, ou seja, ao mencionar a “segunda-feira”, o interlocutor geralmente ativa elementos como: início da semana, cansaço, trabalho e/ou obrigações.

Em seguida, vemos o segundo texto verbal: “Buscando ânimo”. Perceba que o modo de apresentação desse texto nos leva a pensar na imagem que caracteriza o filme Procurando Nemo, bem como com a disposição do seu título. Há um trocadilho entre as palavras Nemo e ânimo. Conclui-se, pois, que a intertextualidade com o filme é fator primordial para a atribuição de sentido. Dessa maneira, notamos que para compreender esse meme é necessário que o leitor ative seus conhecimentos prévios sobre o filme e a história do personagem.

Procurando Nemo é um filme que conta a história de um peixe chamado Nemo que nasceu com uma deficiência em uma de suas nadadeiras. Mesmo sendo superprotegido pelo

seu pai após este perder sua esposa e outros filhos, Nemo é levado por um mergulhador e acaba sendo aprisionado em um aquário de um dentista na Austrália. Nesse momento, seu pai, com a ajuda de Dory, fica desesperado e parte para os sete mares atrás do filho.

O filme apresenta o drama da deficiência de Nemo, bem como a importância das relações familiares e de amizades. Ademais, a história mostra como a superproteção pode ser perigosa, pois quando o filho consegue sair das amarras do pai, ele acaba sendo fígado para outro mundo. Assim, saber o que houve com o personagem é o que atribui sentido à expressão “buscando ânimo”, ou seja, a busca por Nemo é tão difícil quanto a busca por ânimo.

Podemos dizer, portanto, que a compreensão do meme dependerá tanto dos conhecimentos prévios do sujeito, quanto da capacidade em fazer ligações com o filme. Nesse sentido, podemos notar que as inferências produzidas para compreender o texto são resultado de uma atividade que abarca horizontes cotextual e contextual, bem como demanda esforços e ações cognitivas (MARCUSCHI, 2008).

Figura 2: Ceia de Natal.

"não estou sentindo gosto nenhum"



Joel Luiz @joelluiz\_adv · 4h

Estrague a ceia de Natal em 5 palavras:



Fonte: Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CJ0j871B2e5J-O-SxR40D1w1rAOboVBDbyU9Jg0/>.

O contexto é um dos elementos essenciais para se considerar no processo de compreensão leitora. No caso da figura 2, espera-se que o leitor ative o modelo cognitivo relacionado ao cenário para recuperar ambientes a partir de ações. Ele irá, portanto, identificar o ambiente de uma sala de jantar em que os personagens envolvidos representam, possivelmente, uma família celebrando o Natal. Essa informação é confirmada através do texto verbal que compõe o meme.

Para uma compreensão adequada do meme, o leitor poderá lançar mão de conhecimentos anteriores ao texto como, por exemplo, aqueles que envolvem o contexto de reunião familiar, tal como o que é comum acontecer durante as celebrações. Sobre isso, Kleiman (1989) afirma que a memória é um “repositório de conhecimentos”, pois nela estão imbricados saberes sobre a vida cotidiana, eventos rotineiros e situações típicas ou não.

Por meio dos recursos imagéticos pode-se afirmar que os traços presentes nos personagens indicam uma expressão séria e/ou assustada. Porém, somente isso não é necessário para compreender o motivo da expressão dos personagens. Ao ler o texto verbal percebemos que há um interlocutor dizendo “não estou sentindo gosto nenhum”, referindo-se à comida. Levando em conta o contexto em que o meme foi criado, é possível fazer relações e atribuir sentido ao texto.

O meme foi publicado recentemente fazendo alusão a um contexto de pandemia mundial causada por um vírus que causa a covid-19. Ele é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Nesse sentido, você pode ser infectado ao inalar o vírus se estiver próximo de alguém que tenha covid-19 ou ao tocar em uma superfície contaminada e, em seguida, passar as mãos nos olhos, no nariz ou na boca (BRASIL, 2020).

Dentre os sintomas da doença, há a perda do paladar que acontece em 8 de 10 pacientes infectados. O sintoma pode persistir de 20 a 30 dias (BRASIL, 2020). Ao relacionar esse conhecimento prévio da doença com as informações presentes no meme, o leitor consegue atribuir sentido e compreender o meme. Percebemos, pois, que para estabelecer conexões, o leitor lança mão de estratégias inferenciais as quais ele conecta e integra unidades de significação no texto e fora dele, além de realizar previsões e associações com seus conhecimentos prévios.

Figura 3: Quando eu tirar a habilitação.

Quando eu tirar a habilitação



Fonte: Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CG6UoCmHKxFj7--SCRnk7b79mjmL1NqdIQuj5M0/>

O meme (03) também é híbrido, ou seja, apresenta tanto texto verbal quanto texto não-verbal. Observamos que a imagem é composta por uma menina no centro e quatro adultos, ou seja, trata-se de uma montagem de imagens. A expressão “quando eu tirar habilitação” refere-se ao momento em que uma pessoa, após passar por testes, está habilitada a dirigir automóveis.

De acordo com Koch e Travaglia (1989), a partir dos conhecimentos que temos é possível construir um modelo de mundo representado em cada texto. Desse modo, para compreendermos que o meme acima é uma montagem, isto é, trabalha com imagens de contextos distintos, é preciso acionar esses conhecimentos.

O entendimento do meme ocorre quando o leitor, por meios de seus conhecimentos prévios, reconhece os personagens adultos e o que eles representam. Eles integram o filme *Velozes e Furiosos* cuja temática é de ação e aventura. Até o momento, o filme possui oito títulos que tratam sobre corridas ilegais de carros totalmente modificados, crime organizado, investigação policial e romance. Inferimos, pois, que o interlocutor pretende passar a ideia de que após ter a habilitação, sua habilidade com carros será tal como é retratada nos filmes.

Ressaltamos que para os sujeitos atingirem a compreensão do meme, eles devem perceber qual é o conteúdo que ele apresenta. Nesse processo, eles podem identificar a ideia principal, conectá-la com conhecimentos dentro e fora do texto, associá-la ao seu conhecimento prévio, realizar inferências, etc. Dessa maneira, será possível ao leitor criar e recriar outros textos ampliando, portanto, seu universo de leitura e sua competência comunicativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o texto (gêneros textuais) pelo viés da LT nos permite refletir sobre a interação entre os interlocutores, além de fatores como o propósito comunicativo e o meio de veiculação dos gêneros. No caso desta pesquisa, partimos de uma concepção dialógica da língua em que o sujeito é ativo à medida que lança mão de seus conhecimentos.

Desse modo, a pesquisa procurou discutir aspectos sobre o gênero meme, e como os sentidos são construídos a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Para isso, analisamos três memes retirados da plataforma *Instagram*. Partindo dos pressupostos bakhtinianos, percebemos que os memes são compostos por dois elementos fundamentais para sua estrutura composicional: o texto escrito e o texto visual. Eles podem provocar riso, como também fazer uma crítica sobre um dado assunto, ou seja, seu conteúdo temático pode ser sobre assuntos da esfera social, política, educacional, etc.

As análises realizadas apontam que a atribuição de sentidos nos memes ocorre por intermédio das relações

textuais com os conhecimentos prévios dos sujeitos. Para atribuir sentido ao texto, eles devem ultrapassar a materialidade linguística e relacionar o que está dado com os seus conhecimentos prévios sobre o mundo.

Os memes analisados apontaram outro fator importante: em sala de aula, os professores devem trabalhar textos verbais e não-verbais que estejam vinculados ao contexto dos alunos, pois eles são de suma importância para, posteriormente, eles trabalharem com textos que exigem um maior grau de inferência. Ao perceberem que podem, também, ser autores de seu texto, os alunos engajam-se ao invés de procederem suas leituras como uma mera recepção passiva.

Enfatizamos, pois, que o gênero meme contribui para a ampliação de habilidades relacionadas à leitura, uma vez que por meio dele é possível uma articulação com o contexto social. Além disso, os memes estimulam os alunos a buscarem uma produção efetivamente autoral de textos em que os sujeitos usem sua criatividade e criticidade sobre os processos de produção de texto.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Linguistique textuelle**. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. Tema e significação na língua. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 128-136.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. (1997). **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARVALHO, M. **Compreensão de textos: estudo e aplicação**. Curitiba: editora CRV, 2013.

CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. IN: SHEPHERD, Tania G. SALIÉS, Tânia G. (orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 77-92.

CORONAVÍRUS COVID- 19. **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

DAWKINS, R. **O gene egoísta**. Disponível em: [http://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2014/05/Richard\\_Dawkins\\_O\\_Gene\\_Egoista.p df.>](http://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2014/05/Richard_Dawkins_O_Gene_Egoista.pdf) . Acesso em 10 de dezembro de 2020.

FONTANELLA, F. **O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash**. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009.

GUERREIRO, A; SOARES, N. M. M. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. **Texto digital** (UFSC), v. 12, p. 185-208. 2016.

HORTA, N. B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. 191f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I.G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. SP: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 2ed. São PAULO: Contexto, 1989.

LOZANO, J. La Semiosfera y La teoria de la cultura. **Revista de Occidente**, n. 145-146, jul./ago. 1995.

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

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.4, p.22-27, jan./jun.2010.

VAN DIJK, T.A. Elite Discourse and the Reproduction of Racism. In: Stanfield, J.; DENNIS, R.M. **Methods in Race and Ethnic Relations Research**. Newbury Park, CA: Sage, 1992.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e Gêneros digitais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207- 220.

## O GÊNERO DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE: PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS

Cleide Wittke (UFPel)<sup>17</sup>

Neiva M M Soares (UEA)<sup>18</sup>

Resumo: Este artigo toma como base teorias que abordam o gênero textual/discursivo e estão voltadas ao ensino e à aprendizagem de língua. Adotamos conceitos e pressupostos da escola de Genebra, visando a desenvolver uma Sequência Didática (SD) direcionada a alunos do ensino básico. O objetivo é criar oportunidade para melhorar o uso da linguagem nas práticas sociais, considerando elementos verbais e multissemióticos significativos na constituição dos gêneros digitais. Para tanto, selecionamos o gênero *meme* e buscamos estabelecer um diálogo entre a abordagem interacionista sociodiscursiva dos pesquisadores de Genebra, com os conceitos de multiletramento e com a teoria da multimodalidade. Nesse contexto, elaboramos um dispositivo didático que possa dar conta do conhecimento e do uso desse gênero digital, abrangendo tanto elementos verbais (oral e escrito) quanto multissemióticos, em termos de sua composição e funcionalidade. Com a proposta, aspiramos ampliar as perspectivas do ensino das práticas de linguagem no contexto escolar por meio de gêneros recorrentes na atualidade.

Palavras-chave: Linguagem; Práticas Sociais; Dispositivo Didático; Gênero *Meme*.

Abstract: This article is based on theories that approach the textual/discursive genre and are focused on language teaching and learning. We adopt concepts and assumptions from the Geneva school, aiming to develop a Didactic Sequence (DS) for elementary school students. The goal is to create an opportunity to improve the use of language in social practices, considering significant verbal and multisemiotic elements in the constitution of digital genres. Therefore, we selected the meme genre and established a dialogue between the sociodiscursive interactionist approach of researches in Geneva with the concepts of multiliteracy and with the theory of multimodality. In this context, we developed a didactic device to work the knowledge and use of this digital genre, covering both verbal (oral and written) and multisemiotic elements, in terms of their composition and functionality. With the proposal, we aspire to expand the perspectives of teaching language practices in the school context by means of recurrent genres today.

Keywords: Language; Social Pratics; Didactic Device; Meme Genre.

17. Professora associada da Universidade Federal de Pelotas-RS. Atua na graduação e pós-graduação dessa instituição.

18. Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas. Atua na graduação e pós-graduação (PPGICH). Líder GP SDISCON.

## Considerações iniciais

Entramos no ano de 2021, ainda em meio a uma pandemia, em estado de isolamento para protegermos uns aos outros, aguardando a liberação da vacina a qualquer momento. Esse momento é um grande desafio a toda a sociedade, pois somos seres sociais e tendemos a estar em constante contato, via interação. Todavia, nosso foco de estudo não está nessa situação inusitada que, por sinal, tem gerado reflexões nas mais diversas áreas do conhecimento. Nosso interesse está no ponto oposto demandado nesse momento: na interação social, no uso diário da linguagem, tanto verbal quanto não verbal, e suas implicações em situações presenciais e não presenciais. O emprego da linguagem, especialmente pela língua (enquanto sistema de signos), nos faz refletir sobre o uso do gênero textual/discursivo, esse instrumento que viabiliza a realização dos projetos comunicativos, nas mais diversas instâncias sociais.

Os gêneros têm sido objeto de estudo há mais de um século (BAKHTIN, 1992) e ganharam força no Brasil, especialmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999), há mais de vinte anos. Esses documentos norteiam o ensino da língua por meio de textos e, de modo mais amplo, de gêneros textuais/discursivos. Se tais objetos de ensino já vêm sendo investigados há mais de um século, poderíamos pensar que é um tema obsoleto, ultrapassado, mas isso não condiz com a realidade social em que vivemos, pois esses (mega) instrumentos (SCHNEULY; DOLZ, 2010) são flexíveis, mutáveis, plásticos e maleáveis (MARCUSCHI, 2008), e se caracterizam por serem *relativamente estáveis*, como já disse Bakhtin no início do século vinte. Segundo Marcuschi (2008), eles se ajustam conforme demandas e necessidades da sociedade, nos diferentes períodos da história.

Os gêneros são instrumentos materializados em textos que circulam e exercem sua função comunicativa nas mais diversas instâncias discursivas da sociedade, englobando os campos: educacional, saúde, mídia (impressa e on-line), jurídico, religioso, místico, político, econômico, artes em geral, internet, telefonia com seus aplicativos e redes sociais etc. Essa abrangência do uso dos (mega)instrumentos justifica o porquê de esse tema ser atual e continuar na mira dos pesquisadores e professores, tanto universitários quanto da escola básica.

Após a contextualização do tema, o presente artigo foi dividido em três seções. As duas primeiras teóricas e metodológicas, voltadas a definir, contextualizar teoricamente nossa abordagem de gênero, inicialmente, de modo mais amplo, enquanto (mega)instrumento, com base nos estudos desenvolvidos pelos autores da escola de Genebra. E, na sequência, trazemos pontos adicionais relacionados às teorias da multimodalidade e do multiletramento, as

quais também servem de base para o desenvolvimento de uma SD, fazendo interagir as modalidades: escrita, oral e multimodal da linguagem. Na terceira seção, apresentamos a SD elaborada para trabalhar com o gênero meme no ensino básico, considerando as dinâmicas advindas do contexto da internet. Finalizamos com apontamentos não conclusivos sobre o tema, mas com uma síntese de nossa pesquisa.

**Gênero como instrumento de interlocução nas práticas sociais de linguagem**

A linguagem é uma potencialidade que o homem tem para realizar as práticas sociais, ou seja, uma potencialidade interna/inata, não criado por nós, com caráter social e discursivo. Em contrapartida, a língua, uma das principais formas de colocar a linguagem em prática, é um sistema linguístico, convencionalizado e manifestado através de signos, via linguagem verbal (e semiótica). Esse sistema foi criado pelo homem e adaptado para fazer significar sua comunicação, nos variados contextos sociais. A língua é um processo de interação, uma ação cotidiana, pela qual alguém diz algo a outro alguém, com dada intenção, em contexto específico; e, para tanto, o usuário precisa dominar as particularidades da língua, no nosso caso, do português, bem como os gêneros recorrentes socialmente.

O aprendizado do uso da língua acabou sendo naturalizado ao ponto de o ser humano não perceber que as ações de falar, de ler e escrever não são um dom inato, pois foram adquiridas desde sua tenra idade, de modo similar a como aprendeu a andar. Nessa sequência, o discurso, ao ser realizado, materializa-se linguística e discursivamente em textos concretos que, ao circularem por meio de gêneros textuais/discursivos, possibilitam a comunicação, a interação social (BRONCKART, 2012a).

Conforme Marcuschi (2008), assim como a língua passa por mudanças no decorrer da história, os gêneros textuais, que retratam as ações sociais, também se transformam. Esses instrumentos sociais se renovam e podem desaparecer, quando em desuso, surgindo outros, quando há mudanças nos costumes e valores da sociedade. Um bom exemplo dessas transformações são os gêneros digitais e multimodais, advindos do amplo uso da internet e especialmente das redes sociais, no contexto contemporâneo.

Tendo em vista essas transformações sociais, Bronckart (2012) explica que a análise das condições de produção dos gêneros exige dois cuidados essenciais: observar o arquitexto, ou seja, as configurações e instruções de uso de cada gênero; e também o sistema (linguístico) da língua natural em foco. O primeiro aspecto corresponde ao “conhecimento específico adquirido por um sujeito falante com respeito ao arquitexto e às regras da linguagem natural em uso, em seu contexto próprio” (p. 49). Já o segundo remete à representação que o sujeito tem de sua “própria situação de ação verbal, como também sobre o conteúdo temático que ele verbalizará” (p. 49).

Nessas condições, podemos dizer que os gêneros são “padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p. 190). Para Bronckart (2012a, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Já os gêneros dizem respeito aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade.

Assim como Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13), também defendemos que “aprender a produzir uma diversidade de textos [orais ou escritos], respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional”. Nessas condições, entendemos o texto como uma materialidade linguística (também semiótica e multimodal) de variada extensão, que constrói um sentido organizado, uno e coerente. É uma materialidade (oral, impressa ou virtual) apropriada ao projeto comunicativo ao qual se propõe, em determinado ambiente (presencial ou virtual), conforme as convenções pré-estabelecidas socialmente.

### **Gênero digital como objeto da interação on-line**

No que tange ao ensino de gêneros digitais e/ou multimodais, tomamos como referência as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo os elaborados do documento:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para

crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p.68).

Há pouco tempo atrás, a internet era muitas vezes vista como divulgadora de conteúdos duvidosos, mas hoje é inegável que ela atua e influencia na vida dos sujeitos, desde situações informais, até as mais formais tais como os vídeos conferências, por exemplo. Portanto, os gêneros que surgem nesses ambientes também devem ser objeto de ensino e de investigação na sala de aula. Cabe destacar que não é apenas no cenário virtual que as instâncias verbais (oral e escrita) e audiovisuais estão imbricadas e são frequentemente usadas nas práticas sociais cotidianas. Nesse contexto, a modalidade visual tem assumido mais espaço, acionando diferentes significações à comunicação.

No ensino, ao explicar um gênero a ser trabalhado, muitas vezes, ao abordá-lo, esse processo passa por etapas nas quais os recursos do visual têm papel primordial. Alguns exemplos desses recursos são: o desenho no quadro, o uso do powerpoint, o sublinhado, a articulação de palavras de dada forma, a modificação do olhar e da postura corporal, a imagem e o som, entre outros efeitos produzidos nesse ensino. Da mesma forma, quando interage, solicitando a palavra, o aluno está fazendo uso de modos semióticos característicos da interlocução. Enfim, todo processo pragmático da interação social se dá a partir de certas escolhas, por atos de fala e atos de cores também (van LEEUWEN, 2011).

No cenário atual, momento em que muitas aulas e inúmeras interlocuções estão sendo efetuadas virtualmente (de modo remoto), as imagens e os demais recursos semióticos ganharam dimensões bem mais amplas, exigindo que professores e alunos, em especial aqueles pouco familiarizados com a interação on-line (a distância), aprendam a lidar com essa possibilidade de comunicação. O conhecimento e o domínio de tais recursos remetem a um modo contemporâneo de letramento, ou melhor, de multiletramento. Assim, faz-se necessário que o estudante (também o professor em serviço e o licenciando) esteja preparado para experienciar essa *tecnologia* no ambiente educacional.

### **Aporte teórico e procedimento metodológico**

Este artigo orienta-se pelo percurso teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), desenvolvido pelos pesquisadores genebrinos, principalmente no que tange à Sequência Didática (SD) para ensinar um gênero de texto, associado com orientações da teoria da Multimodalidade. Com base nesses pressupostos teóricos, selecionamos um gênero do contexto digital (*meme*) e elaboramos uma SD para ensinar esse instrumento comunicativo no ambiente escolar. A referida SD foi organizada com base no Modelo Didático de Gênero genebrino e seus módulos foram

construídos e adaptados em conformidade com os princípios da teoria da multimodalidade, levando em conta possíveis dificuldades que o aluno possa encontrar ao produzir um *meme*. Sabemos que o ideal teria sido trazer resultados da proposta depois de aplicada no ensino básico, mas isso não foi possível, tendo em vista a atual situação de ensino remoto que estamos vivenciando. Essa é uma meta para o futuro.

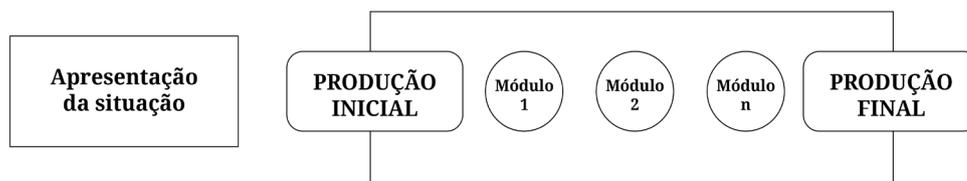
### Estudo do gênero pela escola de Genebra

O modelo didático de gênero (MDG) foi elaborado para trabalhar com os gêneros (orais e escritos) que circulam em nosso meio social. Para tanto, o dispositivo didático, assim como outros também existentes, é programado a partir de uma SD, que deve ser adaptada ao tempo de ensino disponível, às características de cada gênero em estudo e às especificidades de cada turma. Schneuwly e Dolz (2010, p. 43) definem a SD como “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. No entender dos didaticistas, as sequências:

[...] instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças a três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 43).

Assim, ao elaborar uma sequência por esse modelo, cabe ao professor observar as seguintes etapas: *apresentação da situação* (que consiste na socialização e contextualização da proposta de produção de um gênero, em um projeto de comunicação); *produção inicial* (o primeiro texto produzido pela turma que servirá de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos módulos); *os módulos*: M1, M2, M3, Mn (o professor vai elaborar e desenvolver diferentes atividades voltadas ao conhecimento e domínio do gênero); e, por fim, a *produção final* (o texto em que o estudante coloca em prática os saberes apreendidos em cada módulo, mostrando seu domínio do uso do gênero em estudo), conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Esquema do MDG por meio de Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2010, p. 83).

Segundo os didaticistas, a SD tende a um movimento que vai do mais complexo para o mais simples, ou seja, parte da produção inicial do aluno e segue em direção aos módulos e cada um deles busca desenvolver “uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 88). No que tange ao caráter modular dessa proposta de ensino de língua, por meio de gêneros orais, escritos (e multimodais), os autores explicam que ela deve ser associada à diferenciação pedagógica, pois a heterogeneidade dos alunos e suas capacidades de aprendizagem precisam ser levadas em conta na sistematização das atividades propostas.

Ao elaborar uma SD, o professor propõe diversas atividades com o objetivo de observar, comparar, identificar e analisar elementos linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos (multimodais), com vistas a conhecer e dominar o uso do gênero em estudo, nas mais diversas situações interativas.

A comunicação oral não se esgota no uso de meios linguísticos prosódicos, pois também utiliza signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que reconhecidos como significantes e sinais de atitude. Schneuwly e Dolz (2010, p. 135) ressaltam que a produção corporal é “a voz do corpo”, constituindo em importante instrumento de comunicação pessoal e interacional.

Na relação dialética entre fala e escrita, bem como em todos os outros recursos semióticos envolvidos nesse processo, podemos citar as multissemoses. Elas perfazem o projeto comunicativo que, assim como no trato com a oralidade, não são vistas como importantes ao ensino na escola. No entanto, por interagirem no interior da modalidade escrita e oral, em inúmeros gêneros físicos e/ou digitais, esses gêneros devem ser abordados e discutidos no ambiente escolar.

Para reforçar a importância de abordar as multissemoses, recorreremos às orientações fornecidas pela BNCC, pois o documento considera que as atividades sociais humanas são realizadas por meio de práticas sociais. Essas se processam pelo uso da linguagem, seja na modalidade “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2017, p.63). Cabe ressaltar o trecho afirmando que

o verbal e o visual são elementos complementares, pois é justamente assim que funciona o campo da linguagem em uso, no entanto, não tem sido esse o tratamento dado por muitos educadores e pesquisadores.

Tais informações interagem com o objetivo deste estudo no que tange ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais/discursivos no cenário contemporâneo, com foco em instrumentos empregados na interação multimodal. Assim, para elaborar uma SD que visa abranger elementos que constituem um gênero multimodal, levando em conta domínios verbais (oral e escrito) e semióticos, recorreremos à teoria da multimodalidade.

### Teoria da multimodalidade

O termo multimodalidade refere-se aos variados modos semióticos constituídos de potencialidade para contribuir, assim como faz a modalidade verbal, na construção de sentidos na interação social. Com o uso da multimodalidade, os significados podem ser construídos, distribuídos, recebidos, interpretados através de modos que são representacionais e comunicacionais (JEWIT, 2009, p.14). Na perspectiva linguística, a multimodalidade perfaz formas comunicacionais empregadas diariamente pelas pessoas, tais como: imagem, gesto, olhar, postura etc. A linguista supracitada destaca que todas as modalidades do uso da linguagem, não só a verbal, constituem-se como usos sociais, culturais e históricos, exercendo funções sociais.

Seguindo essa perspectiva, apresentamos o quadro com as respectivas categorias analíticas que norteiam os estudos multimodais e que orientam as atividades propostas na SD deste artigo.

Quadro 1: Categorias analíticas dos significados via GDV.

CATEGORIAS ANALÍTICAS - GDV		
Significado Representacional	Significado interacional	Significado Composicional
<b>Participantes (PR-PI) Estrutura Narrativa: processo acional, reacional, verbal ou mental; Estrutura Conceitual: classificacional, simbólica, analítica.</b>	<b>Contato:</b> demanda, oferta; <b>Distância:</b> íntima, social, impessoal; <b>Ângulo:</b> horizontal, vertical e equânime; <b>Modalidade:</b> naturalista; abstrata.	<b>•Valor informativo:</b> dado, novo, ideal, real, centro, margem; <b>•Saliência:</b> mais ou menos saliente; <b>•Enquadramento:</b> Conexão e Desconexão.

Fonte: Kress e van Leeuwen (2006), adaptado para esta pesquisa.

O Quadro 1 exhibe os três significados oriundos da perspectiva hallidayana no que se refere às metafunções: ideacional, interpessoal e textual. As respectivas orientações foram transpostas para estudo imagético e cada um dos significados busca revelar, pelas categorias propostas,

informações que evidenciam o que as imagens constroem nos quesitos de representação de mundo de seus participantes, de suas interações e da organização da composição visual.

Sabemos que as imagens podem ser usadas para inúmeros propósitos e, atualmente, no atual contexto digital, elas ganharam relevância no processo comunicativo. Surge a questão: A escola (professores, alunos, pais) está preparada para lidar com esse multiletramento? Em busca de respostas e com o objetivo de apontar uma alternativa, entre tantas outras possíveis, elaboramos uma proposta de ensino do gênero meme para ser aplicada a alunos da escola básica.

### **Multiletramento e suas implicações no ensino do gênero digital**

O conceito de multiletramento advém do Grupo da Nova Londres (The New London Group), cunhado por pesquisadores para correlacionar o conhecimento linguístico-discursivo com o conhecimento visual, espacial, digital e crítico (CAZDEN; COPE, *et al.*, 1996). A pedagogia do multiletramento tem como foco os modos de representação que vão bem além da modalidade verbal. É criada, assim, um tipo diferente de pedagogia, uma em que a linguagem/língua, e outros modos de significar, são vistos como recursos dinâmicos de representação, sendo constantemente refeitos pelos usuários que os produzem, a fim de alcançar seus propósitos culturais (CAZDEN; COPE; *et al.*, 1996, p.64).

A passagem da Base dizendo que cabe ao professor de língua “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p.68) dialoga e reforça o posicionamento que vem sendo defendido neste trabalho. No tocante aos multiletramentos, a BNCC considera que as atividades voltadas à “leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BRASIL, 2017, p. 60-61).

No ensino médio e sua relação com questões contemporâneas, o documento oficial afirma que “a dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios” (BRASIL, 2017, p. 464). Essa informação é relevante, principalmente, se consideramos o cenário do ano de 2020/2021. A atual situação social está provando que o sujeito que domina as tecnologias consegue manter-se e continuar seus ofícios de modo remoto (*homeoffice*), já os que não dominam esses recursos estão tentando se adaptar, buscando alternativas paralelas.

## Da teoria à prática: Uma proposta de ensino do gênero digital

É inegável que os avanços tecnológicos e comunicacionais têm acelerado as transformações sociais no modo de significar e de interagir na vida cotidiana. Tal realidade também afeta o ambiente educacional, tanto o formal quanto o informal. Este último processado de forma mais livre no sistema autômato, gerenciado nas e pelas redes sociais. As multissemiões são parte integrante da vida do estudante mesmo antes dele (boa parte deles, pelo menos) dominar o sistema formal.

Na atualidade, dominar as ferramentas de multiletramentos se mostra como um processo em construção. O meio educacional precisa considerar que todos esses recursos constroem significados, pois, na maioria das vezes, são constitutivos dos sentidos veiculados nos textos verbais. No entanto, em algumas ocasiões, cumprem um papel mais ilustrativo, mas nem por isso perdem sua função comunicativa.

Com base na realidade social contemporânea, elaboramos uma SD para trabalhar o gênero *meme*. Nosso objetivo é construir um dispositivo didático que possa auxiliar professor e alunos a conhecer e saber operar simultaneamente os aspectos oral, discursivo e imagético, visto que, em seu conjunto, eles constroem significação nas práticas sociais, tanto no contexto escolar quanto fora dele. A proposta pode ser aplicada no Ensino Fundamental (oitavo ou nono ano) e/ou no Médio, com o objetivo de aperfeiçoar as capacidades no uso da linguagem em aulas de português e/ou de artes.

### Uma SD para estudar, entender e produzir um *meme*

Discussão inicial: O professor faz uma sondagem com sua turma a respeito dos gêneros que circulam na internet, verificando quais são os mais comuns para eles. Neste estudo, escolhemos o *meme* e o tema em foco foi a redação do ENEM, suas práticas e os desafios a ela relacionados.

Apresentação e contextualização da proposta comunicativa: O termo *meme* foi cunhado pelo biólogo Dawkins (1976) para nomear uma unidade cultural de transmissão ou de imitação. Castro e Cardoso (2015) o definem como um replicador de informações e/ou a própria informação (com)partilhada. Pode ser visto como um conceito de imagem ou vídeo que se espalha pela Internet até *viralizar*. No Brasil, é recorrente que atores e pessoas famosas se tornem alvos de *memes* para retratar as mais diversas situações e temas, voltados a públicos heterogêneos.

Para Guerreiro e Soares (2016), embora esse novo gênero ainda não tenha uma definição clara para ser de fato considerado como gênero, ele apresenta características

recorrentes, as quais estão relacionadas com imagens publicadas nas redes sociais. Geralmente, as referidas imagens são criadas pelos próprios usuários da internet. Eles mesclam uma situação social específica com diversas frases cotidianas que, juntas, se complementam e criam um significado para públicos específicos (ou não). Os autores supracitados atribuem uma função crítica político-social para os memes, ainda que seja um posicionamento implícito e tenha efeito humorístico.

Ao considerar estudos teóricos sobre o gênero, como o de Bakhtin (1992), por exemplo, o meme pode ser classificado como um gênero, pois atende aos elementos básicos que compõem esse instrumento: forma/estrutura, conteúdo e estilo; bem como o propósito comunicativo intrincado nesse esquema básico (AMOEDO; SOARES, 2018). Essa perspectiva cria um olhar diferenciado às práticas advindas do contexto digital, que diariamente ganham adeptos e se tornam uma ferramenta popular e democrática.

O fato de o *meme* poder ser criado sem muitos recursos tecnológicos, nem sofisticados aparelhos de produção, facilita a construção e circulação desse gênero digital. O efeito humorístico atrai o público de diferentes idades que vê nesse instrumento uma forma de criticar a si e aos demais, algo do tipo *made yourself* e *ria de você mesmo*. Na era da reprodutividade técnica, conforme propaga Walter Benjamin, a obra de arte perde sua *aura* e passa a ser reproduzida indiscriminadamente (ou com criatividade dizem uns), perdendo sua singularidade. Exemplo disso é o quadro da *Monalisa* de Michelangelo.

Imagem 1: Meme Monalisa.



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/pages/category/Art/Mona-Lisa-memes-241860323001426>.

O *meme* tem como característica se *apropriar* de imagens já consagradas, existentes em um contexto canônico original, tangenciando a arte, a tela de um museu, por exemplo, para um novo gênero que circula na internet. A reconfiguração

semântica da imagem (desenho, foto, vídeo) pode ser transformada de acordo com cada contexto e realidade para atingir diferentes finalidades, públicos diversos e temas variados. Na imagem 1, foi colocada uma máscara na Monalisa, fazendo referência à pandemia atual. Assim, com uma pitada de humor, o meme aponta para questões importantes de serem abordadas, principalmente no contexto escolar.

*Produção Inicial:* Nessa etapa da SD, será solicitado ao aluno que produza um *meme*, cujo tema é a prova do ENEM, mais especialmente sua redação. Para produzir esse texto multimodal, o discente poderá desenhar a lápis ou usar outro recurso tecnológico desejado (digital), como colagem ou montagem de imagens para esse fim. Um ponto a destacar é o caráter interdisciplinar dessa proposta, pois o professor de português pode dialogar com o de artes, inglês, história, entre outros.

Módulo 1: Estudo de memes produzidos pelos alunos. Nesse estágio da SD, o professor realiza um levantamento dos *memes* produzidos e seleciona alguns para projetá-los, apresentando questões que foram recorrentes em termos de estrutura (configuração), intencionalidade e função do gênero. Nesse momento da proposta, cabe separar os memes que usaram a escrita dos demais só com imagem, solicitando que a turma teça considerações sobre os elementos escolhidos para abordar a temática do ENEM, além dos critérios e objetivos intencionados na sua produção. Com relação à modalidade visual, o professor pode considerar fatores relacionados aos sentidos que as imagens (visual) e a modalidade verbal (escrita) evidenciam e como isso gera sentidos, questionando o motivo das escolhas feitas (imagens e escrita).

Após um estudo da produção inicial da turma, o professor identifica detalhes na constituição do gênero, considerando os dados expostos acima. Sugerimos que sejam investigadas questões referentes à visualização do gênero, entendendo como os aspectos semióticos e multimodais funcionam na sua configuração. É importante chamar a atenção acerca da temporalidade do meme, ou seja, a contemporaneidade do tema. Também é preciso considerar o público-alvo, o fato de a autoria ser desconhecida, de ser veiculado no meio digital e a importância do humor no gênero, enquanto faz uma crítica social.

Módulo 2 - Características multimodais do meme: um exemplo da internet. Considerando o caráter visual do gênero, nas atividades do segundo módulo, o professor pode realizar uma análise de um meme coletado por ele na internet, conforme o da imagem 2 abaixo, para explicar a configuração de um texto multimodal. Para analisar o meme, o professor levará em conta os elementos que caracterizam o gênero multimodal, podendo ser desde um gesto, um olhar, uma cor, um negrito, um balão nas imagens, uma letra diferente ou em caixa alta, entre inúmeros outros modos de comunicação, todos recursos considerados multimodais.

Quanto à Imagem 2, traz a cantora e apresentadora Xuxa, para abordar o tema da redação do ENEM 2019, cujo texto foi inicialmente publicado por @gado da lana, mas também se encontra na página on-line registrada abaixo da imagem. Esse texto visual caracteriza-se como um meme. Ele apresenta um texto inicial, em que a apresentadora Xuxa diz ‘Eu quando comecei a escrever a redação’ (parte escrita) e uma imagem dividindo o momento do ENEM em duas realidades, à direita e à esquerda (ou mesmo antes e depois do evento). Na primeira imagem, sorrindo, ela diz ‘Deixa acontecer naturalmente’; na segunda, chorando, afirma ‘Não tá acontecendo nada’.

Imagem 2: Meme com foto da Xuxa – tema redação do ENEM.



Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/os-mais-divertidos-memes-do-enem>.

Fazendo uma leitura multimodal do gênero, como apresentado no Quadro 2, os significados podem ser entendidos a partir das modalidades representacional, interacional e composicional, bem como a partir de suas respectivas categorias analíticas. A atividade desta SD tem a finalidade de contextualizar a produção do gênero e desenvolver uma estratégia para entender como funciona um texto imagético, e o modo como produz sentidos na perspectiva dessas três categorias.

a) Significado Representacional - Sob esse aspecto o professor pode explorar os conceitos e as narrativas representacionais que a imagem apresenta, bem como os participantes que podem ser: interativo (PI) - aquele que observa a imagem -, e representado (PR) - o retratado na imagem. No *meme*, há três participantes, Xuxa, cuja imagem é a fonte da informação em duas facetas, uma sorrindo e outra chorando; a divulgadora inicial do *meme*, denominada gado da lana; e o participante interativo, aquele que observa, vê, compartilha e replica o texto.

A imagem sugere movimento, logo, podemos retomar questões relativas à narrativa visual (imagem da esquerda), pois Xuxa fecha os olhos e joga a cabeça para trás em movimento também tem a ação da direção do olhar da participante. Os dois atos sugerem representações naturalmente associadas a momentos de felicidade, de contentamento. Essa situação está associada à frase ‘Eu quando comecei a escrever a redação’ e ‘Deixa acontecer naturalmente’.

Em contrapartida, na imagem da esquerda, Xuxa chora e temos o dizer ‘Não tá acontecendo nada’, denotando tristeza, frustração. Essa fala é comum no universo estudantil e normalmente associada ao popular ‘deu um branco’, significando que apagou toda a informação. Também pode ser entendida como uma advertência a quem não estudou por isso não sabia sobre o quê escrever.

As imagens do *meme* não são do mesmo período da postagem, tendo em vista o corte do cabelo e os adereços da apresentadora. Essa, no início de sua carreira, voltou-se ao público infantil, mas atualmente tem foco no público juvenil. Enfim, trata-se de uma pessoa pública, o que contribui para a *viralização* do texto, considerando os valores que essa participante representa para o público brasileiro.

b) Significado Interativo - Esse significado permite explorar questões relativas ao contato visual da participante com o interlocutor que olha a imagem (viewer- observador-expectador). Esse significado pode se dar em quatro níveis: contato, distância, perspectiva e modalidade. Em uma imagem, o contato pode ser por demanda ou por oferta. Acontece por demanda quando a imagem requer algo do observador; por oferta, quando ela fornece algo do expectador.

No *meme*, Xuxa está representada no nível da oferta, pois não interage com o observador, nem solicita nada dele, isto é, não há um contato pelo olhar que requeira uma interação. Ela é observada pelo expectador através de seus gestos.

Já a distância pode se processar em três níveis: íntimo, pessoal ou impessoal. No caso do *meme* em estudo, a distância entre os participantes é mínima, por isso e denominada íntima, sugerindo maior proximidade e envolvimento entre os participantes. Talvez por isso esse nível seja comum em *memes*.

Quanto à perspectiva, ela pode ser: frontal, oblíqua, vertical, costas. No *meme*, na figura da esquerda, Xuxa está em posição oblíqua e isso contribui para a não interação com o interlocutor, cujo significado é reforçado pelo movimento de fechar os olhos e jogar a cabeça para trás. Na imagem da direita, a apresentadora está em posição frontal, mas novamente não interage porque seu olhar está fora de contato com o viewer, além disso, chora.

No aspecto modalidade, importa conferir se a imagem é abstrata (um quadro, um gráfico) ou naturalística (uma fotografia), bem como os detalhes das cores usadas. No exemplo, aparece a face da apresentadora em uma fotomontagem, logo, é da modalidade naturalística. Além

disso, há poucos detalhes de cores, sua pele é branca, olhos azuis e o fundo da foto também é azul. Nos *memes*, é mais comum o uso de imagens naturalísticas.

c) Significado composicional - Nesse aspecto, é levado em conta a organização da imagem do gênero em questão, e sua composição. Devem ser considerados elementos como: valor informacional, estruturação e saliência. O valor informacional subdivide-se em real, ideal, dado e novo.

Na imagem analisada, o que está apresentado à esquerda é o dado, ou seja, o conhecido; já a informação da direita é o dado novo. O dizer no alto da imagem é a situação tida como ideal e, aquilo que está abaixo muitas vezes está escondido nas entrelinhas do texto. Seguindo essas orientações, nesse *meme* (característica recorrente nesse gênero), à esquerda fica a informação conhecida e sem *humor ou surpresa*; já à direita está o dado que gera efeito humorístico, a ironia e uma crítica social.

Quanto à posição superior e inferior, normalmente na parte de acima há informação sobre o tema do *meme* e, abaixo, em letras pequenas, estão dados sobre curtidas (ou não) e compartilhamentos, entre outras informações. A imagem pode ser mais ou menos saliente. No *meme*, o rosto da Xuxa está mais saliente e as expressões faciais sinalizam o posicionamento e a reação frente aos fatos, principalmente no contraste entre o riso e o choro, a felicidade e a tristeza.

A análise realizada no módulo 2 revela que o significado imagético advém de inúmeras modalidades exploradas no sentido construído pela imagem. O *meme* é um gênero em que as semioses são exploradas para constituir os sentidos por ele veiculados. Assim, a seleção de uma ou de outra modalidade resulta em curtidas, reflexão, riso, à medida que cumpre o propósito comunicacional e social de uma maneira mais *divertida* do que seria no gênero editorial, por exemplo.

Módulo 3: Análise e comparação de diferentes *memes*. O terceiro módulo destina-se a realizar análise de quatro *memes* selecionados pelo professor, em parceria com a turma, dentre aqueles que eles mais usam ou viram (e gostaram) publicados nas redes sociais. A análise se dará sob duas perspectivas: quanto à multimodalidade; e quanto às questões textuais e discursivas próprias no gênero.

Quanto ao primeiro aspecto, cabe explorar um ou mais significados, como demonstrado no módulo anterior. Já no segundo, o estudante deve analisar a função do gênero, considerando a temática, o objetivo/intenção e os participantes recorrentes. O objetivo dessa atividade é ressaltar os conhecimentos necessários para compreender e produzir esse gênero digital. É preciso observar aspectos enunciativos (quem escreve, para quem, com qual finalidade), levando em conta aspectos de produção, circulação e recepção (quem é o público-alvo, qual a faixa etária).

Produção Final: Para finalizar o circuito da SD, é proposta outra produção textual de um *meme* para observar

se o aluno aperfeiçoou sua capacidade de usar a linguagem, dominando esse gênero digital bastante usado na rede social, empregando adequadamente e com criatividade os recursos multimodais estudados. Nesse momento, é solicitado que o aluno produza novo *meme*, a partir da temática ENEM ou de outra que esteja relacionada à realidade do contexto escolar. Para realizar essa tarefa, o estudante, sempre que possível, pode usar plataformas digitais que são amplamente utilizadas para tal propósito, como Adobe Spark, entre inúmeros outros existentes.

Após a produção final, conforme enfatizam os autores da escola de Genebra, é esperado que esse texto circule socialmente e seja lido por diferentes leitores. Assim, depois de produzir, reescrever e reformular os *memes*, eles devem divulgados no *site* ou *blog* da escola, e talvez somente os mais criativos sejam veiculados nas redes sociais.

Para fazer essa seleção, o professor pode usar diferentes critérios: escolha dos mais populares, mais criativos e com melhor adequação ao tema proposto. Também é possível criar categorias e realizar uma votação on-line no *site Google*, para depois divulgar os memes escolhidos nas redes e páginas disponíveis físicas ou digitais da escola. Por fim, fica-se na expectativa da *viralização*!

### Considerações finais

O presente estudo buscou mostrar que, embora a metodologia desenvolvida pelos pesquisadores de Genebra se processe por meio de um modelo didático, essa estrutura não é engessada e ela permite que o professor/pesquisador use seu conhecimento teórico-metodológico e sua criatividade para construir uma SD adequada para ensinar gêneros escritos, orais ou digitais (multimodais). Podemos dizer que esse modelo, organizado através de uma SD, é um dispositivo adequado para trabalhar com os gêneros, sejam eles digitais ou não. Neste estudo, para abarcar também os elementos multissemióticos do *meme*, contamos com o apoio das perspectivas de multiletramentos e da teoria da multimodalidade, mas outras abordagens também podem ser adotadas, desde que coerentes com os princípios do ISD.

Ainda que não tenhamos aplicado este dispositivo didático no contexto escolar, tendo em vista o estado de isolamento atual, já aplicamos esse modelo em diferentes escolas, trabalhando, na ocasião, com os gêneros: crônica, HQ e entrevista (relacionando a modalidade escrita com a oral), e o resultado foi muito produtivo (WITTKE; MORETTO, 2019). Pretendemos, futuramente, ajustar este dispositivo para trabalhar o *meme* no ensino básico, montando as atividades dos módulos a partir da análise do texto inicial dos alunos, como orientam os autores do MDG.

Além disso, esta reflexão apresentou algumas práticas e procedimentos que podem nortear as atividades

a partir de um gênero bem conhecido como é o meme, e elas se mostram produtivas também no desdobramento de outras práticas sociais. Esta abordagem não esgota o tema, pois outras pesquisas que congregam as concepções oral, escrita, discursiva e imagética, enquanto práticas didáticas, ainda surgirão para suprir a lacuna do ensino do gênero digital na escola.

Essa perspectiva abre possibilidades para explorar outros aspectos linguísticos, discursivos e multissemióticos que configuram os gêneros, abarcando seus aspectos verbal e audiovisual. Tal movimento requer autonomia, que está centrada no poder criativo do discente (também do docente) e sua relação com o ambiente tecnológico tão caro a ele e a todos nós. A realidade atual reforça o ponto de vista de que o ensino transcende o universo das quatro paredes da sala de aula e pode/deve dar vazão a um conhecimento ilimitado que circula nas inúmeras práticas sociais contemporâneas, especialmente na internet e nas redes sociais. Em termos de prática social, os *memes* contribuem para que inúmeras questões sejam discutidas e muitos diálogos sejam estabelecidos.

### Referências

AMOÊDO, R.S; SOARES, N.M.M.. Transformações discursivas no contexto digital: análise multissemiótica do gênero meme. **PERcursos Linguísticos** • Vitória (ES).v. 8. n. 18.2018. p 130-152.ISSN: 2236-2592, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 420 p.

BRASIL MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. – BNCC, 2017, 600 p.

BRASIL MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)** – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998,175 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999, 109 p.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, [1999] 2012a, 259 p.

\_\_\_\_\_. The language system at the heart of system that make up de human being. **Caderno de Letras**, UFPEL, n.18, p. 33-53, 2012.

CASTRO, L. G. F. de; CARDOSO, T. G. Memes: os replicadores de informação. **Anais eletrônicos do VI ENPOLE**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, jan. 2015. Disponível em: <https://ptdocz.com/doc/1043351/memes--os-replicadores-de-informa%C3%A7%C3%A3o-lorena-gomes>. Acesso em: abril de 2020.

CAZDEN, C.; COPE, B. et al. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review. 1996, p. 60-90.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. 30. ed. Inglaterra: Oxford University Press. p. 1-20; 2006, 189-201.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressões em expressões oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, [2004] 2010, p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, [2004] 2010 p. 213-239.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras [2004] 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010, 110 p.

GUERREIRO, A.; SOARES, N.M.M. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. Texto Digital, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, dez. 2016. ISSN 1807-9288. <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>.

JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009, p.14-28.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. The Grammar of visual design. Londres: Routledge, [1996] 2006, 292p.

KRESS, G. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010, 212 p.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008, 296 p.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A.; MACHADO, A.R.; DIONÍSIO, A.P. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Parábola, 2010, p. 19-38.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, [2004] 2010, 239p.

VAN LEEUWEN, T. **The language of colour: an introduction**. London: Routledge, 2011, 120 p.

WITTKE, C; MORETTO, M. O gênero de texto como objeto de ensino na produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 87-110, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.5902/2176148534807>.

**Fonte das imagens:**

Imagem 1- Meme com imagem de Monalisa. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/pages/category/Art/Mona-Lisa-memes-241860323001426>. Acesso em março de 2020.

Imagem 2: Meme com foto da Xuxa – tema redação do ENEM. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/os-mais-divertidos-memes-do-enem-2019>. Acesso em março de 2020.

## **USOS DA LINGUAGEM E GÊNEROS TEXTUAIS NA PRÁTICA DOCENTE: INSERÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES COM APOIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa<sup>19</sup>

Resumo: Usos da linguagem, interação social, competência discursiva, gêneros textuais, múltiplos letramentos, tecnologias educacionais e análise de recursos multimodais se tornaram os pressupostos para o ensino de línguas na contemporaneidade. Inserido na área de estudos da Linguística Aplicada, este artigo, de natureza qualitativa interpretativista, tem por objetivo analisar os porquês da importância dos usos da linguagem, da interação social e dos gêneros textuais com a inserção das tecnologias educacionais, dos multiletramentos e recursos multimodais na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa. Caracterizado como resultante de uma pesquisa com base em fontes bibliográficas, o artigo fundamenta-se nos princípios teóricos de Bakhtin (2006 [1979]), Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Rojo e Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira e Rocha (2007), Kalantzis e Cope (2006) e outros. As conclusões mostram que, no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, os professores devem ter ciência de que os usos da linguagem, por meio dos gêneros textuais, concorrem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que, na contemporaneidade, requer uma prática docente e discente voltada para os multiletramentos com a inserção das multimodalidades e do emprego das tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Usos da linguagem e competência discursiva; Gêneros textuais; Multiletramentos e multimodalidades; Tecnologias educacionais; Prática docente no ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: Uses of language, social interaction, discursive competence, textual genres, multiple literacies, educational technologies and analysis of multimodal resources have become the presuppositions for language teaching in contemporary times. Inserted in the area of studies of Applied Linguistics, this article, of an interpretive qualitative nature, aims to analyze the reasons for the importance of the uses of language, social interaction and textual genres with the insertion of educational technologies, multiliteracies and multimodal resources in teaching practice in Portuguese

19. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Linguística Aplicada (UFSC). Mestre em Letras: Língua Portuguesa (PUC/RJ). Graduada em Letras: Língua Portuguesa (UFAM). hydelvidia@bol.com.br <https://orcid.org/0000-0001-5340-6977>.

language classes. Characteristic of a research based on bibliographic sources, the article is based on the theoretical principles of Bakhtin (2006 [1979]), Coscarelli and Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli and Cani (2016), Rojo and Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira and Rocha (2007), Kalantzis and Cope (2006) and others. The results show that, in the process of teaching and learning Portuguese language, teachers should be aware that the uses of language, through textual genres, contribute to the development of the discursive competence of students who, in contemporary times, require a teaching and student practice focused on multiliteracies, with the insertion of multimodalities and the use of educational technologies.

**Keywords:** Uses of language and discursive competence; Textual genres; Multiliteracies and multimodalities; Educational technologies; Teaching practice in Portuguese language teaching.

### **Introdução**

Na contemporaneidade que ora vivenciamos, no processo de ensino e de aprendizagem, tanto no magistério da Educação Básica quanto do Ensino Superior, mudanças e novas práticas pedagógicas têm sido sugeridas aos professores de Língua Portuguesa. O início dessas propostas se efetivou mais precisamente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, pelo Ministério de Educação e Cultura. Da década de 1990 aos anos já vividos do século XXI, foram incorporadas outras perspectivas para o ensino de línguas, procurando uma aproximação mais acentuada com a visão de um mundo globalizado, interativo e vencido por uma linguagem iconográfica, por letramentos digitais e tecnologias educacionais, uma visão também contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Os professores da área de Letras passaram a se defrontar com novos pressupostos que deveriam ter como foco não apenas as determinações trazidas pelos parâmetros no final do século XX.

Inserido na área da Linguística Aplicada, este artigo tem por objetivo geral analisar os porquês da importância dos usos da linguagem, da interação social e dos gêneros textuais com a devida inserção dos multiletramentos, dos recursos multimodais e das tecnologias educacionais, na prática docente nas aulas de Língua Portuguesa. Caracterizando-se como uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, sua metodologia se fundamenta nos questionamentos de seu intento principal, com base em fontes bibliográficas que lhe permitem a devida teorização. A análise pretendida se efetiva, em termos teórico-metodológicos, por meio da explicitação dos objetivos específicos que visam aos seguintes pontos: justificar a importância dos usos da

linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos; explicar a razão de os gêneros serem considerados o objeto de ensino e o texto, a unidade básica no ensino de línguas; comprovar o porquê da inclusão precisa dos multiletramentos nos currículos do processo político-pedagógico; mostrar a valoração dos recursos multimodais na prática docente e explicitar a necessidade da implantação das tecnologias educacionais com o letramento digital nas escolas. Para a análise dessas especificidades e da abordagem sobre a prática docente no ensino de Língua Portuguesa, no século XXI, respalda-se teoricamente nos princípios de Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1963], 2012 [1929]) e no estudo de autores que tem contribuído para o entendimento da inclusão dos pressupostos mencionados: Coscarelli e Ribeiro (2017), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Rojo e Barbosa (2015), Street (2014), Rojo (2013, 2012), Marcuschi (2010), Vieira e Rocha (2007), Kalantzis e Cope (2006) e outros. Seu propósito se justifica, portanto, pelo intento de que se tornem conhecidos e compreendidos os porquês da efetivação dos novos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa, além daqueles mencionados pelos Parâmetros Curriculares no final da década de 1990.

### **Os usos da linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva do aluno**

As propostas para o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, para o século XXI, permanecem em uma nítida fase de renovação com vistas a uma prática pedagógica que continue a ser consolidada no uso efetivo da linguagem. Os PCNs (1998, p. 18) já traziam o seguinte registro:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística<sup>20</sup>, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.

Esta afirmação denota que os preceitos trazidos para o ensino de línguas passaram a não se prender nos pressupostos do formalismo lingüístico, na imanência de um sistema que não considera as influências externas, mas sim nos princípios que contemplam os estudos e teorias lingüísticas que concebem a língua como interação social, procurando analisar as relações que advém do elo linguagem e sociedade. As mudanças no ensino de línguas determinadas pelos avanços das ciências lingüísticas começaram a apresentar um enfoque diferente do modelo tradicional normativo, imperativo e conceitual. Os novos postulados para as mudanças propostas no ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, passaram a ser respaldados

20. Grafia conforme o sistema ortográfico da época.

nas ciências linguísticas, como afirma Gregolin (2007, p. 69, grifos da autora):

Se com a linguística textual havíamos incorporado o texto, agora com as formulações da análise do *discurso* e a (re)descoberta de Bakhtin aliamos a ele o discurso no ensino de língua, acrescentando assim à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados historicamente e socialmente, de que os discursos veiculam os valores, a ideologia de uma sociedade. [...]. São fundamentalmente, essas ideias discursivas e sociointeracionistas que estão na base das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que colocam a discursividade no centro do ensino.

A análise do discurso e as ideias de Bakhtin foram decisivas para que os estudos da linguagem vissem a língua como um fator preponderante de inserção social. Foram de significativa importância os conceitos bakhtinianos de gênero, de discurso e de linguagem como processo de sociointeração, bem como os pressupostos da Sociolinguística que também trouxeram para o ensino de línguas a noção de heterogeneidade, de diversidade linguística e de concepção de língua como fato social. As diretrizes iniciais defendidas pelos PCNs (1998) orientaram a um ensino voltado para uma visão discursiva, uma visão dialógica da linguagem, em termos de uma interação social. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, encontramos que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010[1963], p. 209, grifos do autor). Segundo esta concepção dialógica, a noção de linguagem e língua é apreendida no seu funcionamento concreto, conferindo à linguagem o lugar de constituição da subjetividade, o lugar em que o homem se constitui.

A partir dessas orientações, o ensino de Língua Portuguesa, até então preso a uma concepção de gramática, de ensino metalinguístico e prescritivo, passou a ter como foco principal os usuários da língua e os usos da linguagem na efetivação dialógica de seus propósitos comunicativos. Para Bakhtin (2006 [1979], p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana, [...]”. Para que as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa se consolidassem em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada fossem o uso da linguagem, houve necessidade de uma reflexão sobre a linguagem, de um entendimento da linguagem como uma ação de natureza dialógica, como um processo de interação que significa realizar uma atividade discursiva, o que se pode confirmar em Geraldini (2003, p.17):

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas<sup>21</sup> que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossa; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Esse foco nos usos da linguagem deve, por conseguinte, ser efetivado em um processo de inserção social com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e dos saberes lingüísticos dos alunos nas mais diferentes situações. No que se refere aos usos da linguagem, Bakhtin (2006 [1979], p. 275, grifos do autor) observa que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes”. É justamente essa alternância discursiva que comprova por que o ensino de línguas deve ser respaldado pelo processo de interação social. É precisamente no processo interativo que os usos e os saberes lingüísticos se deixam mostrar e se fazem entender.

A concepção de língua trazida pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998) não a considera como uma dimensão imanente, como um sistema em si mesmo, como algo pronto para ser ativado pelos sujeitos usuários. “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN, [VOLOCHÍNOV], 2012 [1929], p. 127). Assim considerando, a língua passa a ser vista como um sistema em uso, em contínua construção, envolvendo não apenas questões lingüísticas como também questões de natureza política, histórica, social e cultural, o que somente se realiza no mundo da vida, nas práticas e demandas sociais refletidas na linguagem e pela linguagem.

No mundo da contemporaneidade que hoje vivenciamos, podemos afirmar que as situações concretas de produção e de demandas da linguagem se defrontam com o funcionamento das múltiplas linguagens com que o ser humano se envolve e usa. Essa multiplicidade passou a requerer das escolas uma programação pedagógica que envolvesse os inúmeros letramentos, os recursos multimodais e as tecnologias educacionais pertinentes a um letramento digital, considerando as mudanças na língua escrita repletas de imagens e cores, ressaltando, assim, a importância da linguagem não verbal. Se voltarmos aos PCNs (1998, p.19), em termos do ensino de Língua Portuguesa, eles já afirmavam que “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários

21. Grafia conforme o sistema ortográfico da época.

para o exercício da cidadania”. Para que o processo de ensino e de aprendizagem assumisse essa democratização e essa responsabilidade, outras ciências da linguagem trouxeram seus pressupostos, procurando contribuir para um ensino voltado para a contemporaneidade em que predominam os recursos multissemióticos, multimodais e os letramentos digitais. As teorias da Análise Crítica do Discurso, da Semiótica Social, dos Multiletramentos, das Modalidades e dos Letramentos Digitais procuram mostrar que, na contemporaneidade, o processo de ensino de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da competência discursiva deve considerar os mais diferentes usos da linguagem que predominam na pós-modernidade, incluindo muito frequentemente os usos da linguagem não verbal. Segundo Vieira (2007), a valorização excessiva da língua escrita e oral tende a ser substituída em favor dos recursos multimodais, com a predominância do discurso iconográfico, informatizado, trazendo inúmeras modificações nas práticas de linguagem, que passam a exigir diferentes usos. Portanto, para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, um projeto educativo contemporâneo há de incluir em sua programação os mais variados usos de linguagem como a linguagem sonora, visual, das cores, midiática, digital, da internet, dentre outras. A competência discursiva dos alunos relacionada às habilidades linguísticas básicas como as de falar, escutar, ler e escrever precisam estar interligadas aos múltiplos usos de linguagem, à diversidade de gêneros textuais, aos recursos multissemióticos e ao avanço das tecnologias educacionais, privilegiando as demandas sociais que o momento histórico do século XXI exige. Para dar conta dessa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (2017) tem como foco, na disciplina Língua Portuguesa, formar cidadãos para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa, com a centralização do ensino voltada para o texto e para os gêneros textuais. Propõe quatro práticas da linguagem para o ensino: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica, com a intenção de ressaltar dois aspectos que muito avançaram no âmbito social: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade. Essa constatação demonstra que a política linguística para o ensino de Língua Portuguesa deve continuar centralizada nos usos da linguagem, no texto e nos gêneros textuais, mas precisa inserir os recursos imagísticos e o apoio das tecnologias para a devida análise crítica dos aspectos linguísticos, abrangendo, inclusive, os semióticos.

## Os gêneros textuais como objeto de ensino e o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa

Leitura, interpretação e produção de textos que circulam socialmente, na linguagem verbal e não verbal, se tornaram relevantes no processo educacional, para que os alunos consigam atingir a cidadania linguística nas mais variadas situações em suas práticas de sociabilidade. Essas três atividades só se expressam por meio de textos em um determinado gênero textual que remete e solicita também aos interlocutores uma determinada competência discursiva, justamente porque, toda interação com base nos usos da linguagem se caracteriza como uma atividade discursiva que se expressa por meio de um determinado texto.

Caraterizamos os gêneros como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas (*universais concretos*). [...]. Todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso. [...]. Em todas as nossas atividades, valemo-nos de vários gêneros discursivos – orais e escritos, impressos ou digitais – utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial (ROJO; BARBOSA, 2015, p.16-17, grifos das autoras).

Fica evidente que os gêneros se fazem presentes nas práticas discursivas quaisquer que sejam os usos de linguagem: oral, escrita e não verbal, incluindo aqui a linguagem midiática, multimodal e digital, dentre outras em voga nas vivências da contemporaneidade.

“A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero do discurso. [...]. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é, em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 282). Como toda atividade discursiva se realiza por meio de uma prática textual, gênero, texto e discurso passaram a constituir as palavras-chave para o ensino de Língua Portuguesa que, desde o final do século XX, passou a considerar o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino, conforme atestam os PCNs (1998, p. 23, grifos nossos).

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, **a unidade básica do ensino só pode ser o texto**. [...]. Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, **a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino**.

Se essa perspectiva de ensino da Língua Portuguesa passou a considerar a língua como texto e como discurso, a ponto de entender o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, para que houvesse, da parte dos professores, uma atuação condizente com essas propostas, tornou-se imprescindível o entendimento desses pressupostos. A heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem passou a requerer uma mudança nas atividades de leitura e na prática de produção textual, por considerar que a língua existe concretamente nos textos. Houve, assim, a necessidade de entender o ensino de Língua Portuguesa considerando dois eixos: o eixo do uso da linguagem, em que o ensino se volta à língua oral e escrita, com a prática da escuta, leitura e produção de textos; e o eixo da reflexão, em que o ensino se volta para prática da análise linguística (PCNs, 1998). A BNCC (2017), embasada nesses parâmetros, passa a considerar quatro práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise crítica respaldada na linguística e na semiótica. Dessa maneira, toda escuta, fala, prática da leitura e produção textual se prende a uma atividade discursiva, relacionada a um gênero com a devida análise crítica em todos os usos da linguagem, inclusive na linguagem não verbal amparada pelos recursos multissemióticos. Cani e Coscarelli (2016, p.19) afirmam que “a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente”. Cabe à escola, como mediadora do processo educacional, estar atenta aos novos gêneros textuais que surgem e são incorporados às situações comunicativas que o cronotopo requer.

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez proporcionando e abrigando gêneros novos bastante característicos. [...] surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, [...], telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais, (aulas chats) e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Importa que a escola vise a uma seleção de textos que se enquadre nos gêneros discursivos que correspondam às necessidades dos alunos e às possibilidades de aprendizagem que devem ser programadas pelas diretrizes apresentadas no projeto educacional da escola. O ensino de Língua Portuguesa, a partir do enfoque de diferentes gêneros textuais, tem demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora a

capacidade de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos, tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não verbal. Essa competência se torna permitida, segundo Bakhtin (2006 [1979]), porque os gêneros do discurso são dados ao ser humano com quase a mesma capacidade que lhe é dada a aprendizagem natural da língua materna. Dessa feita, como ao ser humano é dada a competência discursiva para efetivar suas relações sociais dialogicamente, cumpre que a escola privilegie os gêneros textuais e uma seleção de textos para uma interação linguística realizada na linguagem e pela linguagem, considerando os mais diferentes gêneros como os multimodais, digitais, dentre outros que estão em voga ou passem a fazer parte do contexto social do mundo contemporâneo. Os porquês da facilidade de apreensão dos mais diferentes gêneros discursivos são explicitados por Bakhtin (2006 [1979], p. 261), quando ressalta que “os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. A partir do momento em que os alunos se deparam com o conhecimento da estrutura desses gêneros por meio dos diferentes textos ou enunciados da língua verbal e não verbal, tornam-se aptos para atender às diferentes situações de sociabilidade. As salas de aula de Língua Portuguesa precisam e devem se tornar o espaço apropriado para essa prática pedagógica.

### **Importância dos multiletramentos no processo político-pedagógico das escolas**

No processo ativo da escola, considerada como a principal agência de letramento, não há como descontextualizar, em termos de ensino e de aprendizagem, a prática de multiletramentos. Para a escola cumprir o seu papel como instituição que se propõe a formar cidadãos com competência discursiva e com diferentes saberes linguísticos, essa prática de que os alunos são participantes tanto dentro quanto fora da escola se torna imprescindível. As novas mídias de informação e de comunicação interligam a interação humana por meio de recursos multissemióticos que servem de suporte para o conhecimento dos múltiplos letramentos, o que, por conseguinte, envolve as diferentes faixas etárias e classes sociais. Sobre a importância dos multiletramentos no processo de ensino e de aprendizagem, Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) assim observam:

Abrir a sala de aula para o trabalho com multiletramentos contempla duas grandes perspectivas: de um lado, a multiplicidade de formas de comunicação usadas para a construção de sentido; de outro, o aumento da diversidade linguística e cultural que caracteriza a sociedade contemporânea.

Por contemplar estas duas possibilidades, uma voltada para as novas tecnologias de informação, de comunicação e outra dirigida às multissemeioses que envolvem aspectos linguísticos e culturais, Rojo (2013, p.8) ressalta a importância de “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor/colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Somente com a participação das heterogêneas identidades dos alunos, com a inclusão das diferenciadas práticas sociais e com a interação das diversidades culturais por meio das novas tecnologias de informação e de conhecimento, a constatação da importância da pedagogia dos multiletramentos encontra espaço no processo de ensino e de aprendizagem. Kalantzis e Cope (2006) chamam atenção para o fato de que os alunos não trazem para a escola as mesmas experiências, porque seus saberes e suas representações de vida decorrem de eventos e vivências muito diversas. Nessas vivências estão implicados fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico, o que torna não somente o trabalho, mas também os resultados das atividades educacionais bastante diferenciados. Importa que a escola não se prenda somente a letamentos autônomos, dominantes, ligando-se, preferencialmente, nos letamentos ideológicos, alternativos, porque, como defende Street (2014), se prendem aos variados eventos e resultados desses processos.

Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância da socialização na construção do significado do letamento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais (STREET, 2014, p. 44).

Como toda atividade humana, o letamento é essencialmente social e institui relações interpessoais que são múltiplas e variadas, o que, na contemporaneidade, exige conhecer e entender a pedagogia dos vários letamentos, com práticas e gêneros discursivos nas áreas em que dominam as tecnologias digitais e os recursos iconográficos. Precisa haver um enfoque histórico para compreender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais as práticas atuais de múltiplos letamentos se fundamentam. Surgem, então, os multiletramentos cuja pedagogia pode ser justificada por Rojo (2012), quando menciona que os novos letamentos emergentes da sociedade contemporânea trazidos pelas novas tecnologias de informação não podem deixar de ser incluídos nos currículos das escolas, justamente porque nas salas de aula, o processo de ensino e de aprendizagem se depara com uma abrangente diversidade cultural. Tanzi Neto e outros (2013, p. 138, grifos dos autores) apontam que

frente às novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, novas possibilidades de ensino contemporâneas, que se busque formular uma pedagogia para os multiletramentos, levando em conta ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem (verbal e não verbal).

Essa realidade remeteu, portanto, a uma nova concepção de letramentos, os multiletramentos, que se caracterizam pelas multiplicidades de linguagem predominantes nos grupos sociais. Para melhor explicitar a significação e a importância dos multiletramentos, Rojo assim registra:

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi” para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Esta explicitação relacionada a multiletramentos se torna necessária na medida em que não se admite mais um currículo das escolas preso tão somente a conteúdos teóricos, à linguagem escrita e à linguagem verbal. Mesmo porque, com a diversidade de classes sociais, a heterogeneidade clama uma busca e a devida aceitação dos letramentos alternativos. Cani e Coscarelli (2016, p.23) assim se referem:

A pedagogia dos multiletramentos propõe uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros, estruturas sociais e econômicas. A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.

É imprescindível, em termos dessa pedagogia para a pluralidade de letramentos, considerar a linguagem não verbal e a pluralidade cultural que envolve as práticas sociais em todas as suas multisseioses. Na prática docente, uma das primeiras atitudes do professor é induzir o aluno a se apropriar, de forma consciente e prazerosa, da sua própria expressão linguística, para sentir-se respeitado, considerado como um participante do processo de construção contínua de sua língua, valorizando, assim, a sua cidadania linguística (CORRÊA, 2021). Para dar sequência ao processo, cabe ao professor promover o reconhecimento de outras formas da língua, tanto da modalidade oral quanto da escrita e visual. Essas ações pedagógicas devem contribuir não apenas para que o aluno tenha conhecimento da multiplicidade de registros linguísticos e não linguísticos, mas também

para que os considere como acréscimo e não como exigida substituição. Ainda quando se falava apenas em termos de letramento, Barton e Hamilton (2004) já conferiam que o letramento não reside na mente das pessoas como conjunto de habilidades a serem aprendidas, tampouco está apenas no papel, capturado em forma de textos passíveis de análise. Na observação de Cani e Coscarelli (2016, p.22) “o que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula”. Para que o professor tenha essas atitudes implica, portanto, não aceitar o letramento como um processo associado somente ao processo de escolarização e às suas práticas pedagógicas.

### **A valoração dos recursos multimodais na prática docente de Língua Portuguesa**

No mundo contemporâneo, a linguagem não verbal com suas imagens e inúmeros recursos semióticos passou a ter relevância tanto nos textos impressos quanto nos textos digitais. São textos em cuja composição os modos semióticos se fazem representar pelo visual, pelas cores e até mesmo pelos recursos sonoros, tornando as práticas discursivas envoltas pelos recursos da multimodalidade. Surge, assim, um discurso em que os textos ou enunciados se compõem pela junção da linguagem verbal e não verbal, mas que implica um procedimento preciso no processo educacional.

Necessário se faz ressaltar que, nas atividades da escola, a multimodalidade deve estar em compatibilidade com os letramentos sociais, com a faixa etária, com o nível de escolaridade, com o respeito aos valores éticos e morais e com a diversidade linguística, de gênero, de raça, de credo e de classe social (CORRÊA, 2017, p. 20).

As múltiplas linguagens presentes nos textos desafiam o processo educacional com uma variada gama de imagens, sons e cores, como bem confere Vieira (2007, p.10), ao mencionar que “estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral [...]”. Sem contemplar as mudanças exigidas pelos avanços tecnológicos e multimodais, não há como afirmar que o processo de ensino e de aprendizagem se realiza de acordo com os parâmetros da contemporaneidade. Cani e Coscarelli (2016, p.17-18) chamam atenção para essa realidade.

A pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola, sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros.

A incorporação dos textos multimodais nas situações comunicativas, conforme mencionam Coscarelli e Kersch (2016), levou Kress e Van Leeuwen, teóricos da multimodalidade, à autoria da Gramática do Design Visual, uma proposta de cunho teórico- metodológica, justamente porque o trabalho pedagógico precisa valorizar os elementos não verbais do texto que conseguem incorporar tanta informação, a ponto de se afirmar, como diz Vieira (2007, p. 16) que “literalmente uma imagem vale por mil palavras”. A análise da compreensão e da interpretação textual não se deve prender, portanto, apenas aos aspectos linguísticos, considerando tão somente as estruturas sintáticas, o léxico e seus morfemas, as sílabas e os seus grafemas, na língua escrita; e os fonemas, na língua oral. Tão importantes para o significado do texto, encontram-se os recursos multimodais, os recursos tecnológicos e visuais. Neste sentido, importa admitir a observação de Cani e Coscarelli (2016, p. 24):

Na era multimodal, o conceito de design é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles.

No processo educacional, essa visão dos recursos de multimodalidade precisa e deve ser aceita como trabalho efetivo a ser inserido nas práticas pedagógicas. Vieira (2007) reforça que, por ser a comunicação bastante multissemiótica, há um predomínio tamanho da imagem, a ponto de, em muitos textos, ocupar a posição predominante. Essa realidade chama atenção para uma forma de interpretar voltada mais para o campo visual que para os recursos linguísticos que o texto apresenta.

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica. [...]. A famosa afirmação ‘uma imagem vale mais que mil palavras’ ganha força e passa a direcionar a configuração dos discursos (FERRAZ, 2007, p. 110).

Dessa forma, na contemporaneidade, a interpretação de textos requer habilidades para o entendimento e compreensão dos recursos gráficos, cores, imagens e, muitas vezes, dos efeitos sonoros. “Para os efeitos de sentido (temas) e para a análise de textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou de estilo, a multimodalidade ou multissemiomise tem de ser levada em conta” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111). As escolas e o ensino de Língua Portuguesa precisam assumir essa cobrança para a análise crítica do mundo contemporâneo representado por uma linguagem iconográfica.

## Implantação das tecnologias educacionais com o letramento digital nas escolas

No final do século passado, os pressupostos trazidos para a Educação Básica manifestaram uma previsão de que o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa não deveria estar preso apenas aos aspectos gramaticais e linguísticos, com limitações para a linguagem oral e escrita. Os PCNs (1998) já expressavam que um dos objetivos do processo mencionado consiste em prover condições para o aluno ser contemplado pela utilização de diferentes linguagens, como a linguagem verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, dentre outras. O emprego de tão variada gama de linguagens contribui para que os alunos adquiram uma competência discursiva que lhes concedam condições de se expressar e de comunicar suas ideias, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação que o contexto do momento histórico exige. Neste século XXI, em que a sociedade se encontra envolta pelas múltiplas linguagens, incluindo a linguagem da internet, há uma exigência para que as escolas cumpram o dever de impulsionar os alunos para que conheçam, tomem posse e saibam como pôr em funcionamento a linguagem das tecnologias educacionais, a linguagem digital.

A tecnologia educacional está relacionada a todas as mídias utilizadas como apoio ao professor na sala de aula, tais como: computador, *tablete*, televisão, *smartphone*. [...]. O computador e as demais tecnologias só terão sentido se usados na escola para a melhoria da aprendizagem, como geradores de conhecimentos que ampliam o currículo e promovem a interação e a colaboração entre professores/educantes e alunos/aprendentes.[...]. Além disso, as tecnologias podem atuar como dinamizadoras das relações humanas e das interações que fazem da sala de aula um ambiente propício ao trabalho colaborativo (FICHMANN, 2017, p. 27, grifos da autora).

Tornou-se imprescindível que a escola se preocupasse com a competência discursiva dos alunos em termos das múltiplas linguagens encontradas nos diferentes gêneros digitais. Para Coscarelli e Ribeiro (2005), os docentes precisam estar atualizados e, para assim acontecer, há de se refletir sobre os ambientes de ensino, conceitos e práticas. A informação e a comunicação tecnológica por meio dos letramentos digitais têm tomado conta das mais diferentes camadas sociais e faixas etárias. As escolas, neste mundo da vida contemporânea, se deparam com os nativos digitais, a chamada geração net, os aprendizes desta contemporaneidade que, foram e estão sendo beneficiados pelo acesso ao computador e aos benefícios dos dispositivos móveis, como o celular onde pode ser encontrada uma variedade de aplicativos. Campos e Assumpção (2017) trazem uma listagem de recursos on-line

sempre disponíveis para acesso, como, por exemplo: banco de imagem na web, bate-papo virtual com o messenger, skype; blog, google, recursos variados; whatsApp web; site de publicação de vídeos, com you tub, google vídeos, wikipédia, dentre outros. O processo educacional deve formar cidadãos para a vivência nesse mundo imagístico e tecnológico, incorporando nas escolas o devido letramento digital que, para Matias (2016, p.173) “consiste no conhecimento funcional das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e a escrita em ambientes virtuais”. Não há como, na contemporaneidade, conceber o processo de ensino e de aprendizagem sem a praticidade do letramento digital, uma vez que a tecnologia faz parte da vida de todas as gerações desse mundo pós-moderno.

As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) se fazem presente nas mais variadas atividades do ser humano, nos mais variados usos da linguagem, portanto é dever do poder público evitar a exclusão digital, seja dos alunos, seja dos professores. Goulart (2017, p. 53) aponta que “as novas tecnologias de informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma descontínua e heterogênea”. A interação humana na contemporaneidade se realiza pelos recursos tecnológicos, pelos recursos da internet, não apenas nos ambientes escolares, mas também nas variadas práticas sociais e nas diferentes faixas etárias. Para Matias (2016, p.169), “o uso das TICs pode estimular o raciocínio lógico, a criatividade e auxiliar, ainda, no desenvolvimento de diversas habilidades. Computadores podem, pois, revolucionar o ensino”. Essa realidade exige a inserção do letramento digital no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da Educação Básica. É acertado, portanto, afirmar que “em plena Era do Conhecimento na qual a *inclusão digital e Sociedade da Informação* são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” (PEREIRA, 2005, p.13, grifos do autor). A perspectiva de que todo aluno possa ser um nativo digital constitui uma cobrança ao corpo docente, o que exige a atuação de um novo professor, um professor digital que conheça e saiba ativar as mais recentes e inovadoras modalidades da área tecnológica. Coscarelli e Kersch (2016, p. 9) ressaltam que “preparar os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”. Dessa forma, não há como considerar a escola como agência de letramento sem a inclusão social e digital dos alunos, ensinando-os a ter uma visão crítica, construtiva e colaborativa das TICs, para que não se tornem meros usuários dos avanços tecnológicos. Matias (2016, p.172) reforça que “é papel da escola oportunizar práticas de letramento digital:

isto é, tornar o indivíduo capaz de compreender e usar as ferramentas digitais no seu cotidiano”. A existência e o uso do computador nas escolas causam também preocupação. Goulart (2017, p. 56-57), por exemplo, registra uma observação muito pertinente a esse respeito:

Causa-nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não consideramos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias, se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições político-pedagógicas a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, crítica ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender.

Os avanços da tecnologia digital não chegaram a todos os espaços de escolaridade e, em muitos desses espaços, professores e alunos não foram devidamente preparados em termos de um uso que realmente seja também um avanço para uma melhor qualidade de ensino no processo educacional. Importa considerar a observação de Pereira (2005), quando ressalta a necessidade de uma melhor qualificação dos educadores e professores na área da tecnologia, para evitar a exclusão digital, o que, na era do conhecimento, pode trazer consequências deveras negativas para qualquer país. Essa realidade, em nosso país, já pode ser constatada como outra forma de exclusão: nem todos têm acesso às tecnologias pertinentes ao processo educacional, uma situação bastante confirmada no ano de 2020, quando, por conta da necessidade do isolamento social, muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos não tiveram condições de acompanhar o ensino remoto e o híbrido, por meio das tecnologias educacionais.

### **Prática docente e os novos pressupostos para o ensino de Língua Portuguesa no século XXI**

Para que os novos pressupostos com base na inserção dos inúmeros recursos semióticos, multimodais e digitais estejam inseridos na prática pedagógica, importa que o corpo docente tenha uma concepção de língua com foco na interação social e no aspecto discursivo. No que se refere à importância dos usos da linguagem e dos gêneros textuais, para efetivar a devida competência discursiva dos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado para uma concepção de língua que vai além dos limites de uma gramática em termos prescritivos e metalinguísticos. No exercício das atividades de fala e de escuta, leitura, escrita e análise crítica linguística/semiótica, há necessidade de se mostrar com mais clareza e precisão as relações entre a língua e seus contextos de uso, sempre focando a concepção de linguagem e de língua como um processo de interação social. Somente dessa maneira, há condições de se efetivar um processo de ensino que atinja

uma educação linguística capaz de proporcionar ao aluno o acesso aos saberes linguísticos imprescindíveis ao exercício da cidadania. Os usos da linguagem induzem os alunos a agir socialmente, a ter uma competência discursiva, uma atuação social, cuja relação com os outros se traduz em uma prática de interação dialógica que concretiza a vontade do falante por meio de um gênero discursivo. Tanto a atuação social quanto a prática de interação dialógica se realizam por meio de textos que precisam estar voltados para os diversos gêneros do discurso, principalmente os que predominam na contemporaneidade, como o gênero digital e multimodal, atendo-se aos multiletramentos e às tecnologias educacionais. Todo texto, portanto, resulta de uma atividade discursiva que se processa efetivamente nos usos da linguagem. É o texto cuja estrutura se respalda por um determinado gênero que organiza os enunciados conforme as intenções comunicativas pretendidas. Formas padronizadas e relativamente estáveis caracterizam os enunciados produzidos nas atividades humanas, o que facilita a seleção de textos que circulam socialmente, priorizando aqueles utilizados em situações públicas de uso da linguagem, conforme as necessidades dos alunos.

Quanto à incorporação dos múltiplos letramentos no processo pedagógico, à valoração dos recursos multimodais na prática docente e à implantação das tecnologias educacionais nas escolas, importa afirmar que sem esses pressupostos, as políticas de ensino terão dificuldades para formar cidadãos com uma competência discursiva crítica, devidamente preparados para uma interação social em um mundo da vida multimodal e informatizada. Voltado para a contemporaneidade, por considerar que os tempos de hoje são digitais, iconográficos, multimodais, com múltiplos letramentos e vencidos pelas ferramentas tecnológicas, o processo educacional deve preparar o aluno para saber navegar na internet, preparando-o para enveredar na busca de informações em inúmeros sites, blogs, propagandas, programas e aplicativos, dentre outros. Coscarelli e Kersch (2016, p.8) afirmam que “lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea”. Há de existir nas escolas uma pedagogia para cada um desses pressupostos. As escolas da Educação Básica precisam se defrontar com uma linguística multimodal, visual, gestual, de áudio, de edição, de diagramação, de hipertextos, de mídia digital que se reflete na em múltiplas significações e em contextos socioculturais, com uma interatividade que vai além das redes sociais. Não há mais como aceitar a desigualdade social como um marco de separação no mundo contemporâneo em que a sociedade se situa. Kalantzis e Cope (2006, p. 122) observam que “se nós aceitamos que o mundo é inevitavelmente desigual, a educação é uma das bases fundamentais para o argumento [insólito] de que a

desigualdade não é injusta”. Esse argumento precisa ser completamente anulado e inaceitável para que o processo educacional vença as barreiras do preconceito e da discriminação de toda e qualquer natureza.

Em termos das disciplinas do currículo, há imperiosa necessidade de mudanças, de se “repensar o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva multimodal, tendo como base os pressupostos da Semiótica Social, da Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade” (ROCHA, 2007, p. 36). Esse repensar exige outras ferramentas, que vão além da escrita manual e impressa, como também da linguagem verbal, sem deixar de considerar os múltiplos letramentos, tais como:

- multiletramentos nos impressos (jornal, revistas, charges, tiras, Hqs, publicidade, etc);
- hipermídia baseada em escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, etc);
- hipermídia baseada em áudio (*podcasts*, rádio(*blog*)s, (*fan*)clips etc; .
- hipermídia baseada em design (animações, *games*, arte digital etc.);
- hipermídia baseada em fotos (*photoshopping*, *fotologs*, animações, fotonovelas digitais etc. );
- hipermídia baseada em vídeo (*videologs*, *remixes* e *mashups*, (*fan*)cclips etc.);
- redes sociais ([...], Facebook, Google, Twitter, Tumblr etc.);
- ambientes educacionais ([...], portais, etc.) (ROJO, 2013, p. 9, grifos da autora).

Devem ser trabalhados na escola os infográficos, sites, blogs, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas e outros que explorem a linguagem visual. “O exame cuidadoso dos textos multimodais cria oportunidades para os professores mostrarem aos alunos que há um propósito comunicativo na associação da linguagem verbal e não verbal” (CANI; COSCARELLI, 2016, p.18). Para que as escolas tornem a fala, a leitura e a escrita como práticas efetivamente sociais, não podem ser excluídas do processo educativo e do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, as práticas discursivas que envolvam a comunicação digital, a pedagogia dos multiletramentos e o emprego dos recursos multimodais. Os envolvidos no processo educacional devem conceder aos cidadãos a oportunidade contínua de estar incluídos e capacitados nessa era em que o conhecimento e a informação são vencidos pelas semioses e imagens. Os professores devem ter ciência de que os usos da linguagem, por meio dos gêneros textuais, concorrem para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos que, na contemporaneidade, requer uma prática docente voltada para os multiletramentos com a inserção das multimodalidades e das tecnologias educacionais.

## **Considerações finais**

Este artigo se prendeu a uma fundamentação pertinente para explicitar a importância dos pressupostos trazidos antes pelos PCNs (1998) e os mais recentemente determinados pela BNCC (2017), ambos respaldados pelas ciências linguísticas. Esses pressupostos, como constatado, visam não somente a um ensino para a formação de uma consciência crítica mediada pelos usos da linguagem, por meio de gêneros discursivos e diferentes textos que circulam socialmente, mas também a um ensino voltado para uma competência discursiva multimodal, digital e eficaz em relação aos multiletramentos. Os pressupostos para as inovações e mudanças no ensino de Língua Portuguesa correspondem realmente às necessidades exigidas pelo mundo da vida contemporânea. Causam preocupação pontos deveras importantes: a realidade do ensino e das escolas, com vários tipos de exclusão; o descaso às necessidades compatíveis ao mundo midiático e a formação inicial de professores nos cursos de graduação em Letras. Urge que políticas públicas acompanhem os avanços da contemporaneidade discursiva, da comunicação multissemiótica e multimodal. Os cursos de Letras, em sua formação inicial e continuada, precisam rever os seus currículos, procurando acompanhar as transformações sociais em um mundo onde a comunicação não se realiza tão somente pela língua falada e escrita, tampouco pela imponente de um único tipo de letramento. Há necessidade de que as escolas tomem conhecimento da valoração desses avanços para uma formação e interação do homem com ele mesmo, com o outro e com o mundo da vida midiática contemporânea.

## **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].  
BAKHTIN, Mikhail.M. [VOLOCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidade entendida como prática social. In: ZAVALA, Virginia; NINO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. (Orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas**. Lima/Peru. Rede para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Peru, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Língua Portuguesa**. Esferas da linguagem. V.1. São Paulo: FTD, 2017, p. 29.

CORRÊA, Hydelvídia Cavalcante de Oliveira. A prática pedagógica das escolas e do ensino de língua portuguesa na concepção dos multiletramentos e discursos multimodais. In: ALMEIDA, Patrícia de Vasconcelos; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula (Org.). **Por palavras e gestos**: a arte da linguagem. Vol. IV. Curitiba, PR: Artemis, 2021, p. 14-24.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 7-14.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 7-11.

FICHMANN, Sílvia. Possibilidades de uso do computador no Ensino Médio. O que é tecnologia educacional? In: CAMPOS, Maria Inês; ASSUMPÇÃO, Nívia. **Língua Portuguesa**. Esferas da linguagem. V.1. São Paulo: FTD, 2017, p. 29.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.109-134.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 41-58.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua. Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORRÊA, Djenani Antonucci (Org.). **A relevância social da Linguística**. Linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola, 2007.

KALANTZIS, Mary; COPE Bill. Changing the role of schools. Educação, inclusão e equidade. In: COPE Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies** – Literacy learning and design of social features. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, ANNA Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p.19-38.

MATIAS, Joseane. O google drive como ferramenta colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicáveis à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p.167-183.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade de informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.13-24.

ROCHA, Harrison. Repensando o ensino de língua portuguesa: uma abordagem multimodal. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 35-76.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. Como se organizam os gêneros. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 85-113.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 9.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TANZI NETO, Adolfo et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**. Os multiletramentos e a TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**. Uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-33.

## PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENUNCIADOS ESCOLARES E A INTERLOCUÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO

Patrícia Azevedo Gonçalves<sup>22</sup>

Resumo: Tendo como perspectiva central os gêneros do discurso e a enunciação numa perspectiva bakhtiniana, este artigo buscou investigar as estratégias discursivas utilizadas por educadores para instruir e motivar atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental II, uma vez que, com a educação remota, no atual contexto de isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, uma das condições de produção dos textos, a interlocução pessoal entre educador e educando em sala de aula, foi drasticamente alterada. Para tanto, foram realizadas uma entrevista aberta com os educadores e a análise de tarefas de produção textual, instanciadas pelo gênero *enunciado escolar*, enquanto gênero catalisador, compreendendo essas materialidades linguísticas como instrumentos úteis à reflexão pedagógica, pois são portadores da discursividade e da alteridade estruturantes do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Gêneros catalisadores; Enunciados escolares; Interlocução; Educação remota.

Abstract: Having as central theme the enunciation and speech genres in Bakhtin's perspective, this paper sought to investigate the discursive strategies applied by teachers to instruct and motivate writing activities with middle school students, since in online classes. Due to the current social isolation context motivated by the COVID-19 pandemic, one of the writing conditions, the personal interchange between teacher and student in the classroom, was drastically altered. Therefore, an open-ended interview with teachers was realized, as well as the analysis of writing tasks, instantiated by the genre instructions for school activities, as catalyst genres, encompassing this linguistic material as useful tool for teaching reflection, since they are carriers of discourse and otherness that structure the teaching-learning process.

Keywords: Discursive genre; Catalyst genre; Instructions for school activities; Interchange; Online education.

### Introdução

Segundo dados da Organização das Nações Unidas do primeiro semestre de 2020, em todo o mundo, 9 em cada 10 estudantes estão temporariamente fora da escola em resposta à pandemia de COVID-19. No Brasil, em abril de

22. Doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e bolsista CNPq. E-mail: patricia.goncalves87@edu.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-8185>.

2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma resolução com diretrizes referentes ao período de suspensão do ensino presencial e à volta às aulas no contexto da pandemia. Aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1º de julho de 2020, o documento destaca quatro aspectos: (i) Diante do atual momento, soluções de ensino a distância (EAD) podem contribuir e devem ser implementadas; (ii) Uma estratégia consistente para o EAD busca mitigar as condições heterogêneas de acesso e os diferentes efeitos no desempenho prévio dos estudantes; (iii) o EAD não deve ser encarado somente como sinônimo de aula *online*. “Há diferentes maneiras de estimular a aprendizagem de maneira remota e, se bem estruturadas, as atividades educacionais podem cumprir mais do que uma função puramente acadêmica”; (iv) Mesmo a distância, a atuação dos professores é central (MEC, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, s./p.).

Nesse contexto, mais do que nunca, o ensino de língua portuguesa na Educação Básica deve impulsionar, nos educandos, o desenvolvimento de habilidades para que possam lidar, com autonomia e criticidade, com as informações e os diferentes gêneros discursivos circunscritos à nossa organização social, principalmente aqueles cujos empregos linguísticos são mais monitorados.

Conforme destacam os documentos oficiais, nunca, na história de nossa educação, a importância do letramento digital se mostrou tão evidente – assumimos aqui o conceito proposto por Martin (2005), para quem o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida. Ele varia de acordo com cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo de seu desenvolvimento. Envolve a aquisição e a utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais. Inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida; bem como a capacidade de refletir sobre o desenvolvimento de seu próprio letramento digital, enquanto inscrição no diálogo universal:

[...] Na formação social de onde enunciam, em cada sincronia, os sujeitos constroem discursividades de forma a se inscreverem em formações discursivas que coexistem permeadas por relações dialógico-polifônicas (ressonantes, consonantes, dissonantes e dissintêneas) que, por sua vez, deixam vir à tona sua referencialidade polifônica (CASTRO, 2009, p. 23).

Assim, compreendendo a centralidade do papel social desempenhado pelos educadores quanto à educação linguística e à preparação dos educandos para os diferentes contextos propostos na contemporaneidade, norteia esta investigação a seguinte questão: quais são as estratégias discursivas empregadas pelos educadores para instruir e motivar atividades de produção textual com alunos do Ensino Fundamental (EF) II, tendo em vista que, com a

educação remota, no atual contexto de isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, uma das condições de produção dos textos – a interlocução pessoal entre educador e educando em sala de aula – foi drasticamente alterada?

Para tanto, propomos a análise de enunciados escolares, em aulas do componente curricular Português para o sexto ano do EF II, em sua dimensão catalisadora de atividades de produção textual e em sua dimensão dialógica constitutiva.

Há de se pensar que rios de tinta já foram dedicados à problemática dos gêneros em esfera escolar; entretanto, a cada nova instância temporal e histórica, se impõe ao linguista repensar as condições de produção dos discursos: “em qualquer corrente especial de estudo, faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados” (BAKHTIN, 2017, p. 16). Igualmente, frente à demanda urgente de migrar para a educação remota digital, urge pensar de forma crítica, dialógica, os discursos didáticos no âmbito da educação linguística, a fim de instrumentalizar educandos e educadores para além de uma transposição mecânica:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2017, p. 16).

Portanto, partindo da (bela) premissa bakhtiniana de que “*a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)*” e de que, igualmente, “*é através dos enunciados concretos que a vida entra na língua*” (BAKHTIN, 2017, p. 16-17, *grifos nossos*), que estruturamos este estudo, buscando lançar um olhar atento, carinhoso e esperançoso às práticas docentes, nestes tempos tão duros, em que a vida humana se encontra ameaçada:

[...] a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança. [...] O diálogo busca do ser mais não pode ocorrer na desesperança. [...] Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança, enquanto luto [...] (FREIRE, 1981, p. 97).

Assim, posicionando este estudo num lugar de confluência entre uma concepção dialógica da linguagem e reflexões circunscritas à Linguística Aplicada, após esta introdução, este artigo estrutura-se em cinco seções: na primeira, apresentamos os pressupostos teóricos com os quais dialogamos para construir nossa análise; na segunda, descrevemos os aspectos metodológicos que guiaram nossa aproximação ao contexto de ensino em análise e a coleta de

dados (entrevistas com educadores e atividades escolares construídas por estes); na quarta, buscamos dar voz aos professores que contribuíram para este estudo; na quinta, empreendemos a análise dos enunciados.

### **Interlocução e Mediação Pedagógica: alguns pressupostos teóricos**

A teoria bakhtiniana advoga que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2017, p. 11-12). Nos enunciados escritos, a alternância de sujeitos é menos evidente, entretanto, ainda assim, estes são portadores da subjetividade de quem os escreve, sendo o estilo individual um epifenômeno do enunciado (BAKHTIN, 2017). Assim, compreendemos que o discurso pedagógico, objeto de nossa análise, ao instanciar enunciados e instruções aos alunos, se dialogiza, materializando um diálogo – nestes tempos, mediados pela tecnologia – entre educador e educando.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo [...] pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2017, p. 20).

Atendo-nos, portanto, à natureza dialógica das unidades de comunicação, queremos, aqui, refletir sobre as formas de interlocução estabelecidas entre professores e alunos do EF II, na mediação de atividades de produção textual, âmbito fundamental da educação linguística, que deve promover, segunda aponta Britto (2007), o acesso à escrita e aos discursos que se organizam por meio dela.

Acreditamos que, para que as aulas de língua portuguesa se constituam enquanto evento de letramento, devem ter como unidade organizadora o estudo dos gêneros do discurso, entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2017, p. 12, *grifos nossos*).

Tendo estas riqueza e diversidade constitutivas dos gêneros como pressuposto de nossa pesquisa, interessa-nos, também, a categoria de *gêneros secundários*, os quais:

surgem nas condições de um convívio cultural mais completo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) [...]. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2017, p. 15).

Assim, situados em esferas de atividade humana mais complexas, como a científica e a pedagógica, se encontram os gêneros instrucionais: tipos de enunciado organizados sob uma relação discursiva de comando e execução, orientando ou proibindo ações e comportamentos. Tais gêneros se sustentam na capacidade da linguagem de regulação mútua de comportamentos, pois “inscreve[m] no texto as figuras de um enunciador (aquele que prescreve ou interdita os comandos) e de um enunciatário (a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas)” (SCHNEWLY; DOLZ, 2010, p. 58).

Ainda especificando mais nossa abordagem, pretendemos tematizar os *enunciados escolares* enquanto *gêneros catalisadores*, vetores que mobilizam a produção de textos e instanciam as vozes sociais dos educadores, na mesma medida em que antecipam as respostas dos educandos (BAKHTIN, 2017).

Segundo Signorini (2006, p. 8), “os gêneros catalisadores favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”, assumindo “a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo”.

*Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Os enunciados escolares, portanto, são tarefas em que predominam as tipologias descritiva, explicativa e injuntiva, visando à realização de uma atividade. Por meio de uma clara preleção, materializam o esforço cognitivo e enunciativo do professor em direção ao seu aluno.

Assim, assumindo uma postura dialógica de escuta, pela qual, através do discurso alheio, se busca chegar a uma compreensão maior do atual contexto imposto pela pandemia de COVID-19 e dos caminhos que a Educação Básica brasileira pode trilhar, em especial o ensino de língua portuguesa, em sua multiplicidade de gêneros, passemos aos aspectos metodológicos que estruturam esta investigação.

## Aspectos metodológicos

Mediante a diversidade de gêneros que emergem da atividade didática na Educação Básica, principalmente no campo metalinguístico do ensino de escrita, interessamos, neste estudo, verificar de que modo, dado o contexto de isolamento social e educação remota impostos pela pandemia de COVID-19, docentes do Ensino Fundamental tem estruturado seus enunciados e pensado estratégias linguísticas para sustentar atividades de produção textual, posto que a mediação presencial do educador junto aos educandos não é possível neste momento. Para alcançar esses objetivos e a fim de dar voz aos agentes sociais em foco neste estudo, professores de língua portuguesa do EF II, realizamos uma entrevista aberta com os educadores e a análise de tarefas de produção textual (instanciadas pelo gênero enunciado escolar), compreendendo essas materialidades linguísticas como instrumentos úteis à reflexão pedagógica, pois são portadores da discursividade e da alteridade estruturantes do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de pesquisa qualitativa, motivada a partir de uma entrevista com questionário semiestruturado, divulgado pela autora pelas redes sociais WhatsApp, Facebook e WhatsApp, com questões abertas, que buscaram identificar as seguintes informações: (a) esfera de ensino da escola (pública/privada); (b) séries de atuação do professor em 2020; (c) continuidade ou não das atividades didáticas com os alunos por parte da escola; (d) meios utilizados para comunicação entre escola e alunos; (e) realização de atividades de produção textual com os educandos; (f) avaliação dos educadores quanto à produção/ao engajamento dos alunos nas atividades; (g) possibilidade de realizar *feedback* quanto aos textos dos alunos.

Dos 19 educadores que responderam à pesquisa, oriundos do estado do Rio Grande do Sul, foram selecionados seis, tendo como recorte metodológico serem professores que atuam com o 6º do Ensino Fundamental, etapa focalizada nesta investigação. Escolhemos fazer este delineamento devido às particularidades dessa etapa escolar, na qual os educandos estão ingressando no EF II, tendo de lidar com um número maior de professores e componentes curriculares e se adaptar a uma nova e desafiadora rotina de estudos. Assim, interessou-nos investigar como os professores estavam adaptando suas propostas pedagógicas e discursos, a fim de, no contexto da educação remota, aproximar-se desses estudantes, que ainda demandam muita interlocução com os educadores, principalmente durante as atividades de produção textual.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese em que registramos o código identificador de cada participante (P1, P2...), a rede de ensino em que atuam, com qual ano do EF II trabalham, o período em que as atividades foram

disponibilizadas para os educandos, os tipos de atividades propostas e a plataforma digital que foi suporte para a interação entre educadores e educandos e a publicação das propostas de produção textual.

Quadro 1: Dados dos educadores participantes.

Professor	Rede de Ensino	Ano/ Etapa	Trabalho com Produção Textual		Plataforma <sup>23</sup>
			Período (2020)	Tipo de Atividade	
P1	Privada	6º EF	De março e a abril (3 propostas)	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Google Meet, site da escola
P2	Privada	6º e 7º EF	De março até o presente momento	Propostas do livro didático + exposição oral sobre os gêneros em questão (slides)	Zoom, Google Meet
P3	Pública Federal	6º EF	De março até o presente momento	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Site da escola
P4	Pública Municipal	6º a 9º EF	De março até o presente momento	Propostas de produção textual criadas pelo educador	WhatsApp, e-mail do educador, plataforma da prefeitura
P5	Pública Estadual	6º e 8º EF	Abril (1 atividade)	Resumo de uma leitura obrigatória (por escrito ou em áudio)	Facebook, WhatsApp
P6	Pública Federal	6 e 7º EF	De março até o presente momento (2 propostas)	Propostas de produção textual criadas pelo educador	Site da escola

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após responderem às perguntas, os educadores foram convidados a partilhar alguma das propostas de produção realizadas. Estas serão analisadas na seção 5 deste artigo. Sinalizamos, desde já, que não haverá análise neste sentido quanto à educadora P2, pois ela se utiliza exclusivamente do livro didático. Feita essa contextualização metodológica, passemos à análise dos relatos coletados.

23. Não serão abordados recursos e funcionalidades das mídias ou suportes em que tais atividades didáticas foram publicadas, pois tal análise não se alinha aos objetivos delimitados para este estudo.

## Ser professor em época de pandemia: implicações didáticas e laborais

Acompanhemos, nos parágrafos seguintes, as diferentes percepções dos educadores quanto ao ensino de produção textual na modalidade remota para o sexto ano do EF II. Dado o limite de extensão destes escritos, nesta seção, abordaremos os relatos de quatro educadores, os quais são bastante elucidativos quanto aos diferentes contextos e dinâmicas de realização desse modelo de ensino. Objetiva-se, com os registros aqui expostos, dar voz a uns dos principais agentes sociais afetados com o contexto do isolamento social, os professores, pois, embora seu local de trabalho não esteja em pleno funcionamento, suas atividades laborais foram fortemente ampliadas, obrigando-os a jornadas extensas de trabalho, a fim de dar conta das novas dinâmicas e recursos que as escolas têm buscado para não interromper o fluxo educativo.

Portanto, ao discutirmos a construção e a troca de saberes instanciados pelas práticas de escrita na escola, trazemos as vozes sociais de colegas educadores em um compromisso ético e político de se pensar a educação respeitando seus principais responsáveis, a despeito e em atitude responsiva a tantos discursos deslegitimadores dos professores, que bradam duras críticas ou propõem soluções mágicas, sem adentrar em profundidade o complexo campo discursivo que é o meio educacional:

A problemática da educação a distância pode ser tratada ao mesmo tempo como um subsistema de *caráter político*, já que se trata de um panorama social (e de possibilidades de intervenção) e ético, na medida em que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, na perspectiva de produção de formas de vida [...] (GUIMARÃES, 2015, p. 26, *grifos nossos*).

O primeiro relato registrado é o da educadora P1, que atua em turmas de 6º ano em uma escola da rede particular de Porto Alegre/RS. Conforme descrito na metodologia, como meio de comunicação com os educandos, a escola de P1 utiliza seu *site* e o Google Meet, tanto para disponibilizar materiais escritos, quanto para realizar as aulas *online*, através de videoconferências.

Até abril, estávamos fazendo as propostas textuais, mas a gente percebeu que a forma de correção... como o material de apoio é diferente, porque eles [alunos] usam, agora, o computador, e não o papel e a caneta, a forma de... E eles também, por exemplo, no 6º ano, eles têm uma dificuldade de colocar parágrafo, de saber onde que ficam esses recursos do teclado para editar o documento. Então, eles ainda têm essa dificuldade, o que fazia com que o texto ficasse bem desorganizado. Algumas exceções conseguiam, mas os outros não. E a forma de dar o feedback... Como a gente fazia [nas aulas presenciais] escrita e reescrita, por exemplo, tinha dois períodos. Ficava o professor e um

monitor atendendo os alunos na mesa. Eles [alunos] conseguiam questionar o que não tinham entendido da correção. O que é bem diferente no computador. Eu não consigo visualizar onde eles estão, em que parte eles estão do texto. Então, o feedback ficava muito difícil. Então, a gente parou. Nós fizemos só 3 propostas textuais.

O primeiro aspecto destacado pela educadora diz respeito à familiaridade dos educandos com as ferramentas de edição de texto, principalmente quanto à organização de aspectos formais, como margens, parágrafos, o que pode ser interpretado sob duas perspectivas: primeiramente, de um ponto de vista discursivo, pois não podemos desconsiderar que educandos do 6º ano, muito provavelmente, nunca participaram de atividades sociais que lhes exigisse a escrita de documentos em editores de texto; e de um ponto de vista pedagógico, apontando para a importância do letramento digital, conforme defende Zacharias (2016, p. 20):

a participação na cultura letrada passou a ser mediada por vários dispositivos e por outras maneiras de ler [e escrever] que desafiam concepções de leitura [e escrita] mais tradicionais.

Outro aspecto importante sinalizado pela educadora relaciona-se à interlocução entre professor-aluno no momento da escrita dos textos. O contexto da educação remota impossibilita essa interação mediadora, essa intersubjetividade, o que nos instiga a buscar soluções, a fim de tornar o trabalho do professor mais confortável e a aprendizagem dos educandos dessa faixa etária mais significativo, sendo fundamental “compreender as variáveis e intensidades que operam no tempo e espaço da educação a distância” (GUIMARÃES, 2015, p. 27).

Por fim, a educadora sinaliza para a dificuldade de se dar um *feedback* para os alunos quanto às produções textuais, o que culminou na opção por não dar continuidade às atividades de escrita nessa modalidade de ensino. Veremos, em relatos posteriores, que outros educadores encontraram semelhante dificuldade.

Analisemos, agora, o relato do educador P3, que atua em uma escola pública federal. As atividades são publicadas no site institucional, sendo nomeadas como “estudos dirigidos”, e a comunicação com os alunos se dá via *e-mail*.

Eu fiz as três primeiras semanas de escrita de texto, porém senti que não estava legal, dada as dificuldades do que verificava nas produções. São vários os problemas, eles não sabem usar importantes recursos. [...] Pensando nisso, resolvi trabalhar com pequenas produções, principalmente, aliando imagem e escrita de texto. [...] a adesão de realização tem diminuído, mas mais da metade da turma faz. [...] Como são muitas tarefas e, também, considerando o nível de letramento deles, achei que seria o melhor caminho.

[...] Muitos alunos não têm acesso a uma boa internet para ter aulas online. E são pequenos para assistir plataformas. A ideia dos estudos dirigidos é manter um vínculo com os alunos.

Como primeiro aspecto a ser destacado, temos a decisão do educador por reformular as atividades que estavam sendo propostas. Nos debruçarmos sobre este enunciado concreto será importante enquanto resgate do contexto de produção das atividades a serem analisadas. Conforme veremos na seção seguinte, tal reformulação se deu tanto quanto à extensão dos textos motivadores da produção textual, como quanto ao grau de complexidade das atividades de escrita.

Posteriormente, vemos P3 problematizar as questões sociais de acesso aos recursos digitais, como equipamentos em pleno funcionamento, *internet* com uma boa capacidade; bem como o grau de familiaridade com esses recursos e suas dinâmicas discursivas.

Por fim, P3 aponta para a importância das atividades didáticas remotas como iniciativas que mantêm o vínculo da escola com educandos e famílias. Assim, vemos as atividades didáticas propostas não apenas como gêneros catalisadores de outros gêneros, mas como instrumentos para uma “pedagogia do afeto”, “dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo o que somos e fazemos” (FREIRE, 1996, *apud* DALLA VECHIA, 2010, p. 26).

P6, outra educadora que atua em escola pública federal, aponta a dificuldade de engajamento como um dos principais desafios a serem enfrentados:

Fiz duas propostas. Uma na semana em que começou o isolamento (porque já estava prevista) e outra há duas semanas. Em ambos os casos, a produção foi de crônica (a primeira, memorialística e a última mais livre, pensando sobre “quando a quarentena acabar”). Pedi que eles enviassem foto do texto escrito (alguns enviam em Word, mas queria que eles escrevessem com a mão mesmo). O retorno dos estudantes está cada vez mais escasso, não chega a 50%. [...] Eu leio e faço comentários: no parágrafo tal, tu escreve... Que tal fazer isso e aquilo? E peço pra desenvolver mais, se for o caso. [...] Existe um comunicado da escola afirmando que eles podem entregar tudo na volta (o que tenta ser democrático, já que prevê que nem todos têm acesso à internet), mas também deixa os estudantes confusos e, até mesmo, relapsos (“Se posso fazer depois, por que fazer agora?”). Tenho casos de estudantes que nunca enviaram nada, sequer respondem e-mail. Realizamos várias ações para contatar tais estudantes e suas famílias. Para alguns, até carta foi enviada.

Além da falta de retorno das atividades disponibilizadas, o que pode representar uma impossibilidade de acesso aos recursos eletrônicos ou ausência de comprometimento com a periodicidade das atividades, já que o contrato didático proposto pela escola

faculta a entrega das atividades neste período, chama à atenção o destaque dado pela professora quanto à sua preferência pela produção manuscrita, em que se vê que: “muitas ações da EAD ainda permanecem como reflexo do ensino presencial” (BARBOSA; MOLLICA, 2015, p. 42).

Descrição semelhante é apresentada por P5, educadora da rede estadual, que relata receber dos educandos, por vezes, fotos dos textos produzidos: “*Pena que o retorno é mínimo. [...] E a qualidade das fotos dos cadernos prejudicam a minha leitura*”. Em sua narrativa, vemos o esforço em possibilitar a participação dos alunos, propondo, inclusive, que o resumo de uma obra trabalhada fosse enviado por áudio, via WhatsApp: “*Pedi o áudio ou resumo do livro, mas somente dois me retornaram até agora*”, o que evidencia uma compreensão do gênero resumo para além de sua expressão escrita – “o conceito de gênero implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 371) – e materializa a disposição de valorizar o discurso do outro, ao autorizar novas formas de interlocução.

Segundo Signorini (2006, p. 54), o gênero relato assume duas funções primordiais: (a) permite dar voz ao professor enquanto profissional e (b) possibilita criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas, bem como sobre identidades pessoais, profissionais e de grupo. Portanto, ao problematizar as dinâmicas pedagógicas postas aqui em tela, sem desconsiderar as características e coerções atinentes a este gênero, consideramos fundamental que as valorações dos educadores acerca do momento atual fossem registradas, a fim de nos aproximar de sua “unidade de dupla responsabilidade”, em seu sentido e em seu ser como evento (BAKHTIN, 2012, p. 20).

Na seção seguinte, visando abordar a produtividade do gênero enunciado escolar não só como vetor de atividades didáticas, mas como forma concreta de interlocução entre educador e educandos, analisaremos exemplos de propostas didáticas.

### **Enunciados escolares e interlocução**

Compreendidos dentro da categoria geral dos gêneros instrucionais, os quais, do ponto de vista discursivo, “pressupõem-se a legitimidade do enunciatador para a construção do discurso – o comando apenas se justifica caso o interlocutor o aceite como verdade, justificada e reconhecida socialmente, a ser executada” (SANTOS; FABIANI, 2012, p. 67), os enunciados escolares são, enquanto gêneros catalisadores, vetores que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Assim, tendo como horizonte que “a materialização da mensagem através da escrita permite àquele que escreve

objetivar o conteúdo de seu pensamento, pois é criado um distanciamento entre o produtor e o produto de sua atividade intelectual” (SIGNORINI, 2006, p. 73), passemos à análise de alguns exemplos de interlocução estabelecidos pelos educadores apresentados na seção anterior.

A primeira atividade que analisaremos é a proposta da educadora P1:

Quadro 2: Proposta de Produção Textual – P1.

O texto que segue é o início de um conto produzido por alunos do 6º ano. Leia-o.
Troca de amores nos contos maravilhosos
<p><i>Num bosque distante existia um castelo de cristal, e nele vivia uma princesa chama Cinderela. Ela era tão má e desobediente, que deixava a madrasta enlouquecida. Além disso, ela vivia tentando roubar os namorados das irmãs.</i></p> <p><i>Certo dia, o príncipe Peter convidou as irmãs de Cinderela para ir ao baile real em seu castelo.</i></p> <p><i>No dia do baile, Cinderela trancou as irmãs no quarto, dentro do guarda-roupas, e foi ao baile. Ela usou o vestido e o par de sapatinhos de cristal da irmã mais velha. Os pés de Cinderela eram menores, e o par de sapatinhos ficou grande, mas ela foi ao baile mesmo assim.</i></p> <p style="text-align: right;">(GARCIA; JUDIC; SILVA, 2012, p. 122)</p>
Você notou como nesse texto a história de Cinderela é diferente da original? A ideia presente nas propostas a seguir também é essa, ou seja, brincar com a tradição dos contos maravilhosos. Para isso, você deverá modificar as histórias, adaptando-as para os dias de hoje, misturando personagens de histórias diferentes, e assim por diante. Enfim, a ideia é você se divertir reinventando os contos maravilhosos.
<b>1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com estas orientações:</b>
<p>a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:</p> <p style="text-align: center;"><b>menina – bosque – lobo – avó – helicóptero</b>  <b>Cinderela – madrasta – príncipe – sapatinho de cristal – chulé</b>  <b>Bela Adormecida – príncipe encantado – conjunto de rock – bruxa boa</b>  <b>João e Maria – casinha de doces – bruxa – forno – pernil assado</b>  <b>Pinóquio – ladrões – extraterrestre – baleia – Gepeto</b>  <b>Aladim – gênio – princesa – lâmpada maravilhosa – Ali Babá e os</b>  <b>quarenta ladrões</b>  <b>Branca de Neve – príncipe – sete anões – madrasta – baile</b></p>
<p>b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.</p>
<p>Atenção às orientações:</p> <p>a) Seu texto deve conter no mínimo 3 parágrafos;</p> <p>b) Dê um título a seu texto e estruture-o bem, com começo, meio e fim;</p> <p>c) Fique atento para não repetir palavras desnecessariamente.</p>

A atividade reproduzida acima, chamada pela professora de “Um conto maravilhoso ao contrário: um convite para ver”, faz parte de uma unidade didática que tem por gênero focal, como o título indica, o conto maravilhoso. Ela começa com um convite à leitura do texto motivador, que se constitui, de fato, enquanto um “conto maravilhoso ao contrário”, o que contribui para a coerência teórica da proposta, ao apresentar aos educandos tanto um exemplo, no que diz respeito ao conteúdo e ao modo composicional do gênero em tela, quanto uma oportunidade de leitura e fruição, que ampliará seu repertório linguístico.

Após, estabelece um diálogo com o educando, através de uma pergunta direta encabeçada pelo pronome “você”. Na sequência, vemos a materialização de estratégias linguísticas típicas dos gêneros instrucionais, a partir do emprego de verbos modalizadores, como em “você deverá fazer”, ou verbos no imperativo, indicando etapas a serem realizadas: “leia”, “escreva”, “escolha”, o que aponta a importância da preparação para a escrita enquanto processo, enquanto atividade cognitiva e discursiva que demanda um planejamento. Destacamos, ainda no excerto 2, o desejo da educadora de que os alunos realizem a atividade de modo prazeroso – “Enfim, a ideia é *você se divertir* reinventando os contos maravilhosos” –, o que materializa a importância do caráter lúdico em dadas etapas da Educação Básica e dialoga com uma concepção freiriana de educação, pois busca motivar os alunos, principalmente nestes tempos em que, forçosamente, se encontram apartados do convívio escolar (FREIRE, 1996).

Por fim, no terceiro bloco, vemos um excerto no qual a professora busca motivar um desenvolvimento temático, sugerindo previamente alguns elementos da narrativa, como protagonistas e uma situação inicial desencadeadora do enredo; e, como encerramento, volta a um tom de prescrição, apontando para aspectos formais, composicionais e lexicais. Assim, é possível observar uma preocupação formal e enunciativa da educadora ao tentar apresentar com clareza o que espera dos alunos ao realizarem a tarefa. Entretanto, conforme a autora, apesar de esta proposta ter sido concebida para a educação remota, sua estrutura não se distanciou muito das atividades elaboradas para as aulas presenciais, o que aponta para uma estabilidade deste gênero na prática educativa e para o desafio de se pensar propostas inovadoras e dialógicas para essa nova realidade.

Quadro 3: Proposta de Produção Textual – P4.

***Nesta aula, o aluno terá de criar um texto em forma de relato pessoal. Através dele, deverá contar algum acontecimento importante da sua vida.***

***Prof. X***

**RELATO PESSOAL**

[Figura que apresenta um cenário – pátio com casas ao fundo – no qual várias crianças brincam de diferentes formas, com pipa, bonecas, carrinhos; correm; conversam e etc.]

Pense em alguma coisa importante que tenha acontecido na sua vida e crie um texto para narrar esse fato. Se você quiser pode utilizar uma fotografia ou fazer um desenho para ilustrar a sua história.

Número de linhas: Mínimo 10 linhas/Máximo 20 linhas

Dicas:

1ª Dica: Se tiver dificuldade para elaborar o texto, consulte as características do relato pessoal trabalhadas na aula anterior.

2ª Dica: Se você quiser, pode responder às perguntas abaixo durante a construção do seu texto. Se preferir abordar mais ou outras questões também pode.

(O que aconteceu?/Quando foi isso?/Qual era a sua idade?/Como você caracteriza esse acontecimento: foi bom ou ruim? Por quê?/Por que esse acontecimento marcou a sua vida? O que você aprendeu com ele?)

Fonte: P4 (2020).

A proposta de produção textual do educador P4 começa de modo distinto da anteriormente analisada. No bloco 1, temos uma descrição das atividades a serem realizadas pelo aluno, referido em terceira pessoa, seguida da assinatura do professor. Conforme Signorini (2006, p. 30) destaca a assinatura “evidencia a autoria, bem como o papel institucional do remetente”, o que aponta para um posicionamento do professor como interlocutor que deseja sinalizar como seu o trabalho realizado.

Aqui, vemos, igualmente, uma preocupação do autor em estabelecer uma interlocução inicial com os responsáveis pelo educando, que devem, conforme defende o professor, “*compreender o que a escola está pedindo deles [alunos]*”. Portanto, em tal enunciado, materializa-se igualmente a responsividade do educador, que prevê como interlocutores não apenas seus alunos, mas seus cuidadores:

[...] antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2017, p. 92).

No segundo bloco, temos o texto motivador: uma imagem. Para Brait (2000, p. 15), “a dimensão verbo-visual da linguagem é traço constitutivo do sujeito e de sua identidade, uma vez que essa dimensão está presente, cotidianamente, em nossa vida social”. Logo, nessa proposta, em uma composição também diferente da primeira que analisamos, destaca-se não o gênero focal em si (o relato de experiência), mas uma obra pictórica, colocando em jogo “questões como a forma, o suporte, o leiaute ou a relação com outras semioses” (RIBEIRO, 2016, p. 35). Ao apresentar um cenário feliz,

partilhado por sujeitos distintos que realizam atividades de modo conjunto ou individual, o educador parece, com ela, convidar o aluno a soltar sua imaginação: “o sentido revelase em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio” (BAKHTIN, 2017, p. 68).

Neste ponto de nossa reflexão, fazemos uma ressalva teórica. Em nossa seção de pressupostos, defendemos os enunciados escolares como um gênero discursivo, especificamente tipologizado com catalisador, na esteira do que propõe Inês Signorini (2006). Entretanto, o gênero enunciado escolar dificilmente tem sua realização de forma isolada. Ele pode compor gêneros secundários mais complexos, como uma prova do ENEM, em que múltiplos gêneros são mobilizados (pinturas, letras de música, mapas, infográficos, etc.); ou como as propostas de produção textual, aqui analisadas, as quais também são constituídas de diferentes gêneros. Sinalizamos isso para reafirmar que o objetivo da investigação que propomos é lançar luz, através dos pressupostos da teoria dialógica bakhtiniana e seus desmembramentos nas linguísticas textual e aplicada, à questão da interlocução entre professor-aluno no contexto da educação retoma. Não nos propomos a avaliar o trabalho composicional dos queridos colegas educadores que se propuseram a participar de nosso estudo, nem analisar as propostas em sua dimensão pedagógica, o que justifica nossa escolha metodológica de focalizar como gênero de estudo o *enunciado* e não as *propostas de produção textual* como um todo.

Dito isso, avancemos para o terceiro bloco. Nele, temos a presença dos verbos no imperativo, indicando os passos que os alunos devem trilhar para a construção de seu relato: “pense”, “crie”; aos quais se segue uma sugestão, um convite para que os pequenos autores também ilustrem seu texto: “Se você quiser, pode utilizar uma fotografia ou fazer um desenho para ilustrar a SUA história”, interpelando-os para que ampliem seu posicionamento enquanto autores – a fim de proporcionar um amplo domínio das potencialidades de sua língua materna, para que, mediados por ela, possam apropriar-se, cada vez mais, do papel de autores de sua língua e de suas vidas (GONÇALVES, 2013) – e preparando-os para práticas sociais semelhantes, como as em que somos instados a ilustrar documentos com imagens – “o êxito alcançado numa comunicação qualquer com determinado gênero fará com que ele seja sempre lembrado – e efetivamente empregado – em situações similares” (SIGNORINI, 2006, p. 75).

Por fim, destacamos o bloco 4, que, com uma linguagem informal, que visa aproximar-se do universo lexical dos alunos, busca antecipar as possíveis dúvidas quanto às características do gênero em questão, que foram trabalhadas em material anterior, “Se você tiver dificuldade...”, bem como sugere questões que podem servir como *andaimes* (SIGNORINI, 2006) para a construção do texto.

A próxima proposta de produção textual foi elaborada pela educadora P6. Sua escola as disponibiliza semanalmente como “estudos dirigidos”. Vejamos:

Quadro 4: Proposta de Produção Textual – P6.

<b>MATERIAL 3 (Durante a quarentena)</b>
<p><b>Olá, querido estudante e querida estudante</b></p> <p>Estamos temporariamente afastados, porém, podemos continuar estudando. Por isso, vamos relembrar algumas das nossas atividades das últimas semanas:</p>
<p>lemos o texto “Mau menino”, uma crônica narrativa escrita por Antonio Prata; conversamos sobre as definições de gêneros textuais (ou discursivos) e de tipos textuais; definimos as características do gênero textual CRÔNICA, observando uma de suas tendências: a crônica narrativa de memórias; elaboramos o começo de uma linha do tempo de nossa vida; começamos a pensar sobre a composição dos verbos, tendo em vista a linha do tempo.</p>
<p><b>Lembra de tudo isso?</b> Espero que sim! De qualquer modo, vá até seus materiais e localize as anotações realizadas no <b>caderno</b>, os <b>Materiais 1 e 2</b> e a <b>linha do tempo</b> do tempo da sua vida. Releia tudo (aproveite pra assistir ao vídeo que está indicado no material 1).</p>
<p>Realizada a revisão, vamos ao trabalho: você escreverá uma CRÔNICA NARRATIVA MEMORALÍSTICA (ou seja, a partir de suas memórias). <b>Siga as instruções abaixo.</b></p> <p>1. Relembre as características do gênero textual CRÔNICA: um texto curto, com linguagem simples (porque publicado em jornal), mas também com linguagem literária. Quando se trata de uma crônica narrativa de memória, o <b>eu do texto</b> é igual ao <b>eu do autor</b>.</p> <p>2. <b>Decida o que você irá narrar!</b> Você falará sobre uma lembrança! Em nossas primeiras aulas, um de nossos temas foi conversar em casa sobre sua maior travessura... lembra? Pois bem, agora você poderá, narrá-la, exatamente como faz Antonio Prata na crônica “Mau menino”!</p> <p>3. <b>PLANEJAMENTO DO TEXTO</b> Diga, em uma frase, o que você irá narrar, ou seja, contar ao leitor: “Eu narrarei _____”.</p> <p>• Questionamentos para auxiliar na escrita: Quando isso aconteceu? Quem estava com você? O que você sentiu na ocasião? Como as pessoas reagiram?</p>
<p>4. Agora vamos escrever! O texto deverá ter pelo menos três (início, meio e fim), mas pode ter muito mais. O mínimo de linhas será 20, mas poderá ter muito mais. Use toda sua criatividade! Você poderá escrever direto no computador, em Word, ou a mão e fotografar.</p>

Fonte: P6 (2020).

Na proposta de P6, destacamos, de modo inicial, conforme sinalizado em 1, o único caso de marcação discursiva quanto ao tempo específico em que a atividade foi publicizada – “durante a quarentena”. No excerto 2, vemos uma saudação inicial, com um vocativo destinado aos estudantes da série

em questão, seguido de um comentário afetuoso, em que a professora aborda o período vivenciado – “Estamos temporariamente afastados” – e apresenta uma mensagem de motivação – “porém, podemos continuar estudando”. Em seguida, ela mobiliza uma estratégia didática muito recorrente ao darmos início a uma aula: recordar o que foi anteriormente trabalhado, a fim de situar o educando quanto ao que será estudado/realizado no momento atual. Isso se torna ainda mais necessário, tendo em vista que, além de os encontros didáticos não serem mais presenciais, os estudos dirigidos terem uma periodicidade distinta em relação à quantidade de períodos (dias da semana) do componente curricular Língua Portuguesa – “Por isso, vamos relembrar algumas de nossas atividades das últimas semanas”.

No bloco 3, são elencados os gêneros discursivos trabalhados, bem como demais atividades relacionadas a eles. Aqui, destacamos o uso da primeira pessoa do plural, que perpassará todo o texto: marca linguística pela qual o enunciador se coloca como sujeito integrante do grupo social que constitui seu auditório – “forças vivas da inteligência coletiva em sua multiplicidade de singularidades” (GUIMARÃES, 2015, p. 33); e pela qual o educador ratifica, no contrato pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva.

Após, no bloco 4, a educadora interpela os alunos e manifesta, agora marcando-se em primeira pessoa, seu desejo de que as aprendizagens citadas tenham se consolidado: “Lembra de tudo isso? ESPERO que sim!”. Ela segue: “De qualquer modo, vá até seus materiais e localize...”, “Releia tudo (aproveite para assistir...)”. Aqui, vemos a professora assumir o compromisso didático não apenas quanto ao conteúdo ou competência a ser adquirido, mas como agente que auxilia o educando em relação à organização de seus estudos pessoais, evidenciando o caráter mediador e organizador do uso que fazemos da linguagem, potencializado nesta modalidade de ensino que desafia os professores a serem presença, força mobilizadora, mesmo sem o contato presencial.

Em seguida, temos o bloco 5, no qual encontramos a preleção específica para a escrita do gênero focal, a crônica narrativa memorialística. Nas primeiras linhas desse trecho, vemos, após a descrição da classificação formal do gênero, a inserção de um aposto entre parênteses: “ou seja, a partir de suas memórias”, marcando, provavelmente, a antecipação da professora quanto à possibilidade de o aluno não compreender, somente pelo nome do gênero, a estratégia narrativa que lhe é predominante. Abaixo, são apresentadas etapas para a construção do texto, em que se vê o texto didático em seu caráter injuntivo: “Relembre”, “Decida”, “Diga”. E, na etapa nº 2, vemos, novamente, o recurso interrogativo sendo utilizado para mobilizar as memórias dos alunos quanto às aulas anteriores: “Em nossas primeiras aulas, um dos temas foi... lembra?”.

Por fim, no bloco 6, apresentam-se os encaminhamentos finais da proposta didática: extensão do texto, modos de compartilhamento/devolução para a educadora: “Você poderá escrever direto no computador, em Word, ou a mão e fotografar”, o que também marca a flexibilidade da professora, visando superar as dificuldades técnicas que os alunos podem estar vivenciando, conforme também observamos na entrevista de P5.

Isso significa considerar a escrita como um valioso instrumento comunicativo, capaz de desenvolver, além das habilidades típicas da escrita, como aquelas relacionadas à ortografia, à coesão, à coerência, etc., também outros aspectos essenciais na formação de um aluno para a vida, como o raciocínio lógico, a expressão escrita e oral, a organização do pensamento cotidiano, a realização de tarefas importantes da vida ou o cumprimento de obrigações legais, *o próprio estabelecimento de sua posição social*, a comunicação de ideias e ideologias [...].(FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 23)

Como encerramento de nossa reflexão, analisaremos duas propostas de produção textual criadas pelo educador P3. Realizaremos, neste caso, um percurso metodológico distinto, pois este foi o único educador que verbalizou ter sentido a necessidade de modificar a extensão e a natureza das propostas, dadas as dificuldades apresentadas pelos educandos e, também, sua idade, grau de letramento, possibilidade de acesso às mídias digitais, etc. Com isso, buscamos apontar um importante procedimento, uma postura que constitui o fazer didático, que é o reinventar-se, o adaptar-se e adaptar o próprio trabalho aos novos desafios apresentados pelo contexto social e o grupo com o qual trabalhamos:

Quadro 5: Proposta de Produção Textual 1 – P3.

**É hora de planejarmos ações de reflexão por meio da palavra escrita!**

Na última tarefa, você interpretou a tirinha de Armandinho construída a partir de uma frase de Rosa Luxemburgo, lembra? Imagem e texto serviram para criação do sentido do enunciado: “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes, e totalmente livres”. A importante pensadora polonesa contribuiu para a construção de ideias em um momento em que poucas mulheres tinham voz no mundo, ela foi perseguida, inclusive, por seu ativismo político, ou seja, por defender suas ideias. Agora pense: Perto de você, que mulher poderia ser considerada um exemplo em nossa sociedade? Por qual razão?

Pois bem, chegou o momento do desafio! Vamos construir um pequeno texto narrativo, nele serão descritas algumas informações sobre a personalidade escolhida por você. Este texto será composto por partes específicas e gerais. Na atividade desta semana, faremos o primeiro parágrafo, o qual conterà informações iniciais da biografia. Partiu analisar o exemplo abaixo?

**É hora de botar a mão na massa!**

Nos trechos selecionados, notamos que a biografia de Rosa Luxemburgo vai de seu nascimento à juventude. E é sobre isso que você escreverá em seu texto. Após escolhida a personalidade feminina, você contará um pouco sobre sua infância e adolescência. Não esqueça: os verbos se encontram na forma de passado, pois são acontecimentos que já ocorreram. Por isso, revise seu texto e se certifique de que esta é a forma escolhida para compor sua produção textual (nasceu, viveu, cresceu, lutou, mudou-se, gostava – são alguns exemplos de verbos no passado). Agora, vamos pensar em itens que o texto deve conter:

- Nome do exemplo de mulher escolhido (completo)
- Data, ano e local de nascimento
- Filha de quem? Quais as origens dos pais?
- Onde ela cresceu? O que gostava na infância e na adolescência?
- Como e onde passou a sua juventude?

**Dica importante:** Converse ou leia mais sobre sua personalidade, faça pergunta pontuais a ela, no caso de ser alguém perto de você (use o telefone ou uma videochamada), pergunte o ano, o local de nascimento, o que ela gostava na infância, porém preste atenção nas curiosidades que ela conta, pois elas sempre ajudam a entendermos mais sobre quem estamos descrevendo.

**E sobre o texto? Quantas linhas e parágrafos?** Neste primeiro momento, não são necessárias muitas linhas, pois será feita uma breve descrição, porém as informações devem ser claras, por isso, preocupe-se com o entendimento do texto pelo leitor que não conhece a sua personalidade. Os parágrafos podem ser menores ou você pode dividi-los em suas partes: no primeiro, você pode tratar sobre a infância; e, no segundo, sobre a juventude.

**Não esqueça:** Você poderá digitar essa primeira parte do texto ou enviar uma foto, com letra legível. Deste modo, consigo acompanhar a evolução de sua produção escrita.

Fonte: P3 (2020).

A primeira proposta redigida por P3 foi disponibilizada aos alunos em março, no início do período da quarentena, logo que se iniciou o cancelamento das aulas presenciais. Como destaque inicial, é possível ver que se trata de um documento extenso, algo que o educador foi modificando em sua escrita ao longo desse período. No bloco 1, vemos o uso de primeira pessoa do plural “É hora de planejarmos”, de questionamentos com intuito de revisão “Lembra?” e de tarefas pré-textuais que contribuirão para a escrita posterior – procedimentos comuns a outras propostas que já analisamos. No bloco 2, por sua vez, o educador se utiliza de uma listagem de itens/perguntas que deverão estar presentes na unidade textual construída pelos alunos: dá-se a etapa de planejamento do texto. Por último, no bloco 3, temos três excertos. No primeiro, há uma “dica” do educador, instigando os alunos enquanto pesquisadores/entrevistadores. Em sua proposição, destaca-se o convite feito aos alunos para irem além do que propõe o roteiro: “preste atenção nas curiosidades que ela conta, pois elas

sempre ajudam a entendermos mais sobre quem estamos escrevendo”. O segundo excerto, intitulado com possíveis perguntas dos educandos – “E o texto? Quantas linhas e parágrafos?”, traz recomendações quanto à extensão e ao conteúdo esperados nessa etapa da sequência didática. Para finalizar, o professor estabelece combinações/procedimentos a serem realizados pelos alunos a fim de viabilizar sua leitura: “Você poderá digitar... ou enviar uma foto, com letra legível. Deste modo, CONSIGO acompanhar a evolução de sua produção escrita”. No trecho, identifica-se o emprego da primeira pessoa, pelo qual o professor marca sua subjetividade e firma com o aluno um contrato pedagógico, explicando seu modo de trabalho.

Analisemos, agora, outra proposta criada pelo mesmo educador, disponibilizada aos alunos em julho de 2020.

Quadro 6: Proposta de Produção Textual 2 – P3

**Relato de um quarentener – “É hora de avançarmos um pouco mais”**

**Quarentener’s da Turma X,**

Mês de julho chegou! Mais de três meses se passaram e estamos aprendendo a lidar um pouco melhor com determinadas situações. Eu, por exemplo, posso até dizer que criei uma rotina de quarentener. Acordo-me no mesmo horário ao longo da semana e busco revezar, quando possível, as atividades entre segunda e sexta-feira. Gosto de deixar o “findi” para dormir um pouco mais, ler e maratona algumas séries. E vocês? Estou curioso, por isso criei a tarefa 16 pensando nisso. Bora trabalhar? Então, na semana do dia 15, vocês tiveram de criar uma hipótese sobre a composição dos trechos da música “Diariamente”, de Marisa Monte. Gostei de ver as respostas. E é isso mesmo! **As palavras colocadas após os dois pontos servem para indicar produtos/locais/pessoas que podem auxiliar na construção de desejos ou ações.**

**Instruções para a atividade**

Na atividade da semana 16, criaremos 3 frases aliadas à imagens, inspirados na composição da música Diariamente de Marisa Monte, porém consideraremos a nossa rotina na quarentena. Você poderá usar fotos para fazer montagens ou desenhar. Tudo dependerá da sua criatividade. Veja a arte, feita por mim, abaixo:

**OBSERVAÇÕES DE ENTREGA:**

- Caso você tire foto de sua produção, verifique a qualidade da imagem. Não esqueça de colocar seu nome.
- Na hora de enviar o arquivo (Word 97-2003; PDF; JPG), salve-o com seu nome, por exemplo: **Semana 16\_Nome do aluno\_Língua Portuguesa\_Turma X.**
- Ah, não esqueça de colocar no título do e-mail o nome desta tarefa: **Semana 16 – Língua Portuguesa e seu nome.**

**Bom trabalho!**

Fonte: P3 (2020).

Começamos por destacar a temática escolhida pelo professor, que buscou abordar, de forma descontraída, o próprio período da quarentena. Nas linhas iniciais, ele

faz uma contextualização, utilizando a primeira pessoa do plural: “Mês de julho chegou! Mais de três meses se passaram e estamos aprendendo a lidar um pouco melhor com determinadas situações”, e dá seguimento à proposta tecendo um relato pessoal, “Acordo-me no mesmo horário...”, “Gosto de deixar o ‘findi’...”, inserindo-se como sujeito social que também é afetado pelo contexto atual:

Psicologia do corpo social manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da enunciação, sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. [...] Estas formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 42, grifos nossos)

Após, ele convida os alunos a realizarem suas próprias produções: “Bora trabalhar?”. Já no bloco 2, vem a instrução para realizar a atividade, em que se propõe a composição de uma paródia da música “Diariamente”, acompanhada de imagens ilustrativas (cf. exemplos do educador: “Para matar a saudade: videochamada. Para sair pra rua: máscara.”). Vemos que a proposta se distancia um pouco da transposição didática de um gênero discursivo mais canônico e convida os alunos à criação de uma peça gráfica, na qual deveriam expressar, ou melhor, ressignificar suas vivências, ou mesmo a mudança de sua rotina, no período da pandemia.

As escolhas linguísticas realizadas em textos pertencentes a gêneros são motivadas pelo contexto imediato da situação interativa, o qual, conforme já pontuamos, traz influências da cultura onde o gênero é produzido, portanto, esses objetos de ensino são instáveis, estão sujeitos às forças contextuais. (SILVA, 2015, p. 129)

Ao lançarmos um olhar comparativo para as duas propostas, bem como para a extensão e o teor dos enunciados escolares presentes nelas, vemos um movimento de simplificação quanto à complexidade das tarefas, de aproximação ao universo lexical dos alunos e um objetivo situado historicamente, dando espaço para uma escrita mais subjetiva. Por fim, no bloco 3, temos as instruções para envio da produção, com recomendações específicas quanto ao tipo de arquivo digital, forma de mandar o *-e-mail*, etc., o que pode evidenciar uma maior familiaridade dos educandos com esses recursos.

Com isso, encerramos nossa análise, na qual buscamos mobilizar uma reflexão quanto ao impacto que as medidas de distanciamento social tiveram sob a rotina escolar, de modo especial, a interlocução entre professores de língua portuguesa e alunos do Ensino Fundamental II para a realização de atividades de escrita.

## Considerações Finais

Diante no novo cenário educacional imposto pela pandemia de COVID-19, urge gestores, educadores, familiares e educandos repensarem as práticas pedagógicas, em especial aquelas no contexto da educação remota. Assim, buscamos compartilhar uma contribuição para os estudos em perspectiva dialógica e para as práticas da Linguística Aplicada, empreendendo uma dupla reflexão, que buscou ouvir os educadores, acolhendo suas percepções e subjetividades, e olhar para os discursos por eles enunciados como caminhos para a continuidade de práticas de escrita significativas: “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Por meio da análise dessas materialidades linguísticas, foi possível acolher as angústias vivenciadas pelos professores de língua portuguesa, frente a dificuldades como falta de acesso aos recursos digitais, graus de letramento ainda pouco desenvolvidos dos educandos do sexto ano, bem como vislumbrar os modos afetuosos e criativos com os quais esses educadores buscam driblar os desafios a fim de construir atividades fruídas e significativas em um contexto educacional ainda tão novo e desafiador.

Pudemos observar através da análise dos enunciados escolares, construídos por eles, múltiplas estratégias dialógicas, visando à aproximação com os alunos: descrição; explicação; retomada de dinâmicas e conteúdos já trabalhados; questões diretas, que buscaram evocar aspectos subjetivos quanto ao momento que estão vivenciando; relatos pessoais, como forma de exemplo; apresentação de diferentes propostas de interação, a fim de que os educandos conseguissem realizar as tarefas propostas; dentre outras – o que aponta para a importância da palavra enquanto portadora de intencionalidades e espaço de subjetividade.

Igualmente, reiteramos a funcionalidade da noção de gênero discursivo para a compreensão das múltiplas teias sociais que compõem a interlocução no contexto escolar e, de modo especial, a importância de que outros estudos focalizem os gêneros catalisadores, tendo em vista seu grande potencial para “o desencadeamento [...] de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 8).

Como encaminhamento posterior de pesquisa, caberia aprofundar a reflexão junto aos educadores quanto aos desafios enfrentados para dar uma devolutiva dos textos e realizar encaminhamentos para a reescrita (Seriam apenas técnicos? Relacionam-se ao grau de engajamento dos alunos? Demandam novas fórmulas didáticas para os novos suportes?). Ao tematizar essa modalidade de

ensino, Guimarães (2015, p. 29) adverte, também, quanto à importância de se repensar os sujeitos da educação a distância, sob o risco de apagar sua individualidade e tratá-los apenas como um auditório social homogêneo. Para ela, na maioria das propostas de EAD existentes na atualidade, cada indivíduo “se constitui em um segmento homogeneizado em relação a si e aos outros e, como uma unidade de medida, apresenta equivalência em relação aos outros indivíduos (unidades do sistema)”.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de um maior distanciamento, de uma maior adaptação dos enunciados escolares, visando a construção de propostas mais assertivas frente aos desafios impostos pela educação básica remota, principalmente em fases tão iniciais de desenvolvimento escolar, como a que se encontram alunos do 6º ano, por exemplo.

Por fim, convém registrar que este estudo inscreve na cadeia de muitos outros discursos que pretendem significar e ressignificar a situação sócio-histórica na qual nos encontramos, sem a pretensão de trazer respostas significativas, “respostas eternas” (BAKHTIN, 2012, p. 27). Trata-se de um diagnóstico inicial que terá como etapa posterior a avaliação desses enunciados escolares junto aos educandos, a fim de mensurar seu alcance didático e comunicacional.

### Referências

BARBOSA, M. F. S. O.; MOLLICA, M. C. O tempo para alunos de EAD. In: MOLLICA, M. C.; PACHECO, C.; BATISTA, H. R. **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 39-47.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. H. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan./abr. 2007.

CASTRO, M. F. F. G. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.

DALLA VECCHIA, A. M. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-26.

FERRAREZI JÚNIOR, C. F.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, P. A. **Planejamento, escrita e interlocução: reflexões e ressignificações de uma experiência docente com o 9º do ensino fundamental**. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUIMARÃES, L. S. Os sujeitos e as subjetividades em ambientes virtuais de aprendizagem. In: MOLLICA, M. C.; PACHECO, C.; BATISTA, H. R. **Sujeitos em ambientes virtuais**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 1-38.

MARTIN, A. DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a progress report. **Journal of e-literacy**, Glasgow, 2005. Disponível em [http://citeseerx.ist.psu.edu/view\\_doc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/view_doc/download?doi=10.1.1.469.1923&rep=rep1&type=pdf). Acesso em 1 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria nº 572, de 1º de julho de 2020**. Brasília: MEC, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 2013.

RIBEIRO, A. E. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 32-42.

SANTOS, L. W.; FABIANI, S. J. S. N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, v. 31, n. 1/2, p. 63-71, jan./dez. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolas de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação na pandemia**: ensino a distância dá importante solução emergencial, mas resposta à altura exige plano para volta às aulas. 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial\\_-mas-resposta-a-altura-ex-ge-plano-para-voltas-aulas](https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Educacao-na-pandemia-Ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial_-mas-resposta-a-altura-ex-ge-plano-para-voltas-aulas). Acesso em: 14 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Ed. 34, 2018.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 16-29.

## O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS NO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM DE LE: A PRODUÇÃO ESCRITA EM FOCO

Camila Teixeira Saldanha<sup>24</sup>

Maria José Laiño<sup>25</sup>

**Resumo:** Fundamentado essencialmente nas concepções sócio-interacionistas sobre gêneros textuais/discursivos de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) e Antunes (2009), este trabalho tem como objetivo geral apresentar duas sequências didáticas (SD) com vistas ao desenvolvimento da habilidade de produção escrita em língua estrangeira (LE). Em termos metodológicos, as propostas estão ancoradas nos preceitos teóricos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem o ensino de línguas está organizado a partir da concentração dos gêneros textuais/discursivos, levando em consideração os diferentes domínios sociais de comunicação. As SD propostas são fruto de nossa experiência como professoras formadoras em cursos de Letras e, sobretudo, de nossas teses de doutorado, apresentadas ao Programa de Estudos da Tradução – PGET/UFSC. Frente a nossa prática docente e análise dos trabalhos que viemos desenvolvendo na última década, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio de SD proporcionam movimentos edificadores em relação ao processo de escrita dos estudantes em LE, bem como a reflexão sobre a elaboração de atividades didáticas para a formação de futuros profissionais de Letras.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais/discursivos; Ensino de línguas; Produção escrita em LE.

**Resumen:** Fundamentado esencialmente en las concepciones socio-interaccionales sobre géneros textuales/discursivos de Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) y Antunes (2009), este artículo tiene como objetivo general presentar dos secuencias didácticas (SD) que desarrollan la habilidad de producción escrita en lengua extranjera (LE). Las propuestas están apoyadas en los preceptos teóricos defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quienes la enseñanza de lenguas está organizada a partir de la concentración de géneros textuales/discursivos, llevando en consideración los diferentes dominios sociales de la comunicación. Las SD propuestas son fruto de nuestra experiencia como docentes formadoras en cursos de Letras y, sobre todo, de nuestras tesis de doctorado, presentadas al *Programa de Estudos da Tradução* – PGET/UFSC. De acuerdo a nuestra práctica docente y análisis de los trabajos que desarrollamos en la última década, percibimos que la elaboración y aplicación de

24. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - camila.saldanha@ufsc.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0871-7810>

25. Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - marialaino@uffs.edu.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5050-4643>

actividades a partir de SD proporcionan avances en relación al proceso de escritura de los estudiantes en LE, así como la reflexión sobre la elaboración de actividades didácticas para la formación de futuros profesionales de Letras.

Palabras clave: Géneros textuales/discursivos; Enseñanza de lenguas; Producción escrita en LE.

### **Considerações iniciais**

Língua e gêneros textuais/discursivos<sup>26</sup> estão intimamente ligados e formam uma simbiose que organiza a comunicação entre os seres humanos. Para cada situação comunicativa, temos diversos gêneros que funcionam de comum acordo pela comunidade que os usa e os cria, de acordo com suas necessidades. Segundo as ideias de Bakhtin (1997 [1979]), os gêneros são compostos por elementos composicionais, conteúdo específico e por aspectos linguísticos, como recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Para ele, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissoluvelmente atrelados ao todo do texto e são, de maneira igualitária, marcados pelas particularidades apresentadas por um determinado campo da comunicação.

A visão bakhtiniana, inclusive, fundamenta o ensino de línguas em documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), entretanto, ainda há um longo caminho pela frente para que, de fato, a teoria dos gêneros seja aplicada em sala de aula de línguas, seja materna, adicional ou estrangeira.

Embora os gêneros textuais/discursivos sejam um tema sobre o qual já há um grande material de pesquisa (teses, dissertações, artigos, entre outros), percebemos que o objeto linguístico ainda é abordado de uma maneira tradicional, em que se reserva muito tempo em sala de aula para explicações de regras gramaticais e aspectos morfológicos e o texto é usado como pretexto para abordar apenas questões estruturais da língua.

O processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, não envolve apenas o conhecimento de regras gramaticais, sintáticas e morfológicas, mas também está formado de conhecimentos históricos, culturais e sociais. Para que a comunicação ocorra, é necessário conhecer elementos gramaticais da língua, mas também levar em conta o interlocutor, a situação comunicativa e o contexto em que ela se insere. Para cada situação comunicativa, serão usados gêneros específicos, que têm sua estrutura relativamente estável e que requerem adequações e adaptações da língua, orquestradas pelos sujeitos. Portanto, o estudo dos gêneros textuais/discursivos no ambiente escolar se torna peça-

26. Neste trabalho usamos esta nomenclatura por compreender que todo texto tem suas características tanto textuais, de forma e estrutura, quanto discursivas, no que se refere às ideologias e questões contextuais que extrapolam os limites textuais formais (BEZERRA, 2017).

chave para edificar indivíduos que sabem mobilizar-se pelas diferentes situações comunicativas de maneira adequada, demonstrando domínio linguístico.

A fim de ilustrar o trabalho com os gêneros em sala de aula de línguas, este trabalho tem como objetivo apresentar duas de sequências didáticas (SD), ancoradas no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujas propostas trabalham com os gêneros publicidade e folheto informativo em aulas de língua estrangeira (LE), com foco na habilidade de produção escrita.

Este artigo está composto por três seções nas quais se discute sobre: (i) o ensino de línguas e os gêneros textuais/discursivos, baseado nas ideias de Bakhtin (1997; 2014) e Antunes (2009); (ii) a habilidade de produção escrita, em que são apresentadas e discutidas algumas especificidades inerentes ao trabalho com essa habilidade específica; por fim, (iii) duas propostas de sequências didáticas (SD), em que se descreve as etapas sugeridas.

### **O ensino de línguas e os gêneros textuais/discursivos**

Antes de adentrarmos em questões relativas ao ensino de línguas e sua estreita relação com os gêneros textuais/discursivos, destacamos a importância dos estudos de Mikhail Bakhtin para as interações comunicativas. Para o autor, a linguagem tem um caráter sócio-histórico-cultural, ou seja, é uma atividade social, decorrente da interação entre os indivíduos, sem desconsiderar a língua como um sistema simbólico ordenado. A partir disso, a língua é tomada como um conjunto de atividades que se desenvolvem em contextos comunicativos historicamente situados, nos quais seus usuários agem ou se expressam com ações dirigidas aos propósitos de cada circunstância comunicativa.

Sob esse mesmo viés, Antunes (2009) destaca duas dimensões da língua: a primeira é relativa ao sistema em si mesmo, autônomo, como um conjunto de recursos linguísticos disponíveis. De outro lado, a autora frisa a dimensão da língua em uso, ou seja, de um sistema atrelado à realidade sócio histórica de um povo, deixando de ser puro conjunto de signos (significante x significado) para ser fenômeno social, como uma prática de atuação interativa.

Frente a essas considerações, entendemos que, ao nos posicionarmos com relação ao conceito de língua sob uma perspectiva sociointerativa, assumimos que ela é ampla e heterogênea, o que pressupõe uma visão fora dos padrões monolíticos recorrentes e contempla algumas variáveis, reiteradas por Antunes (2009).

Costa e Salces (2013) sustentam a ideia de que nenhuma análise linguística deve ser realizada sem considerarmos o contexto em que uma frase ou oração está inserida, uma vez que a situação imediata de produção de um texto mobiliza alguns conhecimentos que dizem respeito ao lugar de onde

se escreve ou fala, a época (quando), quem é o emissor e destinatário da prática comunicativa. Nesse mesmo sentido, Bakhtin [Volochínov] (2014[1929]) já afirmava que o “sentido da palavra é totalmente determinado por seu *contexto*. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 109, grifo nosso).

De acordo com Bakhtin (1997[1979]) o uso da língua se dá por meio de textos (orais e escritos) concretos e únicos, pronunciados individualmente, que refletem condições determinadas de certos campos da atividade humana, porém, cada campo de utilização da língua concebe seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denomina gêneros do discurso.

Ancoradas nos conceitos de língua e gêneros textuais/discursivos supramencionados, a seguir nos ocupamos de algumas implicações pedagógicas no ensino de línguas através dos gêneros, partindo da premissa de que esses são instrumentos legítimos que oportunizam o ensino de uma LE através de contextos autênticos e contextualizados de uso da língua.

### Os gêneros e o ensino de LE – diretrizes nacionais

Muitas dessas discussões estão embaladas em razão das diretrizes nacionais que reforçam a importância dos gêneros no ensino de línguas como uma ferramenta para a vida real e, igualmente, sinalizam o compromisso e o dever da escola em salientar a importância da aprendizagem da linguagem sob um olhar de um gênero e a relevância deste na vida do cidadão, não só dentro da escola, mas, sobretudo, na vida cotidiana (SANTOS, 2010).

Dentro do âmbito educacional, damos destaque para alguns documentos nacionais, tais como os PCN (1997), as OCEM (2006) e o PNLD (2016) que discorrem sobre a relevância de componentes que envolvem o ensino de LE. Tais documentos, em linhas gerais, traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento quando trabalhado de *forma contextualizada* e quanto à interdisciplinaridade, promovendo o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2016).

No que compete ao ensino de LE, vale ressaltar que os PCNs partem da natureza *sociointeracional* da língua, o que significa considerar alguns aspectos importantes no ato comunicativo, seja na modalidade oral ou escrita. Entre os aspectos citados, destacamos dois que julgamos relevantes: a) o destinatário da mensagem e o enunciador – aquele que comunica algo; b) o tempo e espaço social no qual estão inseridos o emissor e receptor da mensagem. Segundo os PCN, esses aspectos são determinantes para a comunicação, já que quando fazemos uso da linguagem, o fazemos de algum lugar

determinado social e historicamente (BRASIL, 2016).

As OCEM (2006), ao tratarem do ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio, focalizam seus objetivos, basicamente, na leitura, na prática escrita e oral de forma contextualizada. *Segundo essas orientações, os textos lidos em sala de aula devem partir de temas de interesse dos alunos e que lhes proporcionem uma reflexão sobre a sociedade na qual vivemos e a ampliação da visão de mundo* (OCEM, 2006). Igualmente prezam por atividades que incluam temáticas relevantes, que relacionem de alguma forma o entorno cultural do aluno com a LE, contemplando diferentes gêneros textuais/discursivos.

### **A habilidade de produção escrita**

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), aprender a habilidade de produção escrita é uma das finalidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os autores afirmam que saber escrever é condição mínima para que o sujeito possa integrar-se na vida em sociedade, em suas diferentes esferas, já que nos comunicamos a partir de gêneros textuais/discursivos, como já afirmava Bakhtin (1997[1979]).

No entanto, o ensino da habilidade de produção escrita pode ser tão complexo quanto a própria tarefa de escrever. Daniel Cassany (2010) descreve um experimento feito por Flower e Hayes no início dos anos 1980, que teve por objetivo mapear o ritual de produção escrita de escritores competentes; professores que ministravam aulas de produção textual e de inexperientes; alunos dessas disciplinas, que apresentavam problemas recorrentes de escrita. O teste avaliou alguns pontos específicos que permeiam a atividade textual: o planejamento, a consciência dos leitores, a revisão, as correções e o processo recursivo da escritura.

Ao final do estudo, o teste revelou que os escritores aprendizes não faziam roteiros de escrita e começavam a escrever de maneira imediata, sem sequer pensar em um público leitor específico, ainda que simulado. Já os escritores competentes tinham consciência de todos os elementos da produção escrita e reservavam mais tempo para revisar e fazer correções de suas produções, além de direcioná-las a destinatários específicos. Este fato demonstra que dominar o processo de escrita leva tempo e é resultado de um movimento constante de escrever e reescrever.

Para Cassany (2010), o texto deve ter como função principal a de comunicar algo, e para isso, propõe que algumas regras básicas sejam usadas no processo de escrita. As principais são: adequação, coesão e coerência. Estas regras se tornam determinantes para atingir a função comunicativa, e requerem do aprendiz um conhecimento que vai além das questões gramaticais e estruturais da língua.

A adequação é um elemento determinante para aprimorar os conhecimentos mais refinados de uma língua e para saber como comportar-se nas diversas situações. Cassany (2010) explica que “qualquer língua apresenta variações: todos os membros de uma comunidade linguística não falam, nem escrevem da mesma forma, nem utilizam a língua do mesmo modo nas diferentes situações comunicativas” (p. 32-33, tradução nossa). Portanto, é a partir do trabalho com os diferentes gêneros textuais/discursivos, que o estudante percebe a plasticidade da língua de acordo com seus objetivos comunicativos, demarcados pelas diferentes situações contextuais.

Marcuschi (2008) esclarece que toda produção de texto envolve e articula três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. Isto quer dizer que autor/produtor e leitor/receptor têm uma conexão quando um texto é produzido, pois cada um está culturalmente contextualizado e não isolado em polos extremos. Marcuschi (2008) ainda aponta que “essas relações devem ser muito bem entendidas, pois não são estanques nem tão paralelas. Tudo aqui se imbrica numa relação muito estreita” (p. 95).

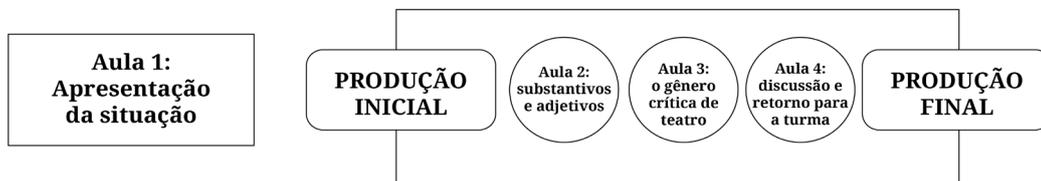
Portanto, para que o texto tenha coesão e seja coerente, além de conectar-se com o destinatário, o estudante deve levar em consideração a sua argumentação, demonstrando que tem conhecimento sobre o tema, além de adequar-se às especificidades do gênero que escreve. Ademais, reforçamos que se faz necessário trabalhar com a ideia de várias versões do mesmo texto, deixando claro ao estudante que a primeira versão deve ser revisada e alterada até chegar a uma versão aceitável, de acordo com aquilo que foi planejado na etapa de pré-escrita e ao longo do processo de elaboração do gênero (CASSANY, 2010). À medida que se escreve com mais frequência, o processo, que antes era mais demorado, adquire uma leveza pelo domínio de certas estratégias.

### **Gêneros textuais/discursivos na prática: propostas de atividades**

À luz dos conceitos elucidados anteriormente, nesta seção propomos duas atividades de produção escrita, ambas inspiradas metodologicamente nos preceitos teóricos de construção de SD propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Neste modelo, o ensino de línguas está organizado a partir da concentração dos gêneros textuais/discursivos, orais e/ou escritos, levando em consideração os diferentes domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e a diversidade de gêneros presentes na esfera humana. Ainda de acordo com os autores, os gêneros são estudados a partir de uma estrutura denominada por eles de sequência didática, ou seja, através de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual

oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Os autores sugerem o seguinte esquema-base para a organização de uma SD:

Figura 1: Representação da estrutura de uma sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Para os autores, uma SD tem o objetivo de auxiliar os estudantes a dominarem diferentes gêneros, preparando-os, assim, para escrever e falar de maneira adequada nas mais variadas situações comunicativas. De acordo com o esquema ilustrado pelos autores (Figura 1), uma SD constitui-se, resumidamente, através de uma produção inicial, realizada sobre uma situação de comunicação que orienta a SD e, posteriormente, de módulos, que levam os alunos a lidarem com a estrutura de um gênero específico, bem como questões linguísticas/culturais específicas. Concluindo a SD, há um fechamento em forma de produção final.

### Propostas de atividade - produção textual em língua espanhola

Nossas propostas de SD voltadas à produção escrita são destinadas a estudantes de língua espanhola, estejam eles inseridos em contextos acadêmicos (curso de Letras) ou cursos de idiomas. Ambas propostas são sugestões de elaboração e aplicação de atividades sem pretensões normativas ou impositivas, podendo cada uma delas ser adaptada às necessidades de cada contexto educativo<sup>27</sup>.

#### Proposta 1 - Uma viagem no tempo a partir do gênero publicidade<sup>28</sup>

Esta sugestão de trabalho tem o objetivo de explorar o gênero publicidade a partir da proposta de tradução<sup>29</sup> de uma publicidade de época (Figura 2), como texto-fonte. A proposta pode ser explorada com estudantes de diferentes níveis de conhecimento da língua estrangeira com a qual se trabalha. A direção da tradução também pode exigir mais ou menos conhecimentos prévios dos estudantes, e dependerá do nível de LE que se encontrem, portanto é possível trabalhar da língua materna (LM) para a língua estrangeira, como também vice-versa.

27. Estas propostas podem, a propósito, serem adaptadas às necessidades advindas da pandemia de Covid-19, direcionada ao ensino remoto.

28. Esta proposta foi originalmente elaborada e aplicada aos alunos de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em 2013, parte prática da pesquisa de doutorado da docente Maria José Laiño, defendida em 2014 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Participaram da pesquisa 4 estudantes da 8ª fase do curso, entre os 21 e 28 anos. Este estudo foi devidamente registrado na Plataforma Brasil, sob o registro de número 630.697, obtendo parecer favorável emitido pelo comitê de ética. Para fins deste artigo, a proposta sofreu algumas alterações e adaptações.

29. Para efeitos deste artigo, o foco da primeira proposta de produção escrita não está, neste momento, voltado para o conceito de tradução por entendermos que se trata de uma temática que apresenta vários elementos que podem ser discutidos, e por isso, podem apresentar certa complexidade. Por questões de limitação de espaço, não fazemos nenhuma contextualização teórica ligada a este campo do conhecimento. Com isso, não negamos a necessidade de o docente, ao se inspirar nesta proposta de produção escrita em LE, dedicar um módulo para a tradução pedagógica e trabalhar seus respectivos conceitos-chave.

Figura 2: Publicidade do produto Bombril de 1958.



Fonte: acervo publicitário do Jornal O Povo. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/acervo/publicidades/>

A publicidade acima apresentada tem como produto publicitário a esponja de aço da marca Bombril. Nela, há duas figuras: a de um homem engravatado que está bebendo água e a de uma mulher que veste um avental e que segura a esponja de aço com uma mão e o filtro de água com a outra. As duas figuras e a logo do emissor da publicidade abaixo representam os elementos não-verbais do gênero. Além da frase “Quem bebe água percebe...velas de filtro não deixam gosto quando limpas com Bom-Bril”, também há um parágrafo em letras menores, no qual se explica que com a limpeza dos filtros com a esponja de aço da marca Bombril, limpa-se melhor e não fica cheiro e nem gosto de detergente nas velas do filtro de barro, fazendo-as durar mais tempo. Após a apresentação da logo da marca ao final, a empresa ainda faz uma advertência sobre possíveis imitações da esponja de aço. A seguir, apresentamos as etapas da SD desta proposta, inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já mencionado.

## Apresentação da situação

Neste primeiro momento, é apresentada a proposta da atividade e o gênero que será trabalhado. Para esta proposta de SD, sugerimos que a publicidade seja de época, como ilustrado na Figura 2, ou seja, que esteja distante em tempo e espaço do momento atual. O intuito dessa escolha é para que possam ressurtir elementos específicos da publicidade que já não são usuais, como, por exemplo, as imagens utilizadas, a quantidade de elementos verbais e não verbais e o próprio tema da publicidade (que está diretamente ligado às especificidades da sociedade na qual circula). Essa escolha também está motivada para demonstrar aos estudantes que os gêneros textuais/discursivos acompanham as mudanças sociais e as necessidades dos sujeitos da comunidade de fala.

Ao apresentar a publicidade escolhida aos alunos, sugerimos que esta seja analisada em conjunto com os estudantes, para que sejam explicitados elementos desse gênero, mas sem fazer qualquer tipo de explicação de estrutura textual. Neste primeiro momento de análise da publicidade podem ser lançadas perguntas como: - que elementos podem ser considerados díspares das publicidades atuais?; - qual é a função expressa na publicidade?; - que elementos linguísticos são usados neste gênero?; - qual é o efeito que se espera com esta publicidade?; - a quem está destinada esta publicidade? Esses elementos são analisados e discutidos em sala de aula, a fim de que todos os estudantes tenham compreendido os aspectos relevantes do texto-fonte.

Finalizada a etapa de familiaridade da publicidade de época, como se trata de uma proposta de tradução, é necessário que os estudantes se preparem para essa tarefa, para que estejam mais conscientes de suas escolhas tradutórias. Portanto, sugere-se a elaboração de um projeto de tradução<sup>30</sup>, no qual os estudantes possam pensar em alguns elementos importantes, como: público da publicidade<sup>31</sup>; função comunicativa; adaptação de elementos não verbais, etc. Após a elaboração do projeto, os estudantes realizam a prática tradutória, que constitui a segunda parte da SD, descrita a seguir.

## Produção inicial - atividade diagnóstica

A etapa de produção inicial tem por objetivo verificar como os estudantes compreendem aspectos relacionados à estrutura do gênero publicidade, e também oferecer ao docente informações sobre a produção escrita em LE de seus estudantes.

Nesta etapa, os estudantes, com os seus projetos de tradução previamente elaborados, fazem a primeira versão de tradução da publicidade. A tradução pode ser feita em sala de aula ou como tarefa para casa, a depender do cronograma do docente. Com a primeira versão do gênero

30. O projeto de tradução tem como objetivo planejar alguns elementos concernentes à tradução na etapa pré-tradutória, a fim de preparar o aluno/tradutor para a tarefa de tradução e possibilitar um processo de tradução mais consciente das escolhas tradutórias. Nesse momento, o texto-fonte já deve ter sido analisado, além da definição do público alvo do texto traduzido. Conhecer os dois polos, características textuais e contextuais do texto-fonte e características contextuais do público alvo, são determinantes para realizar o projeto de tradução.

31. Este ponto deve estar claro ao aluno, pois este precisa saber quem será o destinatário de seu escrito, ainda que seja uma simulação de leitor. Muitas vezes fica subentendido que o professor é o destinatário dos textos de seus alunos, no entanto, este atua como avaliador e não como leitor final. O mesmo acontece quando os acadêmicos escrevem seus trabalhos de conclusão de curso pensando nos professores da banca de defesa. Estes não são os destinatários de seus textos, mas os mediadores entre o texto e o destinatário real.

em mãos, o docente pode ter uma ideia de como os seus estudantes compreendem o gênero que elaboraram, além de perceber as limitações linguísticas e culturais no processo de tradução/elaboração do gênero.

Após a leitura da primeira versão do gênero feita pelos estudantes, o professor pode planejar as etapas a seguir, que, segundo a estrutura da SD ilustrada acima, se trata dos módulos. Destacamos que as sugestões de módulos que apresentamos na sequência, tanto desta proposta 1 como da proposta 2, descrita em seguida, estão baseadas numa aplicação prévia destas atividades e em alguns resultados encontrados. No entanto, a ordem e os conteúdos dos módulos podem ser perfeitamente ajustados às dificuldades que apareceram na etapa anterior e, assim, dar aos alunos os suportes necessários para superá-los.

### **Módulo 1 - o gênero publicidade em cena**

O primeiro módulo desta proposta tem como objetivo cobrir possíveis lacunas apresentadas pelos estudantes na atividade diagnóstica. Por termos experiência na aplicação de SD voltadas ao ensino de LE, percebemos que, de maneira geral, uma das dificuldades apresentadas pelos estudantes é a falta de conhecimentos suficientes para elaborar um gênero específico, seja ele oral ou seja ele escrito. Por conta disso, sugerimos que o primeiro módulo seja dedicado a dar oportunidade aos estudantes que se informem sobre as características do gênero trabalhado.

Portanto, o objetivo deste primeiro módulo é explorar as características do gênero publicidade. Embora seja um gênero que faça parte da nossa vida cotidiana, não se trata de uma tarefa simples o estudante/tradutor elaborar uma publicidade. Por se tratar de uma proposta de tradução, cujo ponto de partida é uma publicidade de época, é fundamental que se observe a distância sócio-histórico-temporal presente entre as duas publicidades, o texto-fonte (Figura 2) e a que os alunos/tradutores devem elaborar. A diferença existente entre os textos exige que o estudante necessariamente faça mudanças significativas na estrutura do texto-fonte para que a nova publicidade seja aceita pelo novo contexto comunicativo. Por esse motivo, o estudante/tradutor precisa pensar em algumas diferenças entre o texto-fonte e meta, como por exemplo, a extensão dos elementos verbais, os elementos não-verbais e a disposição desses dois elementos na apresentação da publicidade.

Desse modo, neste módulo podem ser trabalhadas questões que dizem respeito à estrutura específica desse gênero em questão. Para explorar esse assunto, é possível levar vários exemplos de publicidades para análise em sala de aula, a partir de uma apresentação de slides feita pelo docente e destacar suas características, como: - uso de linguagem coloquial para aproximar-se do seu leitor e conseguir seu

objetivo; - uso de frases de efeito; - uso de elementos não verbais; - informação do emissor da publicidade (empresa); - frases curtas e palavras-chaves; - uso do imperativo como forma de persuasão; - uso de figuras de linguagem, que são muito utilizadas na personificação que aplica qualidades humanas a coisas; - utilização de estereótipos, etc.

## **Módulo II - a tradução sob o viés funcionalista**

Como esta proposta de trabalho com o gênero publicidade envolve um processo tradutório, é importante que em algum módulo seja trabalhada essa questão. No caso específico da proposta 1, baseadas em nossa experiência, observamos que os estudantes apresentam pouco ou nenhum conhecimento específico sobre teorias e/ou técnicas de tradução, portanto este módulo se faz importante.

Segundo a ótica funcionalista de tradução, o processo tradutório é visto como ato comunicativo e leva em consideração o contexto sócio-histórico do texto-fonte, e seus elementos internos e externos (NORD, 2016). Propomos que esses elementos sejam explorados neste módulo e explicitados um a um. Para explorá-los, podem ser lançadas perguntas como: - para que eu quero comunicar isso? (propósito); - por que eu quero dizer isso? (intenção pragmática); - como eu vou dizer isso? (estruturas que servem a essa intenção); e - para quem eu vou transmitir minha mensagem? (interlocutor).

Assim sendo, discutir esses elementos com os estudantes pode ajudá-los na elaboração de uma segunda versão do gênero mais consciente de todas essas variáveis e também mais condizente com o próprio projeto tradutório, que guiará todo o processo de tradução/elaboração do gênero.

Após o estudo destes dois módulos, é possível passar para a última etapa da SD, a produção final, que neste caso seria a segunda versão da tradução, com base no feedback do docente e no estudo dos módulos trabalhados até aqui. Ressaltamos que esses módulos podem ser trabalhados ao longo do número de aulas que forem necessárias, de acordo com a realidade de cada grupo de alunos.

## **Produção final - segunda versão da tradução**

A última etapa da SD tem como objetivo dar a oportunidade ao estudante refazer o seu gênero textual/discursivo, neste caso, traduzir novamente com base no que foi estudado antes. Este momento é importante para que o estudante possa colocar em prática o que aprendeu durante as discussões em sala de aula.

É interessante também, após a finalização das duas versões da publicidade, que se faça um compartilhamento de todo o processo da SD e que este momento seja protagonizado pelos estudantes. Esta socialização é importante por vários

motivos: - os alunos tomam conhecimento do processo tradutório dos seus colegas; - a partir do conhecimento de outros processos de escrita, o estudante pode aprender ainda mais sobre novas formas de escrever; - esse momento gera uma conscientização maior do trabalho como um todo e todas as etapas são evidenciadas e valorizadas. Nesse último movimento da SD também é importante escutar o *feedback* dos alunos com relação às suas dificuldades, sugestões e críticas à atividade que foi feita.

Na sequência, apresentamos a proposta 2.

### **Proposta 2 - a produção de um folheto informativo<sup>32</sup>**

Esta proposta tem como objetivo proporcionar uma vivência prática sobre o processo de escrita em língua espanhola e fomentar a produção de um folheto informativo, gênero com o qual costumamos ter um contato frequente em nosso cotidiano, o que justifica sua escolha pelo significativo valor comunicativo. A proposta está desenhada para estudantes que possuem os mais variados níveis de língua espanhola, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Conforme o nível dos alunos aumenta, pode-se igualmente exigir um nível de complexidade maior na produção do folheto: dos mais simples, como os dípticos (duas faces), até os mais extensos, com 6, 7 ou 8 faces.

A seguir, apresentamos as etapas da proposta, igualmente inspirada no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

#### **Apresentação da situação**

Esta etapa visa propor aos alunos o projeto comunicativo a ser realizado; é o momento no qual o professor deve apresentar de forma explícita como se dará a produção final. Assim sendo, sugerimos que o professor siga o seguinte roteiro de instruções a ser disponibilizado aos estudantes:

- qual o gênero a ser abordado: neste caso é a produção de um folheto informativo, que pode abarcar variados temas, que vão desde assuntos turísticos aos de cunho médico/científico. O nível de proficiência dos estudantes pode ser usado como um fator regulador na escolha do folheto e seu grau de dificuldade. A proposta inicial dessa atividade planteou a elaboração de um folheto díptico sobre o *Zika Vírus*, tema que estava muito em voga na época. Na ocasião, os alunos foram incentivados a tratarem de questões básicas sobre o tema;

- a quem se dirige a produção: dependendo da temática principal, os destinatários possíveis são múltiplos; desta forma, os estudantes devem eleger o seu destinatário, pensando em um público o mais próximo ao 'real'. Exemplo: produção de um folheto informativo sobre prevenção de alguma doença em específico (tema) para circular em

32. Esta proposta foi originalmente elaborada e aplicada aos alunos de Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os meses de março e agosto de 2016, fruto da pesquisa de doutorado da docente Camila Teixeira Saldanha, defendida em 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET). Participaram da pesquisa 17 estudantes da 3ª fase do curso, entre os 18 e 61 anos. Este estudo foi devidamente registrado na Plataforma Brasil, sob o registro de número 1.487.642, obtendo parecer favorável emitido pelo comitê de ética. Para fins deste artigo, a proposta sofreu algumas alterações e adaptações

aeroportos latino-americanos (lugar de circulação). Neste caso, o público são adultos que costumam viajar e circular nesse ambiente. Esta decisão interfere diretamente na linguagem utilizada no folheto, que deve ser adequada ao público-alvo escolhido;

- que forma assumirá a produção: se trata de um folheto impresso e/ou virtual, a depender do objetivo sugerido pelo professor com relação ao alcance do folheto, se será local, regional, nacional ou internacional;

- quem participa da produção: todos os estudantes da turma/grupo. A atividade pode ser executada de forma individual, duplas ou trios.

O mais importante nesta etapa é que o professor estabeleça as “regras do jogo”, ou seja, que dê vistas ao passo a passo, para que os estudantes possam, junto ao docente, organizar o roteiro de questões abordadas anteriormente e traçar um esquema do que irão produzir ao final da SD.

### **Produção inicial – atividade diagnóstica**

Esta etapa tem como objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema geral que versa sobre a produção do folheto. Tal etapa serve como ‘termômetro’, na qual o docente pode identificar que tipo de informação os estudantes possuem com relação à temática, questões lexicais, entre outros aspectos a serem abordados no folheto. Para recolher essas informações, sugerimos um guia de perguntas a serem discutidas em duplas e, posteriormente, compartilhadas no grande grupo<sup>33</sup>. O professor pode lançar os seguintes questionamentos aos alunos: - que tipo de informações você conhece em nível nacional e/ou internacional sobre a temática?; - você sabe como estão sendo discutidas essas questões no mundo hispano-americano?; - em quais canais de comunicação você ouviu falar sobre este tema?; entre outras questões que o professor julgue serem pertinentes para recolher o máximo de informações sobre possíveis lacunas apresentadas pelos alunos com relação ao tema.

Finalizada esta etapa da discussão guiada, que deve ser realizada sem nenhum tipo de leitura prévia, em seguida apresenta-se aos estudantes o texto que será utilizado como ponto de partida para a produção do folheto, isto é, apresenta-se um outro gênero textual (que deve ser do mesmo tema proposto para a produção do folheto), que pode ser, por exemplo, uma entrevista oral. Neste caso, este outro gênero serve como insumo para uma segunda discussão mais informada, com o propósito de identificar as dificuldades encontradas pelos alunos em relação ao entendimento do conteúdo do texto e dificuldades com o idioma de estudo.

Realizado o contato com o segundo gênero textual/discursivo escolhido pelo docente, apresenta-se aos participantes um segundo momento<sup>34</sup> de discussão oral,

33. Sugere-se que as discussões sejam realizadas em LE para dar aos alunos a oportunidade de praticarem o idioma de estudo entre os colegas

34. Nesta etapa é importante salientar que o objetivo é dar condições aos estudantes de conhecerem um pouco mais sobre o tema a ser tratado no folheto, pois só temos condições de escrever/falar sobre um determinado tema se o conhecemos minimamente. Portanto, é imprescindível dar aos estudantes a oportunidade de se informarem suficientemente para produzirem o gênero textual/discursivo em questão

na qual algumas questões devem ser refletidas, tais como: - depois de ter lido/visto o gênero textual, quais informações são novas para você?; -o que considera realmente importante?; - que informações destacaria?; - que informações acredita que são importantes para a ampliação da temática, segundo seus conhecimentos prévios?; - que informações você acredita que deveria saber mais?; e - sobre o que você deveria investigar, me instruir e conhecer mais?

Nesta etapa, é provável que o professor constate que os alunos apresentam algumas lacunas com relação à temática sugerida para a produção do folheto, mesmo que se trate de um tema massivamente discutido pelos meios de comunicação. Igualmente, é possível que surjam dificuldades relativas ao vocabulário específico relativo à temática tanto em LM como em LE, bem como dificuldades em definir as características essenciais do gênero a ser produzido. Com relação a elementos extratextuais, pode ser que os alunos ignorem elementos sócio-históricos-culturais que influenciam diretamente no desenrolar social da temática, entre outras questões.

Como o propósito de guiar o professor no processo de superação das prováveis lacunas apresentadas pelos alunos, apresentamos a seguir os módulos que se dedicam a trabalhar com os problemas mencionados anteriormente, buscando dar aos participantes as ferramentas necessárias para superar suas dificuldades.

### Módulo I - sobre o tema

Para este primeiro módulo, sugerimos que sejam trabalhados *textos paralelos*<sup>35</sup>, tanto em LE como em LM, com o objetivo de fornecer insumo aos estudantes e ampliar seus conhecimentos com relação ao conteúdo em questão.

Num primeiro momento, sugerimos que sejam apresentados aos alunos textos-base em formato impresso e em LM para serem lidos em voz alta de forma coletiva<sup>36</sup>. Em seguida pode-se fazer o mesmo com textos em LE (orais e/ou escritos). Posteriormente, sugerimos uma discussão guiada pelas seguintes interrogações: - que tipo de conteúdo apresentam os textos?; - há diferenças/semelhanças entre os conteúdos/as informações? de que tipo?; - os textos possuem o mesmo propósito/objetivo? estão destinados ao mesmo público?; - existem palavras/expressões novas para você?; - seus contextos de produção são idênticos?.

É importante ressaltar que esta é uma fase importante para trabalhar com a mesma temática sob diferentes óticas, por meio de uma entrevista, de outros folhetos com temáticas semelhantes, de notícias sobre o assunto, entre outros gêneros. Dessa forma é dada aos estudantes a oportunidade de observar as estruturas de cada um deles, e ver como cada um, dentro de suas especificidades, aborda o mesmo tema.

35. Nord (2010) comenta que os textos paralelos são todos aqueles que podem ser chamados de 'modelos', e são particularmente úteis para alunos em formação, quando o domínio da língua estrangeira ainda não está desenvolvido. Dito em outras palavras, são os textos que darão suporte aos alunos para que possam realizar a tarefa de produção do folheto.

36. De acordo com Goodman (1986), a leitura fluida e em voz alta, realizada para os demais colegas em sala de aula, pode ser uma grande aliada do trabalho de fluência de uma língua, pois permite ao aluno preparar-se para ler, compreender para comunicar e expressar a outros um sentido. De acordo com o autor, ler para outras pessoas requer habilidade, concentração e expressividade, o que exige entonação, ritmo e ênfase.

## **Módulo II – sobre gênero folheto informativo**

A partir do momento que os alunos tenham recolhido mais informações sobre o grande tema a ser trabalhado, sugerimos que o segundo proporcione um olhar específico em relação ao gênero folheto. Para expandir esses conhecimentos, o professor pode apresentar questões formais e concretas com relação ao gênero por meio de *slides*, e tratar de questões tais como: a) definição do gênero folheto informativo; b) propósito/objetivo desse gênero; c) características (estrutura, adequação da linguagem); d) audiência; e) diferentes práticas sociais do folheto.

Após a explanação sobre questões pontuais com relação ao gênero folheto, o docente pode dar aos estudantes exemplos de folhetos, um em LM e um em LE, ambos sobre o mesmo tema a ser abordado por eles posteriormente. De posse dos folhetos, o docente pode dar seguimento à dinâmica de trabalho, separando os estudantes em pequenos grupos e cada um deles deve estar atento às seguintes questões: - o que comunicam os folhetos, quais informações nos oferecem?; - qual é o seu público-alvo?; - em que contexto circulam?; - qual é o contexto de produção (emissor)?; - que tipo de linguagem (formal ou informal) – como se identifica?; - quais diferenças e/ou semelhanças há entre os folhetos?; - com relação à estrutura: quantas partes, páginas/divisões; se possuem palavras em negrito, subseções, símbolos, desenhos, abreviaturas, endereços, informações de contato, etc.); - como estão estruturados – elementos linguísticos/verbos (imperativo, infinitivo, subjuntivo)/léxico, elementos não verbais, frases curtas ou longas, etc. O passo seguinte à análise dos diferentes folhetos seria o compartilhamento das observações e impressões sobre as questões discutidas nos pequenos grupos.

Ao final da discussão, o professor pode fazer um resumo das principais características que compõem o gênero folheto informativo.

## **Módulo III – elaboração do roteiro para a construção do gênero folheto**

Após os alunos terem a oportunidade de saber mais sobre a temática a ser trabalhada e sobre o gênero textual a ser elaborado, sugerimos que seja incluído um módulo para a elaboração do roteiro para a construção do gênero folheto a ser produzido pelos estudantes. Nessa etapa, os estudantes (individualmente, em duplas ou trios) devem planejar e organizar suas ideias, pontuando os seguintes aspectos: a) o conteúdo do folheto - sobre que queremos escrever?; b) a audiência – elaboração da situação comunicativa (para quem seria produzido o folheto?); c) para qual contexto (lugar) – escolher a situação de comunicação/circulação: bairro/cidade, local/nacional - ambiente de circulação; d)

tipo de linguagem a ser empregada (formal/informal, forma verbal a ser empregada, variedade linguística – relacionada à audiência); e) contexto de produção - que é o responsável pela emissão do material informativo - quem é o emissor); f) estrutura do folheto - esboço da estrutura (modelo – duas/três folhas/quatro folhas, subseções, títulos, subtítulos, elementos não verbais, diagramas, etc.).

A seguir, apresentamos a última etapa da proposta de SD.

### **Produção final**

Após a fase preparatória para a elaboração do folheto, descrita no módulo anterior, esta etapa é dedicada à construção do folheto informativo, que pode ser realizada em duas/três versões<sup>37</sup>. Esta é fase na qual o docente deve dar suporte aos aprendizes com relação às dificuldades apresentadas, relacionadas à produção escrita, às questões de adequação da linguagem ao contexto comunicativo escolhido pelo aluno, coerência (observar questões relativas às ideias relevantes presentes no texto, sua disposição ao longo de sua elaboração e sua respectiva relação com o público-meta), coesão (conexões entre as diferentes partes do texto, o enlace entre as ideias – conectivos –, o encadeamento entre os vários segmentos que compõem um texto, como palavras, orações, parágrafos, entre outros aspectos) e a correção gramatical. Nesta etapa os alunos devem elaborar a terceira e última versão do folheto informativo, juntamente com a socialização do trabalho realizado pelos estudantes. A socialização pode ser realizada da forma que o docente achar mais conveniente frente ao seu contexto educativo. Pode, por exemplo, sugerir um seminário de apresentação ou a impressão do folheto para exposição na escola, entre outras formas.

### **Considerações finais**

Na ocasião em que foram aplicadas as versões originais das propostas de SD, constatamos que a elaboração e aplicação de atividades por meio das SD proporcionaram movimentos edificadores em relação à produção escrita em LE. Observamos durante nossas análises, que tais movimentos positivos se materializaram nas produções dos gêneros publicidade e folheto informativo, tanto do ponto de vista de elementos como adequação, coesão e coerência, quanto de questões linguísticas/gramaticais que foram sendo refinadas ao longo do processo de escrita por parte dos estudantes.

Por meio dos movimentos de aprimoramento textual realizados pelos estudantes, observamos que durante a produção de ambos os gêneros, os estudantes foram capazes de alcançar um novo propósito comunicativo, idealizado pelos participantes durante a elaboração do roteiro de planejamento do texto (projeto de tradução, no caso da publicidade e roteiro, no caso do folheto).

37. Reforçamos a ideia de que a elaboração de diferentes versões tem como objetivo dar oportunidade aos estudantes experimentarem o processo de reescrita, o que implica a realização de várias versões do mesmo texto, revisá-las e corrigi-las mais de uma vez, com o propósito de alcançar um texto comunicativo sócio histórico situado, no qual questões como quem são os leitores, em que situação estará inserido esse texto, em que lugar, o que os interlocutores sabem sobre o tema, entre outras, devem ser entendidas e dominadas pelo estudante.

A partir desses elementos, os estudantes puderam perceber, ao longo da elaboração das diferentes versões, que o “bom texto” não é somente aquele isento de erros gramaticais. Isso significa que, quando o ensino de um idioma está idealizado por meio dos gêneros textuais/discursivos, os elementos gramaticais recebem um tratamento funcional, ou seja, são explorados de acordo com as especificidades e características de cada gênero.

O entendimento de que nossas propostas proporcionaram a visão mais abrangente de língua e linguagem se concretiza por meio de alguns depoimentos dados pelos estudantes que vivenciaram tais propostas, como podemos observar a seguir: um dos participantes afirma que um dos pontos importantes da atividade proposta foi ter “o entendimento em relação aos gêneros textuais e sua importância no aprendizado de língua materna e segunda língua”; ou, ainda, quando um outro participante relata: “*o aprofundamento do conceito e a aplicabilidade de gêneros textuais, e todo o conteúdo relacionado a esse tema*”. Outro estudante também percebeu a importância da SD, ao afirmar: “*Acredito que o estudo da sequência didática foi de extrema importância para a minha formação. Essa metodologia é muito útil, tanto para a vida do professor, quanto do aluno*”.

Como último aspecto, ressaltamos que os refinamentos dos textos produzidos pelos estudantes são possíveis por meio do constante acompanhamento dos docentes responsáveis pela elaboração e aplicação das SD. Entendemos que são de suma importância as intervenções realizadas pelo docente formador ao longo do processo de produção escrita, pois é inegável a maturidade acadêmica que prevalece na figura deste sobre o aluno. Além disso, perante o trabalho modular, o docente, além de contribuir para a produção escrita em si, ainda tem mais possibilidades de guiar os participantes no processo de reflexão do papel sócio-histórico-cultural da linguagem.

## Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro didático (PNLD): língua estrangeira moderna: espanhol e inglês – Ensino fundamental aos anos finais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016, 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 de jan de 2021.

CASSANY, Daniel. **Describir el escribir**. 17<sup>a</sup>ed. Barcelona: Paidós, 2010.

COSTA, D. C. L.; SALCES, C. D. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B.; **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GOODMAN, K. **Lenguaje integral**. Buenos Aires: Aique, 1986.

SANTOS, R. M. A. **Os gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem**. **Dissertação** (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, 2010. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/729>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

NORD, Christiane. **Texto Base-Texto Meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo**. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, 2010.

OCEM. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM A PRODUÇÃO DE FANFICS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Maria Bethânia dos Santos Almeida<sup>38</sup>  
Shirlei Marly Alves<sup>39</sup>

Resumo: Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo de revisão integrativa acerca do uso pedagógico do gênero *fanfiction*. Ancorada nas postulações do Interacionismo Sociodiscursivo, a pesquisa teve como objetivo sistematizar as contribuições da atividade de produção de *fanfictions* para o aprimoramento da escrita de alunos inseridos no Ensino Fundamental. Nesse sentido, procedeu-se uma análise qualitativa dos dados provindos de um conjunto de dissertações de mestrado desenvolvidas no âmbito de programas de pós-graduação da área de Letras/Português, com foco em práticas de professores do Ensino Fundamental. Esses estudos estão disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As análises evidenciaram que o uso pedagógico das *fanfics* teve boa repercussão no desenvolvimento dos alunos, os quais apresentaram melhoria na produção textual. Verificou-se ainda que, em todas as intervenções descritas, os professores investiram em atividades que incentivam a interação e a colaboração entre os alunos, situando a prática de produção de textos em uma situação real de comunicação.

Palavras-chave: *Fanfiction*; Escrita; Ensino Fundamental; Revisão Integrativa.

Abstract: In this paper, we present the results of an integrative review study on the pedagogical use of the fanfiction genre. Anchored in the postulations of Sociodiscursive Interactionism, the research aimed to systematize the contributions of the fanfiction production activity on the writing improvement of elementary school students. In this sense, a qualitative analysis was made using the data from a set of master's theses developed at the post-graduation program of Languages/Portuguese, focused on teachers' practices in Elementary School. These studies are available at the CAPES database of thesis and dissertation and the Digital Library of Thesis and Dissertations (BDTD). The analysis showed that the pedagogical use of fanfics had good repercussions on the students' development, which evidenced the improvement in textual production. It was also found that, in all necessary measures, teachers invested in activities that encourage interaction and collaboration between students, placing the practice of producing texts in a real communication.

38. Secretaria de Estado de Educação do Piauí. E-mail: mbasantos28@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9520-4772.

39. Universidade Estadual do Piauí. E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br. ORCID: 0000-0001-5305-1272.

Keywords: Fanfiction; Writing; Elementary school; Integrative Literature Review.

## Introdução

Em uma sociedade marcadamente grafocêntrica, as habilidades de ler e escrever com proficiência são condições essenciais para que os indivíduos atendam às demandas sociais cotidianas. Desde os bate-papos entre familiares, hoje acontecendo via aplicativos digitais, à produção da redação em exames seletivos para entrada na universidade, a condição de ser bem-sucedido nas relações sociais é o uso de estratégias que envolvem não apenas a compreensão e o domínio das convenções da escrita, mas, sobretudo, das condições pragmáticas de funcionamento da língua via textos verbais e multimodais.

As condições do mundo contemporâneo, em que se intensificam os contatos a distância, via textos de diversos gêneros com diferentes configurações, dão maior relevo ao papel da escola como agência oficial de ensino, devendo desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ampliando-lhes as condições de se tornarem leitores e produtores de texto proficientes em diversos campos de letramento.

No que concerne à atividade de escrita, o quadro do alunado brasileiro não é muito animador, haja vista que, ao final da Educação Básica, quando se submetem à avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os números apontam médias baixas na prova de Redação. Conforme dados fornecidos pelo Ministério da Educação, no ano de 2019, houve um acréscimo no número de redações com nota zero (a última edição do exame teve 143.736 textos zerados), enquanto o Enem 2018 registrou 112.559 redações com nota zero. Já o número de redações com nota 1000 foi de apenas 53, em 2019. (ENEM, 2019).

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental e três do Ensino Médio, os alunos desenvolvam, progressivamente, competências de linguagem que lhes possibilitem lidar com diversas demandas da vida cotidiana, incluindo ter acesso aos bens culturais, de modo a alcançar uma participação efetiva no mundo letrado, o que significa se envolver em diversas práticas de linguagem manifesta em textos escritos e multimodais. Todavia os dados numéricos supramencionados reforçam a percepção de que as dificuldades enfrentadas pelos participantes para produzir e compreender textos em avaliações externas convergem com as práticas de leitura e escrita vivenciadas no contexto escolar.

Tal problema ocorre, possivelmente, em razão de as atividades realizadas na escola serem, em grande parte, desprovidas de significação para a vida pessoal e social do aluno, inclusive a prática de trabalhar os gêneros textuais somente prevendo as avaliações externas. Nesse sentido,

vários autores, como Lerner (2002) e Antunes (2003), associam o problema à forma descontextualizada e superficial com que a escrita e a leitura são muitas vezes efetivadas, funcionando como pretexto para se verificar o domínio das convenções da escrita ou apenas para se cumprirem agendas escolares. Em consequência, geralmente, o aluno se sente desmotivado a ler e a escrever, por não ter um propósito social definido, nem um leitor com quem vá, de fato, dialogar, visto que os textos escolares param, em grande parte, na recepção do professor, que atua como avaliador do domínio das técnicas da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto mais desconectado estiver o processo de leitura e a produção escrita de uma situação de comunicação efetiva, menos eficiente é o processo de ensinar a ler e a escrever. Esse documento acrescenta que, fora da escola, se escrevem textos verdadeiros, dirigidos a interlocutores de fato, por isso, na escola, tais condições devem ser consideradas (BRASIL, 1998). Para isso, a principal proposta é a realização de atividades que se aproximem das práticas sociais de escrita e leitura usadas fora do ambiente escolar, o que significa privilegiar a interação texto/leitor/autor.

Por outro lado, constata-se forte adesão e interesse de muitas crianças e adolescentes pelas atividades do mundo virtual, normalmente desenvolvidas nos espaços extraescolares, onde se lê e se escreve intensamente em redes sociais, aplicativos de conversa, *blogs*, *sites* e outros espaços virtuais. Essa profusão de leitura e escrita em ambientes digitais já tem inspirado e motivado muitos professores, os quais vêm inserindo redes sociais, *blogs*, *e-mails*, ambientes virtuais de aprendizagem e outras ferramentas e gêneros digitais em suas práticas de ensino, buscando ir ao encontro dos interesses dos alunos e contribuindo para a ampliação de suas possibilidades no âmbito do letramento digital.

Como uma das práticas de escrita presentes no cyberspaço<sup>40</sup>, destaca-se a produção de *fanfiction*, ou ficção de fã<sup>41</sup>, em que um ficwriter (escritor de fanfiction) parte de uma história ou personagens de uma obra já existente para criar sua própria história. Em alguns acessos informais a um site de *fanfiction*<sup>42</sup>, detectamos uma vasta produção de narrativas ficcionais, classificadas conforme a categoria (séries, desenhos, animes, filmes, etc.) e gêneros (drama, comédia, terror, aventuras, etc.).

Partindo do fato de que os adolescentes fazem uso constante da internet para se comunicar, com uma intensa atividade de produção de textos (escritos, multimodais), além de demonstrar interesse por narrativas ficcionais que ganham novos formatos quando recontadas sob um novo ponto de vista, é que muitos professores da área de Língua Portuguesa vem usando o gênero fanfiction como recurso pedagógico eficiente para “seduzir” e aproximar texto/leitor/autor, incrementando a leitura e produção de textos em sala de aula.

40. Cyberspaço: espaço de comunicação formado pela intercomunicação mundial de computadores e das suas memórias (LÉVY, 2002).

41. Também chamada de *fanfic* ou apenas *fic*.

42. Acessamos o Nyah! Fanfiction, site interativo cujo conteúdo é dinâmico e adicionado pelos usuários nele cadastrados. Seu objetivo é divulgar o trabalho de escritores, amadores ou não, fornecendo o espaço necessário no site gratuitamente.

Tais observações nos levaram a investigar experiências pedagógicas que fazem uso desse gênero contemporâneo, o qual incentiva a criatividade, a imersão e a responsabilidade dos internautas. Nossa pesquisa foi norteada pela seguinte questão: de que modo a produção de fanfictions repercute no processo de aprendizagem da escrita de forma contextualizada na área de Língua Portuguesa? Nosso intento foi verificar como as fanfictions estão sendo inseridas estrategicamente na prática escolar de modo a favorecer um maior desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente em relação à produção de textos.

A fim de responder a tal questão, realizamos uma revisão integrativa, com dados advindos de pesquisas realizadas no âmbito de programas de mestrado em Letras/Português, recolhendo-se trabalhos disponíveis nas bases de dados da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) e do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao buscar pesquisas relacionadas ao uso de fanfictions como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental, observamos que os estudos sobre essa temática são bem recentes, provindos, em sua maioria, de programas de mestrado profissional, conforme demonstramos nos resultados desta pesquisa. Em relação ao tipo de pesquisa que realizamos, não identificamos, no levantamento das dissertações de mestrado, estudos de revisão integrativa voltados para práticas de ensino de fanfictions realizadas por professores do Ensino Fundamental, o que evidencia o ineditismo de nosso trabalho.

A importância de se fazer uma revisão integrativa sobre as experiências pedagógicas com o uso de *fanfictions* no ensino da leitura e da escrita justifica-se, principalmente, pela possibilidade de compartilhar com outros educadores os resultados de propostas exitosas de ensino que buscam transformar as atividades de produção de textos em práticas de linguagem situadas, significativas para os jovens que integram o espaço escolar.

### **Concepções de linguagem e ensino da escrita**

Uma crítica que se faz ao contexto escolar brasileiro é que muitos alunos não se sentem motivados a ler e, como uma das consequências, não constroem repertório de ideias e de gêneros textuais para escrever. Já em 1984, João Vanderley Geraldi apontava como principal fator desencadeador dessa situação o modo como tradicionalmente são trabalhados os textos em sala de aula: desconectados das reais situações em que os usuários de língua interagem. Nesse sentido, segundo Travaglia (2009), a forma como é direcionado o ensino de língua em seus diversos eixos é na verdade resultado da concepção de linguagem que rege o trabalho do professor em sala de aula.

Na literatura são apontadas pelo menos três diferentes concepções de linguagem: como forma de transmissão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. A primeira supõe a língua como um sistema homogêneo e estático, tendo como função exteriorizar o pensamento, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o predomínio do eu, que tudo pensa e tudo decide, inclusive o modo de se expressar. Desse modo, “O sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2002, p. 13). Nessa acepção, conhecer a língua materna é dominar a gramática da norma culta, de modo que se prioriza o ensino de conceitos básicos e normativos voltados para o domínio da metalinguagem, partindo-se sempre de regras pré-estabelecidas para construção de enunciados.

Segundo Koch e Elias (2017), essa concepção enseja ao ensino da escrita pautado no domínio do código linguístico, com foco em textos “bem escritos”, ou seja, os alunos, expostos às regras gramaticais, ao escrever textos, devem demonstrar o domínio completo das convenções da escrita. Dessa forma, a produção escrita se distancia de sua função social na vida cotidiana, por se considerar apenas a habilidade de articulação dos elementos da língua na construção de enunciados adequados à estrutura textual e às regras de estruturação sintática. Consequentemente, para que o aluno consiga produzir um texto “bem escrito”, deve conhecer muito bem as regras da gramática normativa, a qual o professor ensina com exercícios exaustivos relacionados à concordância, regência, ortografia, acentuação, dentre outros. Em síntese, acredita-se que sabe escrever o indivíduo que domina as normas da gramática.

Outra perspectiva é a de que a linguagem é um *instrumento de comunicação*, servindo para transmitir mensagens de um emissor a um receptor, sem se considerar a situação e o momento histórico. Embora já se preveja um interlocutor ao qual vai se dirigir a mensagem, não se postula uma identidade social específica, assim, o falante ainda precisa estar muito atento às regras gramaticais para ter certeza de que, ao transmitir sua mensagem, o seu receptor (qualquer que seja ele) a decodifique exatamente do modo como foi transmitida, como explica Travaglia (1998, p. 22): “língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.” De acordo com Koch (2002, p.14), nessa linha de pensamento, o indivíduo é “assujeitado pelo sistema”, agindo como um repetidor, que internaliza o saber que está fora dele por meio da repetição de exercícios que o estimulem a uma resposta, seguindo modelos para construir um conhecimento a respeito da língua.

Embora nessa acepção seja fator inovador a importância dada ao estudo da língua materna a partir de um texto, e não mais da frase, o ensino da escrita continua a ser realizado

de forma linear, cabendo ao professor garantir que o aluno conheça o léxico e a gramática, para que possa utilizar o código, ora como emissor-codificador (escrita), ora como receptor-decodificador (leitura). O texto, nessa acepção, é visto como um pretexto para atividades como, por exemplo, de identificar e classificar palavras, ou para analisar estruturas, como frases e parágrafos. Nesse sentido, escrever, então, é seguir modelos estruturados, com foco nas clássicas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.

Na acepção de que a linguagem é *uma forma de interação*, a língua é concebida como um processo ininterrupto realizado na interação verbal entre interlocutores, sujeitos atuantes em uma determinada sociedade, com ações coordenadas a fim de cumprir funções sociais, de acordo com as condições em que a atividade verbal se realiza. A partir disso, o texto não é um produto acabado, mas “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna amplia-se para além dos conhecimentos gramaticais, privilegiando-se, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo e, em especial, sobre a utilização da língua como uma forma de interação social. Na atividade de escrita, leva-se em consideração tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve, sendo autor e leitor vistos como “atores/construtores sociais ativos que se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). É a partir de tal noção, bem como de seu atrelamento às questões de gênero textual, que o ensino passa a atentar para a dimensão social da língua, permitindo ao aluno compreender e produzir discursos que signifiquem socialmente em contextos e situações variadas. Já o estudo dos gêneros na sala de aula passa a ser interligado a um olhar interdisciplinar, atentando-se para as atividades culturais e sociais, o que impõe o estudo de textos que circulem em diversas esferas da sociedade. (ANTUNES, 2003).

Às três concepções acima descritas acrescenta-se a concepção de linguagem como meio de desenvolvimento humano, conforme as postulações de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual considera o indivíduo enquanto ser histórico, social e participante de um processo histórico-cultural, tendo a linguagem uma função central no desenvolvimento humano, visto que é fator preponderante para a cognição e para a interação social, pois se configura como mediadora do agir comunicativo. Conforme Bronckart (2006, p. 2), “[...] é necessário que entremos em acordo (verbalmente) para podermos agir e, por outro, é no agir e pelo próprio agir que verdadeiramente compreendemos e que construímos nossos conhecimentos”.

Sendo a linguagem compreendida como atividade social, o pensamento é também necessariamente semiótico e social, de modo que, através da atividade de linguagem, a qual se efetiva pelo uso de uma determinada língua, o locutor se (re) conhece pertencendo a uma comunidade historicamente determinada. O texto passa a ser concebido como portador de sentido materializado e construído sócio-historicamente, de forma que só pode ser explicado dentro de um contexto, de uma prática situada.

Nessa perspectiva, a linguagem humana se apresenta como uma produção engendrada pelas atividades sociais e, sendo produto da interação, abre espaço para atividades de linguagem diversificadas que se realizam em forma de textos, os quais são as “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 1999, p. 69). Desse modo, para atender às diversas relações sociais, os indivíduos fazem uso de gêneros textuais que apresentam características definidas historicamente, sendo incorporados socialmente pelos usuários da língua para atender a diferentes propósitos comunicativos.

O ISD postula que o contato com a diversidade de gêneros textuais é um dos pontos principais para produção escrita, pois oportuniza ao aprendiz ter contato com várias experiências de leitura, o que o ajuda a criar um repertório de ideias e de gêneros, necessário à produção de textos. Ressalta-se que cada gênero tem características próprias ou uma configuração específica e, por isso, depende de procedimentos didáticos diferenciados para o ensino e aprendizagem.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) reiteram a importância de um ensino de língua focado nos gêneros textuais, considerando-os como “megaferramentas” para agir em situações de linguagem:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de ensino requerem.

Com o intuito de auxiliar o aprendiz no domínio de um gênero, permitindo-lhe escrever ou falar de forma adequada numa dada situação comunicativa, o professor pode adotar sequências didáticas, circuitos curriculares mediados por gêneros, unidades didáticas, bem como as oficinas de textos e projetos didáticos (LERNER, 2002; ROJO, 2012) como forma sistematizada de trabalhar a leitura e a escrita na escola na perspectiva dos gêneros textuais.

Através da mediação pedagógica, são oferecidos suportes aos alunos para que compreendam não somente a estrutura composicional do texto (aspectos linguísticos - discursivos), mas também o objetivo a ser atingido, o lugar social onde o texto vai circular e para quem deve ser escrito (o destinatário). Posteriormente, analisam-se os avanços que os alunos alcançaram no decorrer do processo do estudo do gênero com base em produção de escrita final. A organização das atividades de produção textual deve contemplar três momentos: leitura do gênero, produção escrita (com reescrita) e divulgação ao público do trabalho final.

Nessa perspectiva situa-se nosso objeto de estudo: o trabalho pedagógico com fanfictions, um dos gêneros que emergiu no mundo virtual, induzindo à necessidade de, na escola, se trabalharem os gêneros emergentes, que são, por natureza, multissemióticos e multimodais, conforme se apresenta no item a seguir.

### O universo das fanfictions

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação, surgiram novos gêneros textuais, como *blog*, *e-mail*<sup>43</sup>, bate-papo virtual (chat), meme<sup>44</sup> etc. Alguns desses gêneros que circulam na internet preservam características de outros já consagrados na cultura impressa, havendo também os que surgiram no bojo da cultura digital, a exemplo das fanfictions, narrativas ficcionais criadas por fãs que, ao se serem envolvidos por uma série televisiva ou um determinado livro, imaginam um desfecho diferente para determinado personagem, ou ainda não se conformam que a história acabe na última página, na última cena. Muitos ainda se sentem “órfãos” ao perceber que seus seriados preferidos não serão mais exibidos.

É exatamente nessa lacuna entre autor/leitor/obra que se abre espaço para a imaginação, origem das *fanfictions*, gênero textual que favorece a criatividade e a colaboração. Revestida de caráter lúdico, consegue aproximar mais ainda leitores/obras preferidas, sendo definida por alguns *ficwriters* como ato de “brincar na caixa de areia de outra pessoa” ou “pedir emprestados os brinquedos do vizinho” (JAMISOM, 2017, p. 9). Além disso, as *fanfictions* proporcionam aos jovens a possibilidade de estabelecer contato instantâneo com leitores reais que, através das postagens de comentários e sugestões, também contribuirão com a melhoria da escrita da *fanfic* original, “ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso online ao conhecimento acumulado pela sociedade” (BRASIL, 1998, p. 91).

Considerada uma prática de letramento on-line, a *fanfiction* nasce da interação dos fãs com várias formas de entretenimento, como filmes, HQs, desenhos animados, videogames, dentre outros. Os autores são chamados fanfiqueros ou fictores. Trata-se de uma produção que não

43. Não há consenso de que *e-mail* seja gênero, visto que o termo também nomeia o suporte, que pode anexar diversos outros textos, e ainda o endereço.

44. Meme: imagem, vídeo, frase, expressão, parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente e através da Internet, por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico, ou para zoar uma situação ou pessoa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/meme/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

apresenta caráter comercial nem lucrativo, pois é realizada por comunidades de fãs, os fandoms<sup>45</sup>, que se utilizam de personagens ficcionais já existentes para criar novas histórias.

Conforme Félix (2008, p. 121), observa-se a presença da prática de escrever fanfictions nos séculos XVII e XVIII, em versões publicadas das obras *Orgulho e Preconceito* e *Dom Quixote de La Mancha*, sendo que a produção de fanfictions semelhante ao formato hoje encontrado nas plataformas especializadas pode ser identificada em *fanzines*, revistas produzidas por fãs que apreciam livros, filmes, seriados, histórias em quadrinhos e desejam trocar ideias sobre esses produtos culturais com outros fãs-leitores. (VARGAS, 2005, p. 22).

Esse cenário mudou com o avanço das tecnologias digitais, que possibilitaram uma maior divulgação das histórias dos fanfiqueiros por meio de sites e blogs específicos para leitura e postagem de *fanfictions*. Também promoveu uma maior interação entre essas pessoas, para troca de ideias sobre obra(s) ficcional(is) pela(s) qual(is) têm apreço, independentemente de seu local de residência. Em decorrência desse fato, houve um crescimento das comunidades de fãs, bem como da produção dessas histórias, com um aumento substancial de sites.

Importante observar que, conforme a faixa etária e público a que se destinam, há variações nas *fanfictions*, e, à medida que dialoga com a obra canônica, o autor retextualiza sua produção, começando a deixar sua marca registrada de fã-autor. Ressalta-se ainda que, para criar uma *fanfiction*, não basta escrever um texto que agrade ao fã (locutor/interlocutor), sendo necessário que o *ficwriter* atente para o desenvolvimento de uma sequência narrativa bem estruturada e que compreenda os recursos linguísticos necessários à manutenção da progressão temática do texto.

Quadro 1: Características da fanfiction

Título	Bem criativo que instigue o leitor a querer ler a <i>fanfiction</i> .
Autor	Normalmente substituído por um pseudônimo.
Imagem	Uma ilustração que represente a fanfiction.
Sinopse	Um pequeno resumo do enredo.
A história	Criação do enredo a partir de uma temática que envolva personagens das quais o escritor seja fã. Contar a narrativa conforme o ponto de vista desejado, em um espaço e tempos adequados.
Categoria	De onde veio a ideia para fazer a <i>fanfiction</i> : de um livro, de uma série, de uma música etc.
Gêneros	Ação, aventura, terror, comédia, drama, fantasia, ficção científica, mistério, suspense, romance etc.

45. Fandom: inglês para domínio de fã. Tudo que diz respeito ao grupo de fãs de uma história e sua produção (fanfics, fanarts, cosplays, piadas internas etc.), conforme consta no blog Liga dos Betas. Disponível em: <https://ligadosbetas.blogspot.com/2013/08/dicionario-de-terminos-e-siglas-do-mundo.html>. Acesso em: 05 set. 2020.

Aviso	Aparece em alguns sites como o <i>Spiritfanfiction</i> . com para explicitar ao leitor que as <i>fanfics</i> a serem lidas podem conter ou não episódios que podem causar um certo desconforto a alguns leitores como, por exemplo, cenas de sexo. Além disso, procura informar que os personagens são de propriedade intelectual dos autores da obra original e ratifica que a história criada não tem fins lucrativos. A <i>fanfic</i> é somente um texto de escritores-fãs apaixonados pela obra original.
Notas	Nem sempre aparecem, mas são normalmente usadas no início para explicar algumas informações necessárias ao leitor na compreensão das <i>fanfictions</i> , ou depois, para pedir aos leitores que postem comentários sobre as <i>fics</i> , ou se despedir, dar recados e pedir sugestões.

Fonte: A pesquisa.

Em muitas ocasiões, o *ficwriter* escreve usando um pseudônimo, mas isso não lhe retira a responsabilidade de postar o texto obedecendo às regras de cada site, conforme se verifica no *Nyah, Fanfiction* (2019):

#### O que fazer antes de postar?

Verifique a ortografia de seu texto. Caso você queira ajuda para melhorar sua história como um todo antes de postá-la, o site oferece o serviço da Liga dos Betas. [[http://fanfiction.com.br/liga\\_dos\\_betas/](http://fanfiction.com.br/liga_dos_betas/)]=

O que é permitido postar?

1. Prosa: Somente são permitidos textos ficcionais. Deste grupo, excluem-se: avisos em forma de capítulos, guias e manuais, listas de qualquer tipo, autobiografias, biografias de terceiros ou de personagens, capítulos de inscrição de personagens, colunas, reportagens, dissertações, posts de blogs, piadas, colunas, artigos, trabalhos acadêmicos ou quaisquer outros tipos de texto não ficcionais.

2. Sobre as listas: Serão consideradas dentro da regra as listas ambientadas em história. Serão consideradas fora da regra as *fics* que forem simplesmente lista.

3. Poesia.

#### O que é proibido postar?

1. Textos que não sejam de sua autoria, mesmo que tenha autorização para tal.

2. Traduções, mesmo que tenha autorização para tal.

3. Adaptações que utilizem o material original na íntegra ou parte dele.

(...)

4. Conteúdo que incentive ou dissemine discriminações, sejam por cor, sexo, religião, etc.

5. Textos abaixo de 100 palavras. [...]

Ao produzir textos no ambiente digital, o fã/escritor, atento ao seu interlocutor, precisa criar uma sinopse que o situe no contexto da narrativa, além de informar a

que público se destina e em quais gêneros se enquadra a *fanfiction* produzida. Antes mesmo de ser publicada, o autor da *fanfiction* pode contar com o auxílio do *beta reader*, o qual

avalia o trabalho do autor antes de ele ser "lançado ao mundo", ou seja, publicado. É uma espécie de leitor teste, que pode ajudar a analisar se determinada história "está pronta" ou se ela ainda precisa de alguns ajustes. E isso não apenas no aspecto gramatical, mas também no que diz respeito à redação, à estética, à construção do enredo, das personagens etc. (NYAH! FANFICTION, 2019)

Os ficwriters podem também contar com o auxílio de outro parceiro que contribui para garantir a boa qualidade das produções: o *critique partner*.

Paralelamente ao termo *beta reader*, há outro termo que é também muito importante para nós, da Liga dos Betas: o *critique partner* (ou parceiro crítico). Seu trabalho, mais refinado que o do *beta* (que normalmente pega uma *fanfic* pronta para ler) é acompanhar o escritor em todo o seu processo de composição da história, discutir com ele todos os pormenores do texto, dando um feedback honesto, motivando o autor a chegar mais longe ao mesmo tempo em que "lhe puxa a orelha" em certas situações. (NYAH! FANFICTION, 2019).

Além desses parceiros, o *beta reader* e o *critique partner*, o ficwriter ainda pode ter seus escritos apreciados por leitores-fãs, que conseguem, através dos comentários postados, atuar como coautores e acrescentar algumas informações que ajudam a melhorar o conteúdo da história, tornando-a mais interessante.

Dessa forma, consideramos estratégico o trabalho pedagógico com a *fanfiction* devido à possibilidade de se realizar uma atividade de escrita situada em determinado contexto social, favorecendo ao aluno escrever sobre algo de que gosta e desenvolver capacidades de linguagem necessárias ao desenvolvimento como um ser social. Além disso, propicia um grande engajamento no planejamento, na revisão, na reescrita do texto, bem como se mostra uma atividade que necessita da colaboratividade de todos os indivíduos envolvidos no processo de construção do texto: professor, autores, leitores.

O trabalho com a *fanfiction* em sala de aula pode ser consideravelmente produtivo e contribuir no processo de ensino-aprendizagem por vários motivos: primeiro, porque estimula a imaginação e a criatividade dos alunos na produção escrita, uma vez que eles podem construir suas histórias de forma espontânea, já que partem de obras conhecidas e eleitas por eles como preferidas (considerando que o professor dê liberdade de escolha aos alunos); segundo, porque as *fanfictions* configuram um novo mecanismo no processo das práticas de leitura no ambiente digital e,

terceiro, porque a interação praticada entre os internautas na criação e no compartilhamento de suas produções favorece a construção de conhecimento individual e coletivo. Um dos aspectos mais interessantes é que esse trabalho tem uma característica de prática social, já que os alunos terão ciência de que haverá leitores reais para suas produções, e isso coloca os coloca na condição de sempre considerar o outro, havendo ainda uma motivação para a escrita.

Azzari e Custódio (2013, p. 75), citando Black (2005), afirmam que as *fanfictions* envolvem escrita criativa, autoria e metalinguagem, “porque os autores começam a pensar sobre como escrevem, sobre seu domínio da língua, especialmente a partir de comentários recebidos por cada capítulo publicado e que vão moldando seu texto e remoldando seu texto, em forma e conteúdo [...] [...]”. Assim, a escrita passa a ser uma atividade colaborativa e participativa, e o aluno pode se envolver em diversas leituras, permeadas de debates e criações, que possibilitarão sua atuação também como protagonista, usando a criatividade para produzir ficção. Quanto à metalinguagem, no processo de escrita, os autores das *fanfictions* avaliam e refletem sobre como escrevem e sobre o seu domínio da língua. Ainda, o elemento colaborativo se atrela ao fato de que, a cada postagem, os *ficwriters* vão moldando o seu texto com base nos *feedbacks* que recebem.

### Procedimentos metodológicos

Realizamos uma revisão integrativa, tendo como fonte de dados estudos desenvolvidos no âmbito de programas de mestrado, consultando-se dissertações concluídas na área de Letras (Português) sobre o gênero digital *fanfiction* e suas contribuições para o aprimoramento da leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental. A opção pela revisão integrativa justifica-se por ser “um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010, p.102), permitindo o direcionamento para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica. Além disso, possibilita a divulgação do conhecimento, visto que um único estudo disponibiliza ao leitor os resultados de várias pesquisas.

A coleta de dados ocorreu em agosto de 2019, sendo acessadas as dissertações publicadas no período de 2009 a 2019 e indexadas nas bases de dados CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das seguintes palavras-chave contidas nos resumos: *fanfiction*, leitura, escrita e alunos, separados pelo operador booleano AND<sup>46</sup>. A opção pelas referidas bases de dados deu-se por arquivarem documentos de qualidade científica, disponibilizados em textos completos e *on-line*, além de ser uma oportunidade de conhecer a produção

46. Operadores booleanos são palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa. São eles: AND, OR e NOT. Além deles, temos também operadores de truncamento como o asterisco (\*) indicando as derivações de uma palavra.

científica de programas de pós-graduação brasileiros relacionada ao tema investigado.

Para selecionar os estudos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: 1. dissertações de mestrado que abordassem o uso de *fanfictions* como recurso pedagógico para aprimoramento da leitura e escrita<sup>47</sup> na Educação Básica (pesquisas aplicadas); 2. trabalhos publicados entre os anos de 2009 e 2019, abrangendo um período de 10 anos; 3. pesquisas que tiveram participação de alunos do Ensino Fundamental e 4. estudos realizados na área de Letras com foco no ensino e aprendizagem de português. Dessa forma, foram encontrados 17 (dezesete) estudos, sendo 9 (nove) no Portal CAPES e 7 (sete) na Biblioteca Digital de Teses. Ao conferir as repetições nas duas bases de dados, chegou-se a uma amostra final de 11 (onze) dissertações. Para este artigo, destacamos apenas os trabalhos voltados para a atividade de escrita na escola.

No quadro 2, se apresentam os estudos pré-selecionados, os quais receberam um código constituído da letra P (Pesquisa) seguida de um número.

Quadro 2: Quadro sinótico das pesquisas sobre fanfictions (fontes dos dados).

Título/ano de publicação	Autor (a)	Objetivos	Ano escolar	IES/ Programa de Mestrado
P1 - Letramento digital, práticas do letramento de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero fanfic do consumo à produção/ 2015	FONTENELE, Cristiane de Mendonça	Promover o letramento digital através de práticas de leitura e escrita por meio da exploração didática do gênero textual fanfic.	9º	Universidade Estadual do Ceará/ PROFLETRAS
P2 - Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de conto / 2016	TORRES, Katia Cristina de Oliveira	Contribuir para que os alunos possam produzir textos discursivamente mais bem elaborados, além de proporcionar ao aluno a inclusão digital, utilizando os recursos multimodais da escrita colaborativa em um ambiente wiki e o ciberespaço <i>Fanfic</i> .	8º	Universidade Federal de Minas Gerais/ PROFLETRAS

47. Neste artigo, apresentamos um recorte dos resultados da pesquisa, abordando apenas as atividades de escrita.

P3 - O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais / 2016	AGUIAR, Evimarcio Cunha	Desenvolver uma pesquisa de elaboração didática de leitura, produção textual escrita e análise linguística de contos fantásticos e <i>fanfictions</i> .	7º	Universidade Federal de Santa Catarina/ PROFLETRAS
P5 - A produção de fanfictions na escola: uma proposta de trabalho com o circuito curricular mediado por gênero / 2017	COSTA, Marisa dos Santos	Proporcionar a oportunidade de contato com práticas de leitura e escrita através da produção de fanfictions associada à abordagem do Circuito Curricular Mediado por Gênero (CCMG) nas aulas de Língua Portuguesa sob a ótica da LSF.	9º	Universidade Federal do Sul e do Sudoeste do Pará/ PROFLETRAS.
P6 - Retextualização multimodal: construindo songfics através do aplicativo wappad/2018	GUEDES, Herico Feitosa	Produzir textos multimodais, envolvendo retextualização e multimodalidade em uma situação comunicativa com uso das tecnologias digitais.	9º	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/ PROFLETRAS.
P7 - Fanfiction na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no ensino fundamental/ 2018	BASTO, Edisângela Marim	Desenvolver um trabalho de leitura e escrita com base em textos digitais – <i>fanfiction</i> . Promover o letramento digital.	9º	Universidade Estadual de Mato Grosso/ PROFLETRAS.
P8 - Reprodução textual: criando fanfics/ 2018	ALVES, Wlademyr	Fomentar a leitura, releitura e produção textual por parte dos alunos utilizando um gênero textual híbrido- <i>fanfic</i> .	9º	Universidade Federal de Sergipe/ PROFLETRAS

P11 -Leituras e escrita em língua portuguesa: a fanfiction na sala de aula / 2019	ZANDONADI, Raquel Santos	Colaborar para que alunos praticassem a escrita de forma real.	9º	Universidade Estadual de São Paulo / PROFLETRAS
---	--------------------------	--	----	---

Fonte: Bases de dados CAPES e BDTD (2019) - elaborado pela autora.

### Repercussões do uso de *fanfiction* no ensino de Língua Portuguesa

Como se percebe nos objetivos gerais de cada estudo, especificados no quadro 1, os professores-pesquisadores demonstraram interesse na utilização de *fanfictions* como recurso pedagógico eficiente para aprimorar a leitura e escrita, assim como para aperfeiçoar o letramento digital dos alunos. Neste artigo, destacamos as contribuições do trabalho com o gênero para a produção de textos, conforme os dados presentes no quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Contribuições das fanfictions para a produção de textos na escola.

Cód.	Aspectos positivos
P1	As aulas de produção textual despertaram nos alunos o interesse pela escrita, na medida em que eles se mostraram motivados a realizar as propostas; Intensificação da produção de textos: produziram vinte e sete fanfictions no blog Escrevendo na net; A aquisição de novos conhecimentos e de novas habilidades diante da tela. Muitos desconheciam o blog, não sabiam usar vários recursos do editor de texto, não tinham e-mail; Contribuiu para o letramento digital dos alunos.
P2	Os alunos avançaram na produção escrita e perceberam a importância da reescrita para lapidar seus textos a fim de chegar a um produto mais prazeroso ao leitor.
P3	Os alunos puderam relacionar diversos conhecimentos relativos a práticas sociais de leitura e escrita que não são valorizadas na escola; Devido ao incentivo do projeto, algumas alunas afirmaram ter começado a escrever em grupo um livro de autoria própria e postaram no blog; Os alunos conseguiram, em suas produções, interagir com elementos da multi e hipermodalidade; Valorizou o letramento literário.
P5	Os textos melhoraram em relação à versão inicial; Tornou o trabalho com gênero mais próximo do real; Os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com vários gêneros do componente curricular; Compreenderam as características do gênero fanfiction; Motivou o interesse dos alunos pois os aproximou das práticas de letramento que envolvem o uso de novas tecnologias.

P6	<p>Produziram cooperativamente 06 <i>songfics</i> como produto final para avaliação da atividade e que fizeram parte do corpus da pesquisa;</p> <p>Letramento digital;</p> <p>Produziram textos colaborativamente em um contexto de aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos, que valorizam os letramentos digitais;</p> <p>A promoção da autonomia dos discentes ao conseguirem dominar os recursos midiáticos presentes nas ferramentas tecnológicas, possibilitando realizar atividades de escrita antes inimagináveis;</p> <p>Continuaram acessando o aplicativo para ler e/ou criar histórias.</p>
P7	<p>Os alunos demonstraram grande desejo de continuar escrevendo após as aulas de intervenção;</p> <p>Houve letramento digital;</p> <p>Os alunos se sentiram valorizados ao saberem que suas histórias estavam sendo lidas até mesmo por pessoas de outros países;</p> <p>Desbloqueio da criatividade;</p> <p>Livro disponibilizado no formato pdf e impresso, contendo as <i>fanfics</i> dos alunos, constituindo-se de 129 páginas, 6 narrativas ficcionais, totalizando 36 capítulos. O livro foi socializado com a comunidade escolar numa tarde de autógrafos, valorizando o aspecto de autoria dos alunos.</p>
P8	<p>Envolvimento dos fãs-escritores, que passaram a ler, reler e criar suas histórias com a possibilidade de melhorar suas produções de forma substancial a partir de suas práticas espontâneas de leitura dos textos ficcionais e essas possíveis produções textuais de forma colaborativa não só entre o professor e o aluno, mas também entre seus pares socializando os saberes individuais aumentando, assim, o conhecimento de todos;</p> <p>Despertou o gosto dos alunos pela produção textual, fato que se mostrou possível a partir do momento em que os alunos se colocaram como sujeitos de todo o processo de aprendizagem.</p>
P11	<p>Traz uma vivência real de uso da linguagem;</p> <p>Conseguir ter ajudado os alunos a ter consciência escritora;</p> <p>Ajudou no letramento digital e literário;</p> <p>Proporcionar aos alunos uma vivência de novas práticas, como o comentário nos textos dos colegas, o ato de “favoritar” as <i>fanfics</i> preferidas e navegar pela plataforma de modo a buscar os textos e informações de interesse.</p>

Fonte: A pesquisa.

Desenvolvendo práticas pedagógicas ancoradas na acepção dialógica da língua, (BAKHTIN, 2003), em que leitor e autor são vistos como agentes que constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2017), sobreleva-se a importância de gêneros textuais como objeto de ensino de leitura e escrita, com foco na dimensão social da língua. Nessa perspectiva, todas as pesquisas analisadas nesta revisão integrativa adotaram as *fanfictions* como prática discursivamente situada. Indicado pela BNCC (2018) como linguagem contemporânea, o gênero *fanfiction* foi escolhido como forma de aprimorar o letramento digital do aluno em P1, P2, P6, P7 e P11, vital para as demandas sociais da era digital.

A BNCC preconiza que as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção [escrita e multissemiótica] e análise linguística/semiótica) devem ser trabalhadas de forma integrada, como se percebe em P2,

na qual foi feito o estudo de aspectos gramaticais a partir das dificuldades reveladas pelas produções escritas dos alunos ou quando foram realizadas leituras de trechos de obras para fortalecer o reconhecimento da estrutura das narrativas apresentadas. Isso também é observado no relato do professor-pesquisador quando diz que “não deve haver compartimentarização entre as atividades na construção de conhecimentos durante as aulas de Língua Portuguesa, um letramento se relaciona a outros letramentos, completando-os” (ZANDONADI, 2019, p. 17).

Conforme postula Antunes (2003), para escrever, é preciso ter o que dizer, e isso somente pode ser construído através da leitura de textos que sejam base para criar um repertório de ideias, inspirar enredos, estimular a criatividade. É perceptível também que, compreendendo que os gêneros são formas relativamente estáveis, torna-se mais fácil atentar para os elementos que compõem as características dos textos que se pretende trabalhar. Assim é estratégico que o aluno tenha acesso à leitura de obras que tratam da mesma temática e que apresentam a mesma estrutura composicional, conforme realizado em P1, P2, P3, P6, P7, P8 e P11, nas quais todos os alunos tiveram oportunidade de ler várias *fanfictions* antes de produzir o texto final.

A repercussão do uso de *fanfictions* na produção de textos em P1 e P2 evidencia a escrita não apenas como um produto final, mas como um processo constituído de várias etapas, distintas e integradas, que demandam tempo para reflexão e planejamento (ANTUNES, 2003). Nesse sentido, nas P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9 e P11, observam-se práticas pedagógicas em que a escrita se realiza como uma atividade sociointerativa, com os professores desempenhando a função de mediadores, conscientes das dificuldades e habilidades envolvidas no ato de escrever. Em função disso, não apenas solicitaram que os alunos produzissem um texto sozinhos sobre um tema, para ser analisado e corrigido somente por eles, mas ofereceram oportunidades aos estudantes de contar com a colaboração dos colegas em todos os momentos da produção escrita, desde a etapa do planejamento até a da reescrita. Todos os alunos participaram, interagiram e interferiram no andamento da produção escrita.

Outro fato relevante ligado à produção de *fanfictions* é a preocupação manifestada por Guedes (2018), Zandonadi (2019) e Fontenelle (2015) em criar oportunidades, na sala de aula, para os estudantes entrarem em contato com outras experiências de escritas geradas em ambiente virtual, pois, conforme reitera Basto (2018, p. 53), “ao contrário do que se imagina, nossos jovens são leitores, e aqueles muitos que possuem smartphones com acesso à internet e às redes sociais leem e escrevem com certa frequência” no seu cotidiano. As pesquisas de Basto (2018) e Guedes (2018) demonstram que esse contato com a escrita digital pode acontecer desde o início de um projeto didático, ao se fazer levantamento de

dados por meio de questionários on-line sobre hábitos de leitura e escrita dos discentes.

Nas pesquisas de Basto (2018), Guedes (2018) e Alves (2018), o trabalho com as *fanfictions* como recurso pedagógico deu a oportunidade de aprimorar a produção escrita, com os alunos utilizando aplicativos de mensagens para interagir com a professora e os colegas sobre tarefas a serem desenvolvidas: realizar buscas rápidas na internet a fim de obter informações importantes sobre a temática desejada; publicar textos nas plataformas especializadas; planejar e produzir imagens para os textos em aplicativos de design e ainda manifestar opinião ao “favoritar” as publicações ou ao postar comentários que podem incentivar os colegas a escreverem mais e com melhor qualidade.

É óbvio que o simples fato de usar um gênero digital como a *fanfiction* na sala de aula não é suficiente para melhorar os níveis de aprendizagem da escrita, mas, como afirma Guedes (2018, p.112), “se vier acompanhada de um objetivo educativo e planejado, possivelmente, haverá garantia de conhecimento”, contribuindo para transformar a relação do aluno aprendiz com o ensino sistemático que é próprio da escola.

Sintetizam-se, no quadro 4, as repercussões positivas do uso de *fanfictions* como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, com destaque, mais especificamente, para as atividades de produção de texto.

Quadro 4: Quadro sinótico das repercussões da fanfictions na produção de texto.

<b>Repercussões para a escrita</b>	Ampliação do letramento digital dos alunos, com produção de textos multimodais
	Motivação para a escrita na escola e fora dela.
	Incentivo à pesquisa.
	Aumento da produção de textos.
	Percepção da importância da reescrita.
	Desbloqueio da criatividade
	Preocupação com a escrita ao ter previsto um leitor real: o público do site, do blog, da plataforma de <i>fanfics</i> .

Fonte: A pesquisa.

### Considerações Finais

Em vista do exposto, percebe-se o quanto eficiente pode ser a prática pedagógica de utilizar *fanfictions* para aprimorar a escrita de alunos do Ensino Fundamental. Ao produzir textos desse gênero, aprendendo no seio de atividades de linguagem situada, os alunos conseguiram vivenciar todas as etapas exigidas na produção de um texto (planejamento, escrita, revisão, reescrita, texto definitivo) contando com a mediação do professor e colaboração dos colegas e internautas, que liam seus textos e postavam

comentários. Inclusive, esse último item apontado foi muito relevante para o aluno sentir-se como “um escritor de verdade”, pois escrevia para um público real e, portanto, deveria preocupar-se com **o que escrever e como escrever**, contribuindo para a construção de um texto que propicie o alcance do propósito previsto.

A forma como foi desenvolvido cada projeto, partindo de um problema gerado em sala de aula, com a elaboração e aplicação de uma sequência didática bem detalhada tem o potencial de levar outros professores a se identificarem com a situação e se sentirem instigados a pensar em novas formas de usar o gênero *fanfiction* para também realizar atividades que propiciem a seus alunos escrever textos de forma contextualizada, ou seja, contando com as balizas das práticas sociais de linguagem.

Diante desses resultados, nesta pesquisa, constatamos as boas contribuições que as experiências pedagógicas com o uso de *fanfictions* trouxeram para o aprimoramento das competências comunicativas dos alunos, evidenciando seu desenvolvimento como sujeitos sociais que se engajam em um projeto de interação social que se concretiza em um gênero de texto. Destaca-se, nesse engajamento, o desenvolvimento de uma atitude de responsabilidade com o próprio texto, com o texto do outro e, sobretudo, com o leitor visado.

Reafirmamos, pois, a contribuição de estudos de revisão integrativa, como o que desenvolvemos, por resultarem em sínteses que favorecem um olhar abrangente para a temática de interesse. No caso específico do trabalho com as *fanfictions* na escola, esta pesquisa amplia conhecimentos relativos ao ensino de gêneros digitais, contribuindo para incentivar essa abordagem na escola, bem como para mostrar caminhos metodológicos possíveis e promissores.

Nesta pesquisa o *corpus* foi limitado aos dados provindos de dissertações de mestrado, havendo, pois outras possibilidades de revisão que se voltem para trabalhos desenvolvidos em outros níveis acadêmicos, adensando ainda mais o panorama de conhecimentos acerca do trabalho escolar com o gênero *fanfiction* e suas repercussões na produção textual dos alunos.

## Referências

AGUIAR, Evimárcio. **O conto fantástico nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com a leitura e a produção de textos multimodais.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ALVES, Wlademyr de Menezes. **Reprodução textual: criando fanfics na sala de aula.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane. **Esc@la Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.73-109.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTO, Elisângela Marim. **Fanfiction na sala de aula: uma proposta de leitura e escrita colaborativa no Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

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

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

COSTA, Marisa dos Santos. **A produção de fanfictions na escola: uma proposta de trabalho com o Circuito Curricular Mediado por Gênero**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras 2004. p. 81-108.

ENEM 2019. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

FÉLIX, Tamires Catarina. O dialogismo no universo fanfiction: uma análise da criação de fã a partir do dialogismo bakhtiniano. **Ao Pé da Letra**, v. 10, n. 2, p. 99-133, 2008.

FONTENELE, Cristiane de Mendonça. **Letramento digital, práticas de leitura e escrita de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental: o gênero *fanfic* do consumo à produção.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: Leitura & Produção.** 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GUEDES, Herico Feitosa. **Retextualização multimodal: construindo songfics através do aplicativo wattpad.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

LÉVY, Pierre. **Educação e Cibercultura.** 2002. Disponível em: [http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias\\_new/subindex.cfm?Referencia=168&ParamEnd=5](http://www.sescsp.org.br/sesc/conferencias_new/subindex.cfm?Referencia=168&ParamEnd=5). Acesso em: 25 fev. 2020.

NYAH! FANFICTION. Disponível em <<https://fanfiction.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo [online], v. 8, n.1, p.102-6, 2010.

TORRES, Kátia Cristina de Oliveira Torres. **Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction*: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZANDONADI, Raquel Santos. **Leituras e escrita em Língua Portuguesa: a fanfiction na sala de aula**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

# NA LOUSA UM FILME: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antonio Ismael Lopes de Sousa<sup>48</sup>

Lilian Castelo Branco de Lima<sup>49</sup>

Mahalla Stephany Feitosa Aguiar<sup>50</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma revisão integrativa de literatura científica em pesquisas realizadas sobre o letramento cinematográfico na educação brasileira. Para tanto, buscamos artigos, dissertações e teses sobre o tema nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), dos Periódicos CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de julho/2020. A pesquisa retornou 25 (vinte e cinco) estudos distintos, escritos em Língua Portuguesa, sendo 14 (quatorze) relacionados aos descritores “Multiletramentos e Educação”, 09 (nove) referentes aos descritores “Letramento e Cinematográfico” e 02 (dois) com ocorrência duplicada em ambos os descritores. A análise dos estudos permitiu identificar que há significativos esforços no sentido de lançar luz sobre a importância do conhecimento que vai do fazer cinematográfico até sua fruição estética.

**Palavras-chave:** Letramento Cinematográfico; Multiletramentos; Educação; Revisão Integrativa.

## AT CANVAS, A FILM: AN INTEGRATIVE REVIEW ON EXPERIENCES OF CINEMATIC LITERACY IN BRAZILIAN EDUCATION

**Abstract:** This paper presents an integrative review of scientific literature in research conducted on cinematographic literacy in Brazilian education. To this end, we searched for articles, dissertations and theses on the subject in the Scientific Electronic Library Online (SciELO), CAPES Journals and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in July/2020. The research returned 25 (twenty-five) distinct studies, written in Portuguese, 14 (fourteen) related to the descriptors "Multiliteracies and Education", 09 (nine) referring to the descriptors "Literacy and Cinematographic" and 02 (two) with duplicate occurrence in both descriptors. The analysis of the studies allowed us to identify that there are significant efforts to shed light on the importance of knowledge that goes from cinematographic making to its aesthetic enjoyment.

**Key words:** Cinematic literacy; Multi-spells; Education; Integrative Review.

48. Mestrando em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é Assistente em Administração na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: ismael.sousa@uemasul.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-3931>.

49. Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é Professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão. E-mail: liliancastelo@uemasul.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3405-6526>.

50. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é Coordenadora de Linguagens na Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (MA). E-mail: mahalla.aguiar@uemasul.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4946-7379>

## Introdução

As abordagens sobre a inclusão da temática da cinematografia no âmbito educacional têm apontado para a necessidade de adoção de novas condutas metodológicas por parte de docentes e dos demais envolvidos, notadamente relacionadas às tecnologias modernas e às estratégias que incluem desde um conhecimento mais ampliado desses recursos até uma didática que leva em consideração as condições da pós-modernidade. Nesse ínterim, para além do (re)conhecimento dos inúmeros benefícios do cinema e de sua fruição estética, é importante que haja também um aprendizado mais sistemático das formas, das intencionalidades, das técnicas, dos entornos e dos demais aspectos que atravessam essa arte.

Nesse sentido, os significativos estudos na direção de ampliar as possibilidades de fruição, formação, problematização e apreciação da estética do filme são práxis que remontam à ideia de letramento cinematográfico. O foco, nesse caso, é a aquisição de conhecimentos e habilidades para melhor compreender as técnicas que permeiam o cinema, sua linguagem (som, imagem, silêncio, ruído etc.), suas intencionalidades e contextos (socioeconômicos, políticos e culturais), de modo que o espectador seja capaz de se posicionar com mais criticidade diante da sétima arte e dos temas por ela abordados.

Este estudo apresenta os resultados obtidos por meio de uma Revisão Integrativa de Literatura Científica (RILC), a partir do uso dos descritores “Multiletramentos e Educação (M+E)” e “Letramento Cinematográfico (L+C)”, nos bancos de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), dos Periódicos CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em julho de 2020.

Norteados pelas questões: “como o letramento cinematográfico é abordado em estudos brasileiros? Quais os principais resultados dos estudos realizados nessa área?”, buscamos por trabalhos publicados sobre o tema, com o fito de encontrar estudos que tratam de experiências em letramento cinematográfico no âmbito da educação brasileira.

Inicialmente, apresentamos breves ponderações acerca de letramento cinematográfico e do contexto em que este se insere na educação brasileira. Em seguida, expomos os métodos utilizados para a realização da busca e identificação dos resultados pertinentes ao tema, e com correspondência direta às questões norteadoras.

Feito isso, apresentamos os resultados da busca, com base na combinação dos descritores utilizados nas três bases de dados. Finalmente, discutimos os trabalhos selecionados de acordo com o escopo desta pesquisa, bem como sinalizamos as considerações que se deram por ocasião do desfecho deste trabalho.

## Letramento cinematográfico no contexto educacional: breves considerações

A contemporaneidade é marcada, dentre outros fatores, pela ascensão desenfreada das tecnologias. Nesse mundo globalizado, a educação se depara, de um lado, com um amplo aparato de ferramentas digitais à disposição de muitos e, de outro, com a desafiadora missão de concorrer para o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) chamam de “*promoção* de habilidades próprias do século XXI<sup>51</sup>”.

No cerne desse conjunto de habilidades, estão compreendidas as práticas de letramentos digitais, fundamentais para o envolvimento e assimilação dos recursos tecnológicos, que corroboram para que seu uso seja efetivo, bem como para que seja possível explorar suas riquezas, transmitir conteúdos e formar contribuições que transcendem os limites individuais, socioeconômicos, políticos e culturais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

De modo mais específico, nos ocuparemos aqui sobre o letramento cinematográfico, inserido na seara dos letramentos multimídias, nos termos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 27). Nesse contexto, Livingstone (2009, apud DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27) afirma que, “no mundo das telas”, nos afastamos da concepção de que somente a linguagem sustenta os processos de comunicação. Por isso, segundo o autor, os letramentos visuais, como no caso do cinematográfico, se tornaram ainda mais vitais, na medida em que os usuários são confrontados com uma proliferação de exibições pictóricas de informações *online*, que vai das nuvens de *tags* e dos resultados de pesquisa visual às histórias visuais.

Em primeiro lugar, cumpre situar o contexto da educação brasileira. Conforme aponta Rojo (2009, p. 23), metade da população não têm acesso a uma escolaridade de longa duração, que possa ser considerada como “uma experiência significativa e rica”. Por isso, a autora argumenta que os letramentos ocupam lugar de destaque no que se refere às possibilidades de guiar a escola, por um “percurso significativo”, na direção do “acesso ao conhecimento e à informação” ou, grosso modo, para “melhorar a qualidade de ensino”.

Importa também distinguir letramento de alfabetismo, já que este tem um caráter pessoal/individualizado e mais relacionado às habilidades adquiridas no âmbito escolar; e aquele se refere a uma ideia mais ampliada de aquisição da linguagem escrita, incluindo aquelas que ocorrem nos mais diversos âmbitos sociais, formais e informais, com mais ou menos prestígio (SOARES, 2003, p. 29).

Outrossim,

à medida que o analfabetismo vai se vendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada

51. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), estão inclusas nesse rol de habilidades: “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente”.

na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, p. 45-46).

Isto posto, cabe à escola incorporar as “várias práticas sociais que se utilizem da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade” (ROJO, 2009, p. 107), como é o caso dos

*letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITALOPES; ROJO, 2004, apud ROJO, 2009, p. 107).

De fato, a modernidade é fortemente marcada pelos avanços tecnológicos e pelas produções da indústria cultural que se espalham, reiteradamente e até o esgotamento, às massas, na maioria das vezes de modo incontestado. Algumas das consequências dessa inércia perante os produtos culturais é, por exemplo, a promoção da passividade e da alienação. Inclusive, a produção de obras culturais tende a se alinhar com os interesses do capitalismo (comércio com fins lucrativos), impulsionando “a deturpação e a degradação do gosto popular; simplificando ao máximo seus produtos”, uma vez que a postura acrítica do consumidor viabiliza uma maior aceitação desses bens e, conseqüentemente, maior ganho de capital para a indústria (ROJO, 200, p. 112).

Diante disso, para figurar como uma “lição de vida de professores” e, principalmente, como “uma lição de arte” (ARROYO, 2014, p. 126), o cinema deve ser explorado, questionado, debatido, para que seu uso seja produtivo na sala de aula. Afastando-se da posição que Sousa (2017, p. 114) chama de “caudatário desse não-lugar”, ou aquele recurso com a mera função de auxiliar a tarefa docente em sala de aula, é possível conceber o cinema como uma riqueza inesgotável de “possibilidades formativas” no âmbito educacional, bem como uma forma de “exposição” e “problematização do mundo” (ALMEIDA, 2014, p. 2).

Assim, a ideia de letramento aliada à cinematografia, presume, além de uma postura mais crítica frente à arte, o emprego de métodos que resultem em habilidades específicas nessa área – leitura, visão acurada, percepção sobre técnicas de filmagens, conceitos, intencionalidade da narrativa,

contextos e outros aspectos que movam o espectador da condição de passivo para ativo, com um senso crítico sobre o gozo e o fazer artístico cinematográfico (COUTO, 2017, p. 19-20). Convém ressaltar, ainda, o fato de que

o letramento para a linguagem cinematográfica deve considerar não somente os elementos de produção do texto fílmico tais como posição de câmeras, jogos de luzes, sonoplastia, roteiro, dentre outros, mas o contexto de produção da obra, sua intencionalidade e o discurso embutido na mesma. Conhecer, ainda que minimamente, esses elementos permite o desenvolvimento crítico do espectador (COUTO, 2017, p. 20).

Além disso, é por meio das possibilidades do letramento cinematográfico, que “o cinema enquanto direito, se efetivará, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do texto fílmico” (COUTO, 2017, p. 48). Dada a importância das discussões sobre os tipos de letramentos que podem integrar o rol de possibilidades da escola, é importante (re)conhecer as vantagens e desvantagens que a cinematografia pode acrescentar ao público, dentro e fora do ambiente escolar.

Por esses motivos, e com o objetivo de melhor aproveitar o cinema na educação, destacamos como exemplo a iniciativa de Priuli<sup>52</sup> (2017, p. 23-24), bem como a perspectiva hermenêutica de cinema<sup>53</sup> e suas possibilidades como itinerários de formação, conforme assinalado por Almeida (2014, 2017), de modo que, para além do âmbito educacional, as aquisições de habilidades e conhecimentos sobre cinema sejam aprendidas e apreendidas de forma mais ampla, justamente para aumentar as possibilidades de ganhos educacionais e de fruição desta arte.

O fato é que desde as abordagens com menor aceitação por estudiosos do cinema, como é o caso dos considerados como “pedagogizados” de Napolitano<sup>54</sup> (2019) e de Carmo<sup>55</sup> (2003), perpassando por enfoques que englobam as perspectivas sociológicas da arte cinematográfica, como em Duarte (2009) e Fresquet (2017), até iniciativas mais abrangentes, como Teixeira et al. (org., 2014, 2017), entre outros, têm colaborado para ampliar os debates que atravessam as relações entre cinema e educação. Essas iniciativas que enxergam as potencialidades *stricto* ou *lato* sensu da relação colaborativa entre arte cinematográfica e educação, e com mais ou menos ênfase na multiplicidade de benefícios resultantes dessa relação, têm amparo nas práticas de letramento cinematográfico.

## Métodos

A presente RILC foi realizada com base nas orientações apresentadas por Souza; Silva e Carvalho (2010). Para tanto, percorremos seis etapas, conforme esquema detalhado na Figura 1, a seguir.

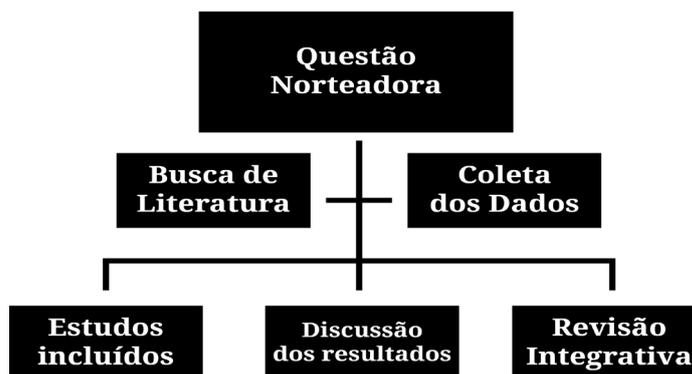
52. Priuli (2017, p. 102-103) explica que a tarefa de letramento cinematográfico foi desenvolvida em duas fases, “sendo a primeira desenvolvida na primeira etapa do curso na qual os cinco participantes realizaram a transposição da aula para o roteiro audiovisual, e a segunda etapa, realizada por dois participantes convidados, na qual o roteiro audiovisual foi transposto para uma videoaula, ou seja uma gravação em estúdio”.

53. Almeida (2017, p. 23-24) destaca a importância de estudos com maior abrangência sobre o fenômeno cinematográfico, que não deve se limitar ao social, mas compreender as suas formas de produção e circulação de sentidos, além de outros fatores como assimilação e resistência ao cinematográfico.

54. Cf. NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2019.

55. Cf. CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. Revista Iberoamericana de Educação, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

Figura 1: Etapas da Revisão Integrativa.



Fonte: Adaptado de Souza, Silva e Carvalho, 2010.

Elegemos as seguintes questões norteadoras para esta revisão: “como o letramento cinematográfico é abordado em estudos brasileiros? Quais os principais resultados dos estudos realizados nessa área?”. Nos resultados, foram incluídas as pesquisas realizadas e publicadas em artigos, dissertações e teses, compreendendo a prática de letramento cinematográfico no âmbito da educação brasileira. Todas as referências bibliográficas selecionadas estão elencadas no Quadro 4.

Foram ignorados: a) os trabalhos escritos em línguas estrangeiras; b) em formatos de Revisão Integrativa; c) não realizados no Brasil; e d) que não contemplavam, em nenhuma ocasião, alguma situação de letramento cinematográfico. As pesquisas exclusivamente bibliográficas foram excluídas e não houve delimitação de período de publicação de cada estudo. Todas as buscas ocorreram em julho de 2020.

Para localizar os estudos, optamos por 03 (três) bases de dados eletrônicas: SciELO, Periódicos CAPES e BDTD, nas quais empregamos, em todas as plataformas, os descritores “M+E” e “L+C” em Língua Portuguesa, com a intenção de identificar títulos, resumos, palavras-chave, ou outras informações que correlacionasse letramento e cinema.

Após constatar a correlação, os trabalhos foram incluídos na mesma sequência em que ocorreram as buscas. Todos os estudos abrangidos pelos descritores tiveram seus títulos e resumos analisados. Quando a conexão com o tema proposto não pôde ser identificável nos títulos e resumos, aplicamos uma busca seletiva, por meio do comando Ctrl+F ou *Command F*, usando no campo as palavras “letramento” e “cinematográfico”, com o intuito de localizar na íntegra do trabalho algumas práticas pertinentes ao tema.

## Resultados

Os descritores “M+E” retornaram um total de 193 (cento e noventa e três) resultados nas três plataformas de busca. Destes, 16 (dezesesseis) trabalhos foram selecionados, 177 (cento e setenta e sete) ignorados e 01 (um) excluído. Do total de trabalhos selecionados, 02 (dois) constavam,

simultaneamente, nos Periódicos CAPES e na SciELO e, para efeito de cálculo, foram computados nos resultados obtidos na SciELO. As referências repetidas aparecem com uma nota de rodapé indicando tal situação. Utilizando-se os descritores “L+C”, um total de 21 (vinte e um) trabalhos foi identificado. Destes, 11 (onze) foram incluídos, 08 (oito) foram ignorados e 02 (dois) excluídos.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a síntese dos resultados, descritores utilizados, referências selecionadas por título e resumo e o quantitativo de trabalhos ignorados em cada descritor.

Quadro 1: Síntese dos resultados da Revisão Integrativa.

Plataforma	Descritores Utilizados	Referências Selecionadas (Título+Resumo)	Referências Ignoradas
Periódicos CAPES	Multiletramentos + Educação	04	29
SciELO	Multiletramentos + Educação	02	08
BDTD	Multiletramentos + Educação	13	155
Periódicos CAPES	Letramento + Cinematográfico	00	07
SciELO	Letramento + Cinematográfico	00	00
BDTD	Letramento + Cinematográfico	13	01

Fonte: Periódicos CAPES, SciELO e BDTD (2020).

O Quadro 2 apresenta as bases de dados e as referências encontradas em cada uma delas, de acordo com cada descritor. Para melhor exposição dos resultados, utilizamos, no Quadro 2 e no Quadro 4, a letra “A” para identificar os artigos, “D” para as dissertações e “T” para teses. O numeral ao lado de cada letra indica a ordem numérica de cada referência na mesma modalidade. Assim, “A1” é o primeiro trabalho e “D20” o último, ou 25º (vigésimo quinto).

Quadro 2: Bases de Dados, Descritores e Relação das Referências do Quadro 4.

Plataforma	Descritores Utilizados	Nº da Referência no Quadro 4
Periódicos CAPES	Multiletramentos + Educação	A1 ao A4
SciELO	Multiletramentos + Educação	A2 e A4
BDTD	Multiletramentos + Educação	D1 até D11
BDTD	Letramento + Cinematográfico	D12 até D20

Fonte: Periódicos CAPES, SciELO e BDTD (2020).

No Quadro 3, abaixo, constam as referências excluídas e o motivo da exclusão.

Quadro 3: Referências excluídas e motivo da exclusão.

Nº	Referências	Motivo
1	SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. <b>Entre romance e filme:</b> leitura e ensino em Lavoura Arcaica. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina: 2017.	Pesquisa exclusivamente bibliográfica
2	SILVA, Andréa Antonieta Cotrim. <b>O sensível (não) partilhado:</b> a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Pesquisa exclusivamente bibliográfica
3	BRAGA, Liliane Pereira. <b>Cinematografias afrodiaspóricas:</b> imagens e narrativas sob regimes de oralidade. 2018. 270 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	Pesquisa exclusivamente bibliográfica

Fonte: Periódicos CAPES, SciELO e BDTD (2020).

Já no Quadro 4, estão listadas as referências incluídas, bem como os detalhes de cada uma delas

Nº	Referências / Detalhamento
A1	<p>SANTOS, Edméa; MARTINS, Vivian. Cibervídeos e Multiletramentos na Educação Online. Revista Observatório, Palmas, 01, v. 4, n. 5, p. 231-262, ago 2018.</p> <p>O trabalho visa aprofundar conhecimentos a respeito dos vídeos na cibercultura, tendo como base a Educação Online. Em estudo exploratório, seis cibervídeos foram mapeados e serão abordados ao longo do texto: hipervídeo, microvídeo, videoaula, videoconferência, vídeo volátil e webinar. O objetivo principal é entrelaçar os cibervídeos com as produções, as teorias e as narrativas dos praticantes ciberculturais que emergiram de uma Oficina de Produção de Cibervídeos.</p>
A2	<p>KERSCH, Dorotea Frank; MARQUES, Renata Garcia. Saímos do cinema de alma lavada: multiletramentos e trabalho interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 55, n. 1, p. 77-99, abr.2016.</p> <p>O objetivo deste trabalho é discutir como um projeto coletivo, com um fim específico, pode mobilizar professores que precisam trabalhar em pares, desenvolver seus multiletramentos e construir identidades. Apresentamos, para a análise de dados deste artigo, resultados obtidos com o Projeto Curta Capilé, desenvolvido no ano de 2014 pela Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo - RS, que envolveu 24 professores de diferentes áreas de onze escolas da rede municipal. Por meio dos multiletramentos, foi possível a abordagem sobre inclusão: todos os telespectadores do cinema foram convidados a conhecer a audiodescrição, a legenda e a língua de sinais como recursos de acessibilidade midiática que incluem pessoas com deficiência auditiva e visual.</p>

	<p>BULLA, Gabriela da Silva; HILGERT, Ananda Vargas; BULEGON, Mariana. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de Português como Língua Adicional. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out. 2018. ISSN 1982-5587.</p>
A3	<p>Este trabalho pretende apresentar o curso Prática Cinematográfica do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutindo algumas atividades realizadas dentro dessa proposta de ensino. Os cursos são elaborados a partir de diferentes temáticas e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), sendo que alguns incluem a realização de projetos de aprendizagem e outros são configurados exclusivamente a partir de projetos (HERNÁNDEZ, 2008). Essas metodologias de aprendizagem, acreditamos, proporcionam mecanismos para que os alunos se insiram na e pela linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Consideramos o cinema não como uma ferramenta para o ensino de português, mas uma arte que tem o potencial de proporcionar uma experiência ético-estética de sensibilização diante do mundo e das mais diversas formas que nos relacionamos com as linguagens.</p>
A4	<p>MONTE MOR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jun.2007.</p> <p>Este artigo apresenta a análise dos resultados de uma investigação exploratória realizada com alunos universitários usuários da Internet que visava observar a habilidade interpretativa dos pesquisados na interação com variadas modalidades de comunicação, sendo escolhidas para tal as construções interpretativas de salas de bate-papo e as de um filme. A análise da pesquisa respalda-se nos estudos sobre imagem e cinema (MANOVICH, 2001; CARRIÉRE, 1995), epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), de conhecimento em rede (CASTELLS, 1999) e outros, na busca de compreender a conectividade da linguagem como prática social numa sociedade que se caracteriza pela lógica pós-tipográfica (CASTELLS, 1999; GEE, 2003) de leitura e interpretação.</p>
D1	<p>SILVA, Rodrigo Assis da. Curta-metragem na escola: análise dos multiletramentos no processo de produção de curtas. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.</p>

<b>D1</b>	<p>Esta pesquisa objetiva investigar como os Multiletramentos contribuíram no processo de produção de curtas-metragens em um projeto realizado em 2019, mas que ocorre desde 2015, na Escola Técnica (Etec) do município Francisco Morato, na grande São Paulo. Este estudo apoia-se na discussão de Multiletramentos com foco na multimídia, na multimodalidade e na multiculturalidade, aspectos que compuseram a produção dos curtas-metragens. Mediante esse arcabouço teórico, o projeto na Etec utilizou ferramentas como Classroom, Canva, Drive e Youtube a fim de elaborar práticas contemporâneas e digitais em sala de aula no processo de análise das imagens elencadas para os curtas-metragens, elaborados por alunos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), pois se organizou, reflexivamente, por meio da oscilação sistemática entre ação e investigação, em quatro momentos: planejar, agir, descrever e avaliar, possibilitando diferentes visões sobre a metodologia; baseia-se também na visão da pesquisa-ação crítica de Kincheloe (1997), que oferece maiores interações entre a metodologia e o projeto de pesquisa.</p>
<b>D2</b>	<p>SANTOS, Neila Rodrigues. Múltiplas linguagens e jovens da periferia: o multiletramento no contexto da cibercultura. 2017. 153f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.</p> <p>O objetivo foi desenvolver e analisar a criação de um espaço formativo, através de oficinas no contraturno escolar, tendo como sujeitos um grupo de jovens que puderam refletir sobre as possibilidades em ir além dos processos técnicos, usando conhecimentos e habilidades em tecnologias digitais para utilizar novas linguagens em práticas comunicativas. A pesquisa foi vivenciada e desenvolvida junto a um grupo de jovens de uma escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza, localizada na periferia da cidade e centrou-se no campo conceitual do multiletramento, buscando estabelecer um diálogo com as culturas juvenis e alguns aspectos da cibercultura. Documentou-se o desenvolvimento de uma autoria colaborativa na produção de conteúdos multimodais que incluíram memes, vídeos e podcast. Os conteúdos possuem a expressão de olhares dos jovens a partir de questões significativas em suas vidas, em particular a violência urbana presente em seu local de moradia. Seu processo de desenvolvimento permitiu delinear aproximações e distanciamentos dos alunos com práticas de navegação, postagem e compartilhamento na internet.</p>
<b>D3</b>	<p>ALMEIDA, Adriano César Cabral de. Luz, Câmera, História e Educação: o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva do multiletramentos. 2018. 212f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.</p>

<b>D3</b>	Este trabalho objetiva investigar o êxito que essas propostas podem alcançar numa sala de aula do ensino médio de uma escola da rede estadual da Paraíba. Para tanto, propomos uma pesquisa-ação na qual utilizaremos a gravação de áudio, vídeo e registros escritos num diário etnográfico a fim de registrar aulas de um professor que pretende abordar o cinema numa perspectiva crítica e estimulante junto a adolescentes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. Pretendemos averiguar se uma vez realizado o trabalho e feitas relevantes análises teóricas, de fato, o uso do cinema em sala de aula trabalhado na perspectiva dos multiletramentos, da mídia-educação e da educação histórica pode não apenas viabilizar a construção do conhecimento referente aos conteúdos curriculares pertinentes à matéria escolar de História, mas também possibilitar a apropriação crítica e criativa da mídia audiovisual, que é a fonte histórica cinematográfica. Isso implica a capacidade para ler narrativas audiovisuais, produzi-las e refletir acerca da realidade na qual estas estão inseridas.
<b>D4</b>	<p>LUZ, Sandra Dias da. Miradas no caleidoscópio: oficinas de multiletramentos com dispositivos móveis na criação de narrativas digitais na educação básica. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.</p> <p>Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as possíveis contribuições da pedagogia dos multiletramentos para a produção de narrativas digitais de estudantes do Ensino Fundamental, ao integrar os dispositivos móveis à prática educativa. Desta forma, a investigação foi realizada por meio de pesquisa-ação, em 17 oficinas de produção de vídeo na disciplina de Português, com 72 estudantes de 9º Ano do Ensino Fundamental da EBM Virgílio dos Reis Várzea. O ciclo investigativo teve início com a observação, que incluiu o mapeamento de práticas sociais e culturais sobre o uso de smartphones e tablets através de aplicação de questionário no grupo pesquisado. Tais resultados subsidiaram o planejamento e a execução das oficinas, nas quais os estudantes desenvolveram narrativas digitais com, sobre e através dos dispositivos móveis na produção de videocontos psicológicos. Como resultado, constatou-se o uso expressivo, reprodutivo e crítico dos dispositivos móveis, a ampliação dos multiletramentos da primeira para a segunda versão dos 11 videocontos produzidos e a expansão do significado da narrativa por meio de recursos multimodais.</p>
<b>D5</b>	PACHECO, Daniele Souza Freitas. A produção de narrativas digitais no ensino médio integrado à educação profissional. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

<b>D5</b>	<p>Esta dissertação abrange a prática pedagógica de produção de narrativas digitais baseadas na metodologia de Digital Storytelling (DS), que consiste na criação de narrativas audiovisuais curtas utilizando fotos, imagens, músicas, gravação da voz, dentre outros recursos. O campo de investigação da pesquisa envolveu dezesseis alunos e dois professores do terceiro ano do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com habilitação em Hospedagem de uma escola pública estadual localizada no município de Imbituba, Santa Catarina. A proposta educativa desenvolvida em parceria com os educadores era de que os alunos relatassem suas experiências relacionadas às viagens de campo através da produção e socialização de narrativas digitais, ao invés dos relatórios escritos costumeiramente feitos. Para tal, ministrou-se uma oficina de DS aos educandos. O objetivo primordial deste estudo consistiu em interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos à atividade de relatar experiências por meio da produção e socialização de narrativas digitais.</p>
<b>D6</b>	<p>CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo. As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.</p> <p>O presente estudo busca investigar de que forma os novos letramentos podem contribuir para desenvolver habilidades e competências audiovisuais dos alunos na escola, com o objetivo de identificar os níveis de competências dos jovens envolvidos e refletir sobre o uso do audiovisual na prática pedagógica e as formas de apropriação dessa linguagem. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa na perspectiva da Mídia-educação, envolvendo uma combinação metodológica com estudos teóricos e pesquisa empírica, com duas turmas do 6º ano, em duas escolas públicas de Florianópolis - SC.</p>
<b>D7</b>	<p>COUTO, Wenderson dos Santos. O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.</p> <p>A História é um dos temas mais visitados pelo cinema nacional, que tem se tornado um mecanismo divulgador da História Pública, porém nem sempre os conhecimentos históricos apresentados nas obras cinematográficas são fidedignos aos conhecimentos produzidos na academia e disseminados nos centros educacionais. Ocorre constantemente que o espectador, por não possuir conhecimentos básicos da linguagem cinematográfica, se torna um espectador ingênuo portando-se passivamente diante da obra. A presente pesquisa tem por objetivo discutir o uso do cinema nacional do gênero histórico como suporte pedagógico no ensino de história do Brasil, analisando-o como texto fílmico e, portanto, um gênero de discurso na concepção de Mikhail Bakhtin. A fim de tornar o espectador ingênuo em crítico, pretende-se ao final desse estudo discutir meios para o desenvolvimento de um letramento cinematográfico em sala de aula que se sustentará, principalmente, nas contribuições de Miriam Hermeto; e Roxane Rojo e Eduardo Moura acerca dos multiletramentos.</p>

D8 <sup>56</sup>	<p>RODRIGUES, Maria dos Anjos Pereira. Linguagem cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.</p> <p>O contexto da pesquisa se constitui em um curso de formação continuada de professores como espaço de construção e verificação dos saberes do corpo docente, relacionando o cinema às potencialidades que podem se configurar com esse recurso. O curso ocorreu na Casa do Educador Professora Dedê Prais, inaugurada em 2014, lócus formativo para professores da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. Para atingir os objetivos propostos de compreender como os professores de educação básica reconhecem as potencialidades da linguagem cinematográfica na sala de aula, a pesquisa está estruturada em cinco seções. Na primeira seção apresentamos Narrativas por meio da imagem, na qual é realizado um panorama histórico do surgimento do cinema, sua influência cultural na sociedade contemporânea dos séculos XX e XXI e como se desenvolveu a história do cinema no Brasil e em Uberaba. Na segunda seção foram analisadas as temáticas sobre a Formação de Professores e a importância de pensar em uma formação continuada que contemple os anseios do corpo docente e sua prática no cotidiano escolar. Na terceira seção, apresentamos o desenho da pesquisa, tratando dos Percursos Metodológicos desenvolvidos nesse trabalho na perspectiva da pesquisa qualitativa e a exposição dos objetivos, o instrumento de pesquisa que foi empregado (grupo focal), bem como do desenvolvimento desses procedimentos e de como foi construída a proposta de trabalho. Na quarta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, em que analisamos os dados em duas frentes referentes às suas impressões e utilização do cinema na sala de aula, por meio de campos semânticos e das vozes do discurso dos professores.</p>
D9 <sup>57</sup>	<p>OLIVEIRA, Vanusia Maria dos Santos. Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem em prática escolar. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.</p> <p>Este relatório de pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de prática de ensino presente nesta investigação cujo produto é um Caderno Pedagógico. A pesquisa é tentativa de resposta ao seguinte anseio: que estratégias não só viabilizam a leitura e a produção textual, mas também motivam os estudantes a participar destas práticas pedagógicas de maneira interativa? O Caderno contém a fonte de pesquisa que fundamenta a proposta de atividade, as ações que entrelaçadas concretizam as estratégias propostas, o passo a passo para executá-las, uma palavra final acerca da propositura, aprofundando sugestões de leitura, e as referências utilizadas. O objetivo é promover a leitura e a produção textual por meio de estratégias de retextualização calcadas na avaliação e no desempenho da inteligência múltipla interpessoal. Tais estratégias justificam-se pelo fato de que as demandas sociais exigem do alunado multiletramento e perfil interativo, e a escola precisa acompanhar esses avanços. A mediação da execução das atividades ocorreu em uma turma do oitavo ano, em Aracaju/SE, e o resultado evidenciou que oportunizar prática de leitura e escrita por meio de estratégias de retextualização, bem como motivar os estudantes a participar delas a partir do incentivo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal é algo construtivo.</p>

56. Referência com ocorrência em ambos os descritores.

57. Referência com ocorrência em ambos os descritores.

<b>TI</b>	GARCIA-DE-STEFANI, Viviane Cristina. Formação continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
	Seu objetivo é aprofundar a discussão sobre questões teórico-metodológicas da linguagem sob a luz dos letramentos críticos, permitindo que os participantes criem posturas crítico-reflexivas a respeito das novas propostas e das próprias práticas em sala de aula. Inserido nesse contexto de investigação, nosso estudo objetiva analisar o impacto do uso do cinema como instrumento didático em um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) da rede pública de ensino, idealizado e ministrado pela professora-pesquisadora. Partimos dos pressupostos de que ensinar língua estrangeira por meio do cinema motiva o aprendente (HARLOW; MUYSKENS, 1994), auxilia no desenvolvimento das habilidades comunicativas (STEPHEN, 2001) e estimula o aprendizado autônomo (FIORENTINI, 2002; GARCIA-STEFANI, 2010).
<b>D10</b>	GABRIEL, Francisco Reynaldo Martins. Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de mediação com clipes musicais. 2018. 174f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande - PB.
	O objetivo desta pesquisa foi propor a utilização de clipes musicais como ferramenta de mediação, promovendo, também, o letramento audiovisual na aprendizagem virtual e colaborativa de línguas adicionais. A pesquisa se deu a partir da vinculação dos colaboradores interagentes a uma disciplina gerada na plataforma Moodle e da aplicação de sequências didáticas de clipes musicais junto ao projeto “INTERCULT: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem”, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com o Professorado Superior de Lenguas Vivas de Salta - Argentina. A investigação encontra-se na área de Linguística Aplicada, com foco para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em uma perspectiva intercultural, pela dinâmica do locus, das atividades de intervenção e dos participantes.
<b>D11</b>	PRIULI, Ricardo Medeiros. Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
	A presente pesquisa objetiva descrever e interpretar um fenômeno experiência humana compreendido como o processo de transposição na concepção de Field (2001), ou seja, uma adaptação da aula para videoaula na perspectiva dos professores de línguas em formação. A experiência foco deste estudo foi vivenciada no contexto de um curso de extensão desenvolvido numa universidade privada situada na zona leste de São Paulo, tendo como público-alvo estudantes do primeiro semestre do curso de Letras. O curso teve como tema central a linguagem audiovisual como elemento essencial para a formação tecnológica e de multiletramento dos professores de línguas que ainda estão cursando uma licenciatura em Letras.

<b>D12</b>	<p>SELÓRIA, Anadir Aparecida. O meu pé de laranja lima: uma proposta metodológica a partir do texto verbal e do texto cinematográfico. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.</p> <p>Este estudo propõe um trabalho intertextual de leitura com livro "O meu pé de laranja lima" (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e com o filme homônimo (2012), dirigido por Marcos Bernstein. Objetiva desenvolver atividades didáticas para os professores promoverem o desenvolvimento do letramento literário de alunos do 9º ano do ensino fundamental I, por meio da análise comparativa entre as obras citadas e da transposição do verbal para o verbo-audiovisual. A proposta de leitura, organizada em uma unidade didática, culmina com a exibição do filme e com as atividades concernentes a ela.</p>
<b>D13</b>	<p>GOMES, Sérgio José Batista. O texto multimodal e suas formas de apreensão: da narrativa impressa à narrativa cinematográfica. 2016. 298 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.</p> <p>A pesquisa teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, a partir da multimodalidade, analisando o processo de implementação desse projeto de ensino, bem como seus resultados. Teoricamente esta pesquisa se baseia em Bakhtin (1986, 2003) que sustenta a concepção de linguagem como interação social; em Kress (2010) e Dionísio (2011) para as considerações a respeito da multimodalidade; e em Moletta (2014) e Stam (1992) para o suporte técnico na produção de um curta-metragem. Metodologicamente, pelo viés da intervenção, a aplicação do projeto de ensino foi constituída de 22 oficinas e uma oficina extra, que visam aprofundar o conhecimento em prática de leitura, produção textual, através da transmutação multimodal de conto em curta-metragem.</p>
<b>D14</b>	<p>BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento. 2008. 252 f. Dissertação. (Mestrado)- Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina.</p> <p>O objetivo da pesquisa é fazer uma investigação analítico-descritiva das dimensões contextuais e linguístico-discursivas de adaptações do gênero crítica cinematográfica feitas pelo crítico de cinema Carlos Eduardo Lourenço Jorge e materializadas em textos publicados na Folha de Londrina. O corpus da pesquisa é dividido em dois segmentos: críticas relativas ao circuito nacional (CN) e ao circuito alternativo (CA), uma vez que partimos da hipótese de que, por elas estarem inseridas em contextos diferentes, as representações da situação de produção que servem de base de orientação para a ação discursiva, também são distintas, fato que, certamente, se refletirá na textualização da arquitetura interna dos textos.</p>
<b>D15</b>	<p>SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. Literatura de massa e formação do leitor: o letramento de receptores da Saga Crepúsculo do papel às telas. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá: 2012.</p>

<b>D15</b>	Os objetivos gerais da pesquisa propõem: analisar os livros da saga Crepúsculo, de Stephenie Meyer, que contém o intertexto com obras da literatura canônica como Romeu e Julieta (Shakespeare) e O Morro dos Ventos Uivantes (Emily Brontë). Na análise, é focado os seguintes objetivos específicos: a) analisar como o intertexto presente nos livros é apresentado - se apresentado - nas suas adaptações cinematográficas; b) verificar, por meio de comentários de leitores em suportes da internet, se eles, depois de terem lido Crepúsculo, se interessaram pela leitura do cânone citado na tetralogia e/ou outras leituras; c) checar como eles se posicionam em relação às adaptações cinematográficas dos livros; e, em meio a isso, d) problematizar os letramentos que os leitores fazem da literatura canônica e de massa, dos filmes e dos meios de comunicação viabilizados pela internet. Para tanto, foi utilizado os estudos do letramento e das multimodalidades para analisar as respostas dos leitores que foram colhidas.
<b>D16</b>	<p>KOBER, Débora Caetano. O recurso tecnológico no processo de letramento de alunos surdos, numa perspectiva educacional bilíngue. 2009 142 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.</p> <p>Esta pesquisa está pautada na experiência, numa abordagem qualitativa ancorada na fenomenologia, a partir das considerações de Moreira. Ponderamos o papel da língua e da linguagem no letramento do surdo em segunda língua a partir de Fernandes, Quadros, Soares, Bakhtin, Vygotsky e Bajard e suas implicações no contexto escolar. A escrita como técnica, como imagem, a imagem-técnica e a cinematografia e os dispositivos tecnológicos desse processo como uma "extensão do corpo" no dizer de McLuhan, permitem-nos discutir e pensar a língua de sinais como uma montagem de planos, escrita pictórica que consegue traduzir o pensamento, expondo conceitos e dando sentido ao vivido, a partir de autores como Basbaum, Flusser e Eisenstein.</p>
<b>D17</b>	<p>DAMINELLI, Silvane. A contribuição de filmes legendados para o ensino da leitura. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010.</p> <p>Este trabalho objetiva examinar a contribuição da tradução cinematográfica para o ensino da leitura. Propõe-se o uso de filmes legendados para o desenvolvimento do nível de letramento em leitura dos estudantes, por meio da criação de espaços favoráveis e instigadores à formação de leitores eficientes, considerando a riqueza da linguagem sonora e visual, muito além do universo linguístico, que constitui as obras cinematográficas.</p>
<b>D18</b>	SILVA, Lucas Neiva da. A interação entre literatura e cinema no espaço ficcional da Cataguases de Luiz Ruffato: uma proposta de letramento literário e ampliação de repertório. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2019.

<b>D18</b>	Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que foi aplicada em uma escola pública, localizada no município de Cataguases, Minas Gerais, em turma de nono ano do ensino fundamental, com o objetivo de aproximar os alunos do universo da literatura, ao promover o letramento literário e ampliação de repertório do jovem leitor. Para isso, partimos da premissa de que a presença do espaço físico da cidade de Cataguases no conto Amigos e no romance Estive em Lisboa e lembrei de você, ambos do escritor cataguasense Luiz Ruffato, e em suas respectivas adaptações para o cinema, os filmes Redemoinho e Estive em Lisboa e lembrei de você, motivasse os alunos para essa ação pedagógica.
<b>D19</b>	<p>MATOS, Fabiana Santos de Sousa. Narrativas de vida em stop motion – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.</p> <p>Este trabalho objetiva investigar a produtividade de práticas docentes que permitam promover o estudo de recursos linguístico-discursivos na produção de textos que possibilitem o uso social da linguagem em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede estadual, no município de Salgado/SE. A metodologia se deu em cinco etapas: na primeira, ocorreu a sondagem das capacidades dos estudantes, a partir da produção inicial de narrativas de vida em sala de aula; na segunda, os estudantes participaram de uma oficina na qual aprenderam a lidar com a ferramenta stop motion e aprofundaram os conhecimentos sobre o gênero curta-metragem; na terceira, aconteceram os estudos sobre narrativas de memória/ de vida; na quarta, a produção dos textos que permitiram o registro das histórias contadas – as quais serviram de base para a produção dos roteiros dos curtas; na quinta, a adaptação do texto para a linguagem cinematográfica.</p>
<b>D20</b>	<p>CAVALCANTI JÚNIOR, Wellington Alves. Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura. 2018. 121f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.</p> <p>Esta pesquisa propõe-se a investigar o processo formativo do leitor literário por meio da relação entre o texto cinematográfico e o texto literário, observando seus elementos constitutivos. As atividades de leitura propostas foram desenvolvidas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino, com alunos com pouco ou nenhum contato espontâneo com textos literários. Este trabalho fundamentou-se em vários estudos teóricos dentre os quais destacamos: na perspectiva da análise semiótica e do conceito de leitor imersivo de Santaella (2012); na relação do modelo interacional de Kleiman (2008); nas práticas de leitura e letramento literário de Cosson (2012); na relação entre cinema e literatura de Stam (2008) e Figueiredo (2010).</p>

## Discussão

Nesta RILC, exploramos o tema Letramento Cinematográfico na Educação Brasileira, a partir de uma amostra de 25 (vinte e cinco) estudos distintos, quer seja por meio de abordagens macro, em que

normalmente o tema foi incluído como uma das formas de multiletramentos quer seja de modo mais específico<sup>58</sup>, em que o letramento cinematográfico aparecia como o próprio objeto do estudo. A verificação de pertinência temática e do atendimento aos critérios de inclusão se deu mediante análise minuciosa do título, resumo, palavras-chave, introdução, metodologia, considerações finais/conclusão, acrescida de buscas específicas com o uso dos termos “letramento + cinematográfico”, a partir do recurso Ctrl + F (*Command F*), diretamente no arquivo em PDF (*Portable Document Format*).

Os resultados abarcados pelos descritores “M+E” apontam para uma quantidade ainda tímida de estudos – aproximadamente 8,3% do total de abordagens citavam a cinematografia como uma das formas de multiletramentos, o que indica que o cinema ainda não é pouco estimado como uma possibilidade de letramento.

Acreditamos que isso possa decorrer do fato de que, no Brasil, a população, em sua maioria, não tem acesso a essa arte, em especial, em cidades menores e menos favorecidas economicamente, como demonstrado no estudo de Mano et al. (2018). Além disso, sabemos que das escolas públicas brasileiras, raras são as que apresentam infraestrutura que possibilite a exposição de obras cinematográficas, e o acesso ao cinema de forma individual se elitizou e tornou-se ainda mais difícil a partir dos anos 1990, quando o cinema migrou para dentro dos shoppings *centers*, realidade observada na pesquisa de Rodrigues (2017).

No entanto, apesar do número ainda incipiente de trabalhos sobre a relação do cinema com a educação, no total dos estudos que integram a amostra analisada, observamos que há um consenso sobre arte cinematográfica figurar como uma rica possibilidade a mais à disposição dos educadores. Isso se evidencia porque dos 16 (dezesseis) trabalhos incluídos com os referidos descritores, 14<sup>59</sup> (quatorze) abordam diretamente o letramento cinematográfico na escola, enquanto outros 08<sup>60</sup> (oito) trabalhos tratam diretamente do fazer cinematográfico como prática educativa. Os últimos 02<sup>61</sup> (dois) trabalhos, embora abordem os recursos audiovisuais de forma mais generalizada, também apresentam estratégias relevantes para o processo de letramento cinematográfico.

O quantitativo total de trabalhos encontrados nesses descritores engloba 04 (quatro) artigos científicos, 11 (onze) dissertações de Mestrado e 01 (uma) tese de Doutorado, com relatos de experiências exitosas em letramento realizadas no âmbito da educação brasileira. Até porque, como lembrado por Napolitano (2006, p. 11), “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

58. Referências: D1, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, T1, D11, D12, D13, D15, D16, D17, D18, D19 e D20 do Quadro 4.

59. Referências do Quadro 4: A1, A2, A3, D1, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, T1, D10 e D11.

60. Referências do Quadro 4: A1, A2, A3, D1, D4, D5, D9 e D11.

61. Referências do Quadro 4: A4 e D2.

Merecem também destaque, nesse contexto, as iniciativas que envolvem práticas de letramento realizadas por meio digital<sup>62</sup>, nas quais alunos e professores desenvolveram ações do ver, viver e fazer cinema. Nesse aspecto, entendemos essas ações de uso do cinema como propiciadoras de uma maior interação, seja entre aluno-aluno, seja entre aluno-professor, o que viabiliza maior identificação e melhor comunicação entre os envolvidos. Outrossim,

as mídias estão na origem de uma nova cultura, orientada para o futuro, na qual adolescentes e jovens têm como referência principal seus pares; essa mutação está sendo aprofundada pela internet. Pareceria, então, à primeira vista, que o adulto perdeu influência na formação dos jovens, mas não é assim. A comunicação de massa gerou a nova cultura e, ao mesmo tempo, a significou, normalizando-a dentro das necessidades do momento atual do mercado capitalista (BRASIL, 2013, p. 15).

Aqui, ressaltamos um ponto central do excerto acima que é a questão do “mercado capitalista” que, em nossa análise, é um dos principais impedimentos para que se efetive na prática o uso dessas mídias como instrumentos e/ou métodos para os multiletramentos, sendo um deles o cinematográfico. Pois, se de um lado as classes sociais mais favorecidas economicamente lançam mão desses artifícios, do outro, há escolas públicas em condições precárias e com difícil acesso à *internet*. Assim, o letramento cinematográfico e o uso das mídias na educação são para todos, mas não estão para todos, não obstante os trabalhos analisados indicarem uma leve evolução no uso da sétima arte no ambiente educacional (o estudo mais antigo<sup>63</sup> foi publicado em 2007, e todos os demais, a partir de 2015).

Outrossim, observamos que tanto cresceu a utilização desse recurso educacional, como também a própria reflexão sobre essa prática e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase para as temáticas indicadas no Quadro 5 (a seguir), dos estudos localizados pelos descritores “M+E”.

Quadro 5: Temáticas em destaque em “M+E” e referências sugeridas.

Temáticas	Referências sugeridas
Mobilização de saberes para a atuação docente no formato <i>online</i> .	(A1)
Uso ativo, pelos professores, das tecnologias da informação e comunicação (TIC), inclusive envolvendo a produção de curtas-metragens com o suporte de tecnologias de acessibilidade midiática.	(A2, A3, D1)
Cursos de Prática Cinematográfica que, dentre outras formas, realizam abordam a linguagem audiovisual na teoria e na prática, inclusive estimulando a produção de curtas-metragens de autoria coletiva.	(A3, A2, D1)

62. Temática abordada, principalmente, nas referências: A1, A4, D2, D4 e D5 do Quadro 4.

63. Referência A3 do Quadro 4.

Procura estabelecer uma compreensão sobre a relação entre linguagem digital e educação, identificando nos universitários que usam regularmente a internet algumas habilidades para assimilação e interpretação das várias modalidades de comunicação, como é o caso do recurso audiovisual.	(A4)
Produção de curtas-metragens e utilização de ferramentas contemporânea (como exemplo: <i>YouTube</i> ) como forma de viabilizar o material produzido na sala de aula e promover debates sobre o mesmo.	(D1, A3, A2)
Usar as tecnologias digitais e aliá-las aos conhecimentos e habilidades para, de modo didático e crítico, utilizar os vários meios de comunicação para produzir memes, podcast, vídeos, etc.	(D2, D1, A3, A2)
Observar uma prática pedagógica envolvendo o cinema no âmbito do ensino de História, por uma perspectiva crítica. Os objetivos de tal prática resultaria em uma leitura mais crítica dos conteúdos audiovisuais e produção de conteúdo autoral, acompanhado da reflexão sobre o contexto em que cada narrativa estava inserida.	(D3, D7)
Estudo amparado na pedagogia dos multiletramentos, com o objetivo de conhecer as suas contribuições educacionais no que tange à produção de narrativas digitais com o uso de dispositivos móveis.	(D4, D2, D1, A3, A2)
Prática de ensino por meio de produções de narrativas digitais (como as audiovisuais), que usam recursos de áudio, imagem, voz, música etc.	(D5, D4, D2, D1, A3, A2)
Investigação das possíveis correlações entre as atuais práticas de letramento e a aquisição de habilidades, conhecimentos e capacidades, pelos alunos, para desenvolver capacidade crítica e de reflexão sobre o audiovisual e as implicações de sua linguagem na prática pedagógica.	(D6, D4, D3, D2, A4)
Debate sobre a utilização do cinema nacional do gênero histórico como recurso pedagógico no ensino de história do Brasil, considerando-o como texto fílmico e como gênero discursivo. Também pretende contribuir para que o espectador passivo desenvolva um senso crítico sobre o cinema.	(D7, D6, D3)
Abordagem focada nos docentes e sobre como estes observam os potenciais da linguagem cinematográfica no fazer pedagógico.	(D8, D7, D6, D3, A1)
Promoção da leitura e da prática de produção de texto amparadas em métodos de retextualização (produção de novos formatos de textos a partir de um original) sob a ótica das inteligências múltiplas interpessoais.	(T1)
Investigação sobre o impacto da aplicação da arte cinematográfica como ferramenta didática para professores de língua estrangeira moderna, à luz da Teoria da Atividade.	(T1)
Uso de clipes musicais como recurso de intervenção pedagógica, valorizando também as formas de letramento audiovisual no âmbito virtual e colaborando nos processo de desenvolvimento de línguas adicionais.	(D10, T1, D5)
Descrição e interpretação do processo de transposição de uma aula para videoaula sob o ponto de vista de docentes de línguas em formação.	(D11, T1, D9, D8, D5, D1, A3, A2, A1)

Os descritores “L+C” também apresentaram resultados pouco expressivos, se comparados a “M+E”. No entanto, dos 21 (vinte e um) trabalhos identificados nas três plataformas, 11 (onze, ou aproximadamente 53%) tratavam diretamente do tema proposto, com destaque para as seguintes abordagens (conforme Quadro 6):

Quadro 6: Temáticas em destaque em “L+C” e referências sugeridas.

Temáticas	Referências sugeridas
Letramento literário usando a obra impressa e sua adaptação cinematográfica, ocasião em que o filme foi usado para fomentar o interesse pela leitura escrita.	(D12)
Amparado no suporte teórico de Bakhtin e Stam, trata da construção, a partir do conto, de textos multimodais, como o curta-metragem	(D13)
Uso da adaptação no intuito do aluno sentir curiosidade de ver a obra original.	(D19)
Apresentação dos elementos do cinema como a fotografia, o som, enquadramento e etc. Interveio com “sala de cinema”, depois o “clube do livro”. Não apenas sugerindo obras, mas conduzindo-as.	(D20)
O uso do filme legendado para o ensino da leitura devido a riqueza visual e sonora, ampliação de vocabulário.	(D13)
Prática de multiletramentos, narrativas orais transcritas e produções de narrativas produção de curta-metragem com adaptação para animação em <i>stop motion</i> .	(D19)
Letramento multissemiótico, usando as críticas de filmes, para abordagem da crítica em sala de aula.	(D20)
Intertextualidade entre textos canônicos românticos e um <i>best seller</i> , juntamente a sua adaptação filmica.	(D15)
Processo de letramento do surdo mediado pelas linguagens tecnológicas, utilizando a filmografia, abordando a técnica da imagem para construção de sentidos ao surdo em sua escolarização: texto/imagem e texto/palavras.	(D16)

Fonte: Periódicos CAPES, SciELO e BDTD (2020).

Portanto, tanto as referências encontradas nos descritores “M+E” como em “L+C” relatam experiências exitosas do uso do cinema como possibilidade para práticas de letramentos, além de representar uma evolução gradativa nos estudos com essa temática.

### Considerações finais

As muitas possibilidades do cinema despertam para a necessidade de que propostas de relacionar uma arte, como no caso da cinematografia, com a educação sejam concebidas por perspectivas mais abrangentes. Uma dessas iniciativas se dá por meio do letramento cinematográfico, como forma de aprofundar os conhecimentos e as habilidades sobre essa arte, cuja consequência principal é ampliar a capacidade de fruição e de senso crítico do espectador. Além disso, também

contribui para que, no âmbito da educação, o cinema, para além do mero entretenimento, passe a operar como itinerário de formação, nos termos de Almeida (2014).

Nesta revisão integrativa, analisamos, por meio de trabalhos publicados nas plataformas SciELO, Periódicos CAPES e BDTD, estudos científicos com abordagem sobre letramento cinematográfico na educação brasileira, com foco nas concepções mais complexas de cinema e sua relação com a educação. Identificamos um razoável número de trabalhos científicos, especialmente em formato de Dissertação de Mestrado, com iniciativas exitosas em letramento cinematográfico na educação brasileira. Nesse contexto, merecem destaque as propostas de explorar o cinema como inspirador de várias possibilidades de atividades, como por exemplo: criação de textos dissertativos, painéis com imagens, jogos e gincanas, feiras científicas, criação de *blogs* na internet, bem como a divulgação de materiais digitais criados com base no filme assistido.

Quando em comparação aos demais estudos contemplando outras formas de letramento, o cinematográfico ainda é pouco expressivo. No entanto, as abordagens recentes nessa área – posteriores ao ano de 2015 – apontam para um crescimento significativo doravante, inclusive pelo fato de que a maioria dos estudos demonstraram que a relação entre letramento cinematográfico e educação gerou resultados positivos. Nesse cenário, merece destaque o fato de que a quase totalidade dos trabalhos apresentam abordagens não pedagogizadas de cinema, ou seja, o cinema não funciona como acessório da educação ou vice-versa, mas interagem e, mutuamente, somam e compartilham os mais variados benefícios.

Dado o fato de que esta Revisão Integrativa se limitou aos trabalhos escolhidos por meio de quatro descritores específicos aplicados em três plataformas, sugerimos que as pesquisas que objetivem ampliar o alcance sobre letramento cinematográfico incluam novos bancos de dados (nacionais e/ou internacionais), utilizem outros idiomas para as buscas e análises e se estendam também às abordagens não disponibilizadas apenas em meio digital. Por fim, indicamos outros estudos mais densos e que considerem o letramento cinematográfico em suas possibilidades mais amplas, dentro e fora da escola.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e153836, 2017.

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, vol. 5, n. 11, p. 121-136, maio/agosto 2011.

BRASIL. **Comunicação e uso de mídias**. Série Cadernos Pedagógicos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?usp=sharing&id=0B3qzwUftmEY0alUxM3VvTHBSeWc>>, acesso em:19 out. 2020.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educação**, Canoas, n. 32, p. 71-94, 2003.

COUTO, Wenderson dos Santos. **O cinema nacional do gênero histórico e seu uso como suporte pedagógico no ensino de História do Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANO, Rayane Fernandes et al. **Cinema e Falta de Acesso: uma perspectiva da Transformative Consumer Research (TCR)**. XXI SEMEAD Seminários em Administração. Novembro, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

PRIULI, Ricardo Medeiros. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: a transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade**. Dissertação

(Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Tatiane Ferreira. **Cinema – escola: democratização do acesso ao conhecimento e produção cultural**. 2017. 101 f. Monografia (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. Curitiba, 2017.

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

SOARES, Cassia Baldini et al. Revisão integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 335-345, abr. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342014000200335&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000200335&lng=en&nrm=iso)>, acesso em: 20 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola: aspectos para uma (des)educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/T.48.2017.tde-04072017-110341. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&lng=en&nrm=iso)>, acesso: 20 jul. 2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. (org.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

## TRABALHANDO COM A GRAMÁTICA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO CRÍTICA DE TEATRO

Carolina Duarte Garcia<sup>64</sup>  
Gabriela da Silva Pires<sup>65</sup>

**Resumo:** O objetivo deste estudo é construir uma proposta de material didático e refletir sobre sua aplicabilidade, a partir de um trabalho de conscientização da linguística crítica, com foco na gramática (em especial, quanto ao uso coesivo, avaliativo e argumentativo de substantivos e adjetivos) e no gênero crítica de teatro. Partimos das contribuições teóricas de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2006; 2008a; 2008b) sobre os gêneros textuais, e de Antunes (2007) e Travaglia (2011) sobre o ensino da gramática contextualizada. Apoiamo-nos no procedimento Sequência Didática, desenvolvido por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), para o planejamento e elaboração de quatro aulas voltadas para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, seguindo as exigências dos PCN(LP) (BRASIL, 2000). O método sequência didática mostrou-se importante pois direciona o trabalho do/a professor/a e oferece maior autonomia para o aprendiz dos/as estudantes. Foi proposto que os substantivos e adjetivos sejam trabalhados como itens coesivos, avaliativos e argumentativos, mobilizados para a construção do gênero crítica de teatro, a partir de atividades dinâmicas e criativas. A proposta poderá, ainda, auxiliar outros/as professores/as em práticas pedagógicas mais eficazes e planejadas, além de reforçar a importância de estudos como este, que propõe trabalhos à medida que faz reflexões sobre sua aplicabilidade.

**Palavras-chave:** Gramática; Gênero Textual; Crítica de Teatro; Escolhas Lexicais; Sequência Didática.

**Abstract:** The goal of this study is to build an educational material proposal and reflect on its applicability, based on an awareness work for critical linguistics, focusing on grammar (especially concerning the cohesive, evaluative, and argumentative use of nouns and adjectives) and the theatre criticism genre. As sources, we used the theoretical contributions of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2006; 2008a; 2008b) on textual genres, Antunes (2007) and Travaglia (2011) on contextualized grammar. We were also oriented ourselves on the Didactic Sequence procedure, developed by Dolz, Noverraz, and Scheneuwly (2004), to plan and develop four high school freshman class syllabi, following the PCN requirements (LP) (BRAZIL, 2000). The didactic sequence method was revealed to be important, as it guides the teachers' work and offers greater autonomy for student learning. It was proposed that nouns and adjectives should be

64. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: carolinadgarcia18@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2827-8840>.

65. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: gabriela.pires@ufv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4292-2700>.

worked as cohesive, evaluative, and argumentative elements, aimed at the theatre criticism genre construction, based on dynamic and creative activities. Besides, the proposition will help teachers to elaborate more efficient and well-planned pedagogical practices, in addition to reinforce the relevance of studies such as this one, which proposes activities whereas it stimulates reflections on its applicability.

**Keywords:** Grammar; Textual Genre; Theatre Criticism; Noun Choices; Didactic Sequence.

## **Introdução**

As práticas de ensino de Língua Portuguesa, nos dias de hoje, ainda são elaboradas de maneira abstrata e pouco aplicadas à realidade dos/as alunos/as, ensinados/as a decorar as formas fixas da gramática – para a qual eles não veem aplicabilidade –, e a responder questões de interpretação com base em cópias e achismos. Mas se usamos a língua para agir e interagir no mundo e se fazemos isso o tempo todo, o que os/as professores/as de linguagens precisam ensinar, em suas práticas pedagógicas, para estimular a capacidade linguística dos/as alunos/as?

Pensar sobre isso, especialmente a partir do final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN(LP) (BRASIL, 1998), tem sido um desafio para os/as professores/as que sabem da necessidade de construir, junto aos alunos e alunas, aulas que integrem a escola com a sociedade e abordem a língua considerando toda a sua funcionalidade. De acordo com o texto do PCN(LP) específico para o Ensino Médio (BRASIL, 2000),

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual, deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para transformar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 2000, p. 21).

As afirmações anteriores implicam que os/as professores/as devem trabalhar a língua em uso, observando os contextos em que ela opera quando organizada por meio dos gêneros textuais e materializada nos textos que estamos produzindo e consumindo o tempo todo. Considerando isso, onde entra a gramática no ensino de língua materna? Pode ela estar associada ao trabalho com os gêneros textuais na escola? Quais os saberes linguísticos e extralinguísticos que os/as professores/as devem ter para isso?

Todas essas questões são muito pertinentes e comuns a diversos educadores/as. Por isso, buscamos propor um trabalho de conscientização da linguística crítica, com foco na gramática em uso e nos gêneros textuais, por meio do procedimento Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004), que articula, justamente, a relação entre gêneros e os aspectos psicolinguísticos que os constituem. Partindo de Antunes (2007, p. 40), para quem “a língua, por ser uma atividade interativa, direcionada para a comunicação social, supõe outros componentes além da gramática”, procuramos desenvolver uma proposta em que a gramática será vista a partir de suas categorias funcionais, acionadas para práticas de leitura e produção de textos.

Mais especificamente, este trabalho refere-se a uma proposta<sup>66</sup> de sequência didática elaborada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio e voltada para o gênero textual crítica de teatro<sup>67</sup>, em que buscamos mostrar que, a partir das nossas escolhas lexicais, neste caso morfológicamente classificadas como substantivos e adjetivos, podemos fazer avaliações e valorações pretendidas por esse gênero. Estamos, portanto, buscando incentivar, nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, um agir social com a linguagem por meio do gênero crítica de teatro, considerando os aspectos gramaticais que o compõem; os substantivos e os adjetivos como importantes itens coesivos, avaliativos e argumentativos nesse gênero.

O objetivo deste estudo é construir uma proposta de material didático para quatro aulas de língua portuguesa, com sugestões de atividades e dinâmicas, bem como refletir sobre sua aplicabilidade. Pretendemos, com isso, incentivar um olhar dinâmico e contextual para as teorias da gramática contextualizada ao gênero crítica de teatro, promovendo uma reflexão que possa auxiliar outros/as professores/as em suas práticas pedagógicas; além de estimular as práticas culturais e artísticas na escola, que é uma demanda dos PCN(LP) do Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Para tanto, este trabalho se organiza da seguinte forma: na próxima seção será apresentado o procedimento Sequência Didática como método para o ensino dos gêneros textuais. Posteriormente, abordaremos as teorias críticas que embasam o estudo dos gêneros textuais e do gênero crítica de teatro, para, em seguida, discorrer sobre a gramática contextualizada a este ensino. Depois, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para elaboração da sequência didática, com indicações das aulas e reflexões sobre os métodos empregados. Por fim, nas considerações finais, refletiremos sobre as contribuições desta proposta, bem como hipóteses de trabalhos futuros, na relação entre prática pedagógica, gramática e produção textual.

66. Nossa proposta teve como base uma experiência de estágio de Língua Portuguesa em um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais, onde foi trabalhado o gênero textual crítica de teatro. Mas foi alterada, com novas sugestões de atividades, para esta publicação.

67. Optamos aqui por trabalhar com o gênero crítica de teatro. Mas a escolha do/a professor/a, essa proposta pode, evidentemente, ser aplicada a outros gêneros textuais argumentativos, tal como a resenha.

## Referencial Teórico

### A sequência didática como método de ensino

Muitas teorias argumentam sobre a importância dos gêneros para realização da atividade social, mas, ao aplicá-las à realidade das aulas de Língua Portuguesa, como os/as professores/as podem pensar em práticas pedagógicas que desenvolvam, nos/as alunos/as, as capacidades psicolinguísticas e extralinguísticas necessárias para dominar os gêneros? Pensando nisso, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) desenvolveram o procedimento Sequência Didática (SD) como um conjunto de atividades para o trabalho com gêneros orais ou escritos, em sala de aula, a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais na escola.

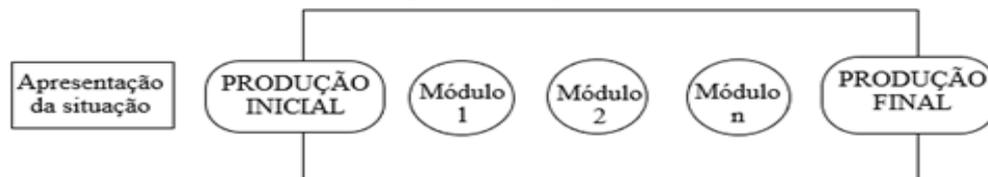
Para os autores, é necessário criar contextos precisos para que uma produção textual seja relevante aos/as alunos/as, aos/as professores/as e a toda comunidade. Escrever um texto não pode ser uma prática exaustiva e os/as estudantes precisam ser motivados/as a compreender o gênero para produzi-lo longe dos modelos fixos preconizados pelos livros didáticos e manuais de escrita. Se por meio dos gêneros agimos e interagimos em sociedade, e se a todo instante estamos fazendo isso, precisamos pensar em práticas pedagógicas que motivem os/as alunos/as a utilizarem os gêneros como modo de inserção e transformação social.

Para que isso funcione, é interessante que, antes de tudo, o/a professor/a compreenda qual a função social, o contexto de leitura e produção, bem como a estrutura organizacional e os aspectos linguísticos do gênero a ser trabalhado. A construção do Modelo Didático de Gênero (MDG), conforme discutida por Machado e Cristovão (2006), permite justamente o planejamento e a produção de sequências didáticas de forma que, visualizando as dimensões constitutivas de um gênero textual, o/a professor/a será capaz de melhor selecionar quais dimensões deverão ser trabalhadas, considerando o nível escolar, o contexto e as necessidades de suas turmas.

Segundo Machado e Cristovão (2006, p. 557), “a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero”, considerando todos os elementos que compõem a estrutura e a organização dele, desde as características da situação de produção até as características lexicais. Assim, a partir do MDG, o/a professor/a poderá selecionar o que fará, ou não, parte de sua SD, de acordo com os objetivos que ele/a busca alcançar. Em nossa proposta, o trabalho crítico com a gramática, contextualizada ao gênero textual crítica de teatro, foi planejado tendo em vista que os substantivos e os adjetivos atuam como elementos coesivos, avaliativos e argumentativos nesse gênero.

Para elaboração e planejamento de uma SD, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83) propõem um esquema que permite fazer uma avaliação inicial e final das capacidades dos/as alunos/as, a partir de um circuito mínimo organizado de atividades:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83).

Segundo esse esquema, a sequência didática se inicia com a *apresentação da situação*, que será o momento em que a turma constrói uma representação da situação comunicativa sobre a qual deverá agir, tornando o aprendizado significativo e pertinente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 84-85). Nesse momento, deve-se introduzir explicações sobre o gênero que será abordado, bem como sobre seu contexto de produção, sua finalidade e os conteúdos que devem ser mobilizados para produzi-lo.

Após isso, haverá a *produção inicial* do texto oral ou escrito, que pode ser realizada coletiva ou individualmente, não visando, essencialmente, a atribuição de uma nota. Essa produção funciona como uma avaliação diagnóstica pois possibilita que o/a professor/a analise as capacidades que os/as alunos/as já possuem, bem como aquelas que precisam ser desenvolvidas durante a SD. Contrariando ao que se supõe, os/as alunos/as não serão colocados/as em uma posição de insucesso, pois, se a apresentação da situação for bem definida, eles/as serão capazes de produzir um texto “que responda corretamente a situação dada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 86-87).

Nos *módulos*, trata-se dos problemas e inadequações que foram detectados na produção inicial, a fim de oferecer aos/as alunos/as a instrumentalização necessária para superá-los. Neles, a atividade de ler e produzir um gênero será decomposta para abordar, separadamente, todos os diferentes níveis (textuais, sintáticos, semânticos etc.) dessas inadequações. Para os autores, isso deve ser feito a partir de atividades variadas a fim de atender às necessidades e diferenças de cada turma, considerando o nível escolar e os objetivos de ensino para cada nível. Em nossa proposta, elaboramos uma SD sobre o gênero crítica de teatro, voltada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, trazendo atividades que abordam o ensino dos substantivos e adjetivos durante os módulos, pois consideramos essas categorias gramaticais como importantes para a compreensão do funcionamento e organização léxico-gramatical desse gênero textual.

Por fim, a SD termina com a realização de uma *produção final*, que oferece aos/as alunos/as, de acordo com Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 90-91), “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, além de permitir que o/a professor/a avalie sua prática pedagógica de forma responsável, humanista e profissional, a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

### **Abordagens críticas sobre os Gêneros Textuais na sala de aula**

Os gêneros textuais<sup>68</sup> organizam, por meio de textos orais e escritos, as nossas experiências e maneiras de interagir socialmente, permitindo a comunicação em esferas sociais da atividade humana. Marcuschi (2006, p.25) adverte que os “gêneros não são estáticos nem puros”, mas, pelo contrário, são híbridos, plásticos e maleáveis. Não há, nesse sentido, a criação de um novo gênero a cada vez que se pretende efetivar uma comunicação, pois há um repertório infinito de gêneros para serem usados e adaptados de acordo com as necessidades de interação, originando outros gêneros. Para Bakhtin (1997), filósofo e pensador russo, estudioso da teoria e do estilo dos gêneros,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Se os gêneros possibilitam, então, as diversas maneiras de interação humana, o/a falante precisa dominá-los para agir e interagir nas práticas sociais, pois “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” e “realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Nesse sentido, por meio dos gêneros, podemos manter e transformar relações sociais. Essa questão também foi abordada por Marcuschi (2008b), para quem

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros são a nossa forma de inserção, ação e controle social (MARCUSCHI, 2008b, p. 143).

Considerando isso, o autor aponta que há uma ação social implicada no uso dos gêneros. Essa ação é possibilitada por eles, pois a partir dos gêneros agimos sobre os outros e sobre nós mesmos nas práticas sociais, e também é “regulada” por eles, à medida que “moldam” as maneiras

68. Gêneros textuais ou gêneros discursivos são nomeações que podem variar conforme a abordagem adotada pelos autores. Utilizaremos aqui o termo “gêneros textuais”, como em Marcuschi (2006; 2008a; 2008b), porque produzimos um trabalho mais voltado para o texto e para as práticas de produção textual na escola.

específicas de interação. É, portanto, nessa perspectiva que se centra o papel do/a professor/a: ensinar os gêneros como atividade social, permitindo que os/as alunos/as os utilizem livre e conscientemente, por meio da instrumentalização adequada, mantendo ou transformando relações sociais pela linguagem.

### O gênero textual crítica de teatro

O gênero textual crítica de teatro é uma atividade social que se insere principalmente nas práticas midiáticas com o objetivo de avaliar e valorar uma outra prática social que é a atividade teatral, avaliando suas qualidades estéticas ou de entretenimento. Essa avaliação, por sua vez, é pautada em critérios que envolvem julgamento de valores construídos culturalmente. Sobre isso, Coli (1995, p. 14) considera que a crítica “tem o poder não só de atribuir o estatuto de arte a um objeto, mas de o classificar numa ordem de excelências”. Para este autor,

são tantos os fatores em jogo e tão diversos, que cada discurso pode tomar seu caminho. Questão de afinidade entre a cultura do crítico e a do artista, de coincidências (ou não) com os problemas tratados, de conhecimento mais ou menos profundo da questão e mil outros elementos que podem entrar em cena para determinar tal ou qual preferência (COLI, 1995, p. 17).

O conhecimento da história das diferentes produções artísticas serve para a elaboração de critérios avaliativos do gênero crítica. Para Coli (1995, p. 36), “um crítico de cinema frequentemente conhece os filmes do passado, o que lhe permite um jogo de comparações, intuitivas ou explícitas, capaz de o levar a condenar este ou aquele filme”. Mas essa comparação não é absolutamente necessária e não pode ser confundida com a construção cultural sobre os objetos artísticos ao longo do tempo. Os discursos que determinam a qualidade de um objeto artístico são, portanto, “de outra natureza, mais complexa, mais arbitrária que o julgamento puramente técnico” (COLI, 1995, p.17).

Pelas características apresentadas, observa-se que escrever uma crítica teatral é um processo altamente refinado. Tendo em vista que o PCN(EM) (BRASIL, 2000, p. 57) considera o teatro nas práticas pedagógicas a fim de “realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte” objetivamos, a partir da SD, justamente inserir os/as alunos/as nesse universo artístico e cultural. O trabalho com o gênero crítica de teatro busca, portanto, desenvolver a capacidade argumentativa dos/as alunos/as, visto que as práticas sociais brasileiras, inclusive as pedagógicas, necessitam cada vez mais de investimento e apoio à cultura e a todas as expressões artísticas, como o teatro.

## Língua, léxico e gramática na sala de aula e em todas as práticas sociais

Ao argumentar sobre a “visão da língua como forma de atuação social e/ou exercício da cidadania”, Travaglia (2011, p. 13) levanta a questão da relação da gramática com a qualidade de vida das pessoas. Isso porque, para este autor, é a linguagem que “dá a forma a nosso mundo e a nossa vida sociocultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo etc.” (TRAVAGLIA, 2011, p. 14). Mas, nessa relação proposta por ele, onde está a gramática? De que gramática Travaglia (2011) está falando quando a associa à qualidade de vida?

Para Antunes (2007), as práticas de ensino de Língua Portuguesa precisam contemplar a gramática considerando as categorias da língua em uso, uma vez que

para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber ‘apenas’ as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente (ANTUNES, 2007, p. 41).

Segundo a autora, a gramática foi colocada em um pedestal que faz com que saber se comunicar bem, em uma visão reducionista, seja sinônimo de apenas dominar as regras gramaticais. Apesar de ser importante, somente as teorias não sustentam uma interação social efetiva, o que nos leva a entender que tão fundamental quanto a gramática da língua é o seu léxico. Isso porque “o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. [...] É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p. 42). Nesse sentido, é a partir das escolhas léxico-gramaticais que fazemos que significamos o mundo.

Tendo isso em vista, os/as professores/as precisam trabalhar a gramática, em sala de aula, considerando as categorias da língua em uso: nos textos, elas produzem, negociam e articulam sentidos, pois “é o conjunto – léxico e gramática -, materializado em textos, que permite a atividade significativa de nossas atuações verbais” (ANTUNES, 2007, p. 43). Nessa perspectiva, Travaglia (2011) afirma que o ensino de língua materna

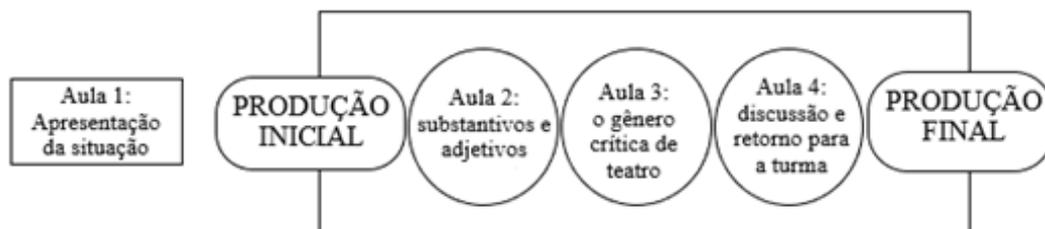
só pode ter como fim principal e fundamental o desenvolvimento da ‘competência comunicativa’ já adquirida pelo falante, entendendo-se este desenvolvimento como o possibilitar ao falante utilizar cada vez um maior número de recursos da língua de forma adequada a cada situação de interação comunicativa (TRAVAGLIA, 2011, p. 14).

Não precisamos esgotar nossas práticas pedagógicas com aulas maçantes que mais colocam um medo à gramática do que buscam aproximá-la dos/as alunos/as de forma consciente e proveitosa. Como aponta Travaglia (2011, p. 15), a gramática é importante quando estimula a competência linguística de todo/a falante para que ele/a possa fazer escolhas léxico-gramaticais adequadas às práticas socio-discursivas. Entendendo isso, aí sim a gramática terá tudo a ver com a qualidade de vida.

## Metodologia

Para realização deste trabalho, nossa metodologia consiste no planejamento e na elaboração de uma Sequência Didática, segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), composta por quatro aulas para o primeiro ano do Ensino Médio. Apoiamo-nos no referencial teórico, seguindo as exigências do PCN(LP)/EM (BRASIL, 2000). A seguir, apresentamos um esquema de SD específico para nossa proposta:

Figura 2: Esquema de Sequência Didática para o gênero textual crítica de teatro.



Fonte: Autoria própria, inspirado na proposta de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 83).

## Apresentação das propostas de aulas e reflexão sobre os métodos empregados

Nesta seção, apresentaremos as quatro aulas à medida que faremos reflexões sobre os métodos escolhidos, visando um trabalho com as categorias funcionais da gramática, substantivos e adjetivos, de forma contextualizada ao gênero textual crítica de teatro.

### Primeira aula: Apresentação da situação e produção inicial

A primeira aula de uma SD para gêneros orais ou escritos corresponde, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 84-85), à apresentação de um problema de comunicação bem definido sobre o qual os/as estudantes devem agir.

Mais especificamente, na apresentação da situação, o/a professor/a deve definir com a turma as seguintes questões: o gênero textual abordado; o destinatário da produção textual; a forma assumida pela produção (vídeo,

podcast, texto dissertativo, história em quadrinhos etc.); os/as participantes do processo de escrita, revisão e divulgação textual; os conteúdos relevantes para a produção e, por fim, a finalidade para aprender determinado gênero. Portanto, no *primeiro momento* dessa aula, o/a professor/a deve estar atento/a a essas questões a fim de contextualizar a turma sobre a situação de comunicação a qual ela deverá agir.

Considerando que o PCN do Ensino Médio recomenda o trabalho com a linguagem artística e teatral na escola, propomos que os/as alunos/as produzam, individualmente, uma crítica de teatro a partir de uma peça assistida previamente por eles/as. Como sugestão, professores/as e alunos/as podem organizar, juntos, uma apresentação teatral na escola. Isso pode ser feito a partir de peças já existentes ou por meio de adaptações, em que cada aluno/a terá uma função: atores, atrizes, roteiristas, produtores/as, figurinistas etc. Como alternativa, os/as alunos/as podem assistir, individualmente ou com a turma, a uma peça de teatro disponível em ambientes digitais, como o *YouTube*<sup>69</sup>. Posteriormente a escrita, propomos que as críticas produzidas sejam publicadas nas mídias sociais, como um incentivo a uma produção autêntica e motivada.

Segundo Marcuschi (2006, p. 25), “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”. Logo, o trabalho com os gêneros, na escola, precisa fazer parte de um projeto de classe bem definido para que a turma compreenda a relevância da produção textual não só como uma atividade avaliativa, mas principalmente como um modo de inserção social. Isso tendo em vista que dominar os gêneros é uma forma de exercer cidadania por meio da linguagem, o que torna este primeiro momento significativo.

No *segundo momento* da aula, que originará a primeira produção, as características mais específicas das críticas de teatro devem ser apresentadas, pois mesmo a primeira escrita precisa de fundamentação. Para tanto, o/a professor/a deve chamar a atenção da turma para aspectos como: i. qual a função das críticas teatrais; ii. quem as produz; iii. onde elas são veiculadas; iv. quais são os critérios de avaliação para construção das críticas, por exemplo: critérios estéticos (cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação); critérios para uma boa produção artística, encenação e/ou adaptação da peça (atuação, linguagem, conflito principal); critérios pragmáticos, sobre os efeitos provocados pela peça (humor, engajamento político, emoção, catarse).

Com o momento anterior, pretende-se que a turma compreenda o processo de escrita de uma crítica de teatro, bem como o teor avaliativo desse gênero, criando representações sobre ele. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 85) recomendam que “para esclarecer as representações dos alunos, podemos, inicialmente, pedir-lhes que leiam

69. Uma sugestão é a adaptação da obra “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna: <https://www.youtube.com/watch?v=Fk17HKMA6YA>.

ou escutem um exemplo do gênero visado”. Por isso, no *terceiro momento* da aula, propomos que, em um processo colaborativo, professor/a e alunos/as construam, juntos, as características de uma boa crítica de teatro a partir de exemplos de outras críticas.

Para isso, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado do/a aluno/a, realizando uma leitura guiada dos exemplos escolhidos a partir de perguntas específicas<sup>70</sup>. Como sugestão, o/a professor/a pode escrever, no quadro, as observações feitas pela turma. Para orientar esse momento, propomos um trabalho similar ao realizado por Motta-Roth (2002, p. 93), pois, ao descrever o gênero resenha acadêmica de livros das áreas de química, economia e linguística, a autora identificou quatro movimentos retóricos, na constituição desse gênero, realizadas por 10 estratégias retóricas<sup>71</sup>.

Esses movimentos foram descritos a fim de orientar a produção específica do gênero resenha, mas, pela similaridade apresentada com as críticas, podem servir de inspiração para que o/a professor/a construa, com a turma, os próprios movimentos das críticas de teatro. Segundo Bakhtin (1997), os gêneros textuais (ou discursivos) são enunciados relativamente estáveis, pois, apesar de terem estrutura e características particulares, elas podem ser remodeladas durante o processo de produção textual. Assim, a partir da leitura guiada sugerida acima, espera-se que a turma seja capaz de visualizar as características do gênero crítica de teatro e remodelá-las durante a escrita. Mas, se isso não acontecer, cabe ao/a professor/a apresentá-las à turma, conforme sugerimos a seguir.

Quadro 1. Movimentos do gênero crítica de teatro.

Movimento 1	Apresentação inicial da peça teatral (autor, personagens, ano de produção etc.)
Movimento 2	Esquematizando a peça teatral (um resumo do enredo principal)
Movimento 3	Avaliação de partes específicas da peça teatral (elenco, figurino, ator/ atriz, apresentação etc.)
Movimento 4	Avaliação final da peça teatral (recomendando ou desqualificando a peça)

Fonte: Autoria própria, inspirado em Motta-Roth (2002, p. 93).

Acreditamos que essa atividade é importante porque não induz o/a aluno/a a decorar um conceito pronto, mas almeja a compreensão efetiva do funcionamento do gênero crítica de teatro a partir de uma conceituação construída entre professor/a e alunos/as. Trata-se de uma proposta de trabalho, como aponta Marcuschi (2006, p. 24), que contribui para uma reflexão que considera “os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo,

70. O que diz esse parágrafo? Como o/a autor/a o inicia? Que tipo de informações existem aqui? Para que elas servem? O que o/a autor/a pretende dizer com isso?

71. Conferir o capítulo “A construção social do gênero resenha acadêmica” (MOTTA-ROTH, 2002), conforme indicado nas Referências.

evitando a classificação e a postura estrutural”. Nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, isso torna-se ainda mais relevante pois incentiva, de forma eficaz, os/as estudantes a terem domínio sobre os gêneros, ao entenderem, de fato, seu funcionamento e organização.

A escolha de diferentes exemplos que especificam uma mesma peça teatral também é positiva, nesta aula, porque assim os/as alunos/as poderão observar que um mesmo elemento de mundo (neste caso uma peça teatral), pode ser identificado, avaliado e qualificado a partir de diferentes escolhas lexicais, mas todas elas atribuem valores específicos aos textos. Para isso, durante a leitura dos exemplos, o/a professor/a deve conduzir a turma para observar os nomes (substantivos e adjetivos) presentes nas críticas, adiantando que nas próximas aulas haverá uma discussão sobre essas categorias.

Para finalizar esta aula, no *quarto momento*, o/a professor deve solicitar, a partir de uma proposta bem definida, que os/as alunos escrevam, em casa, uma crítica de teatro, em até 30 linhas, sobre a peça teatral assistida pela turma e entreguem-na na próxima aula. A produção inicial funcionará como uma avaliação diagnóstica em que o/a docente irá perceber quais conteúdos ainda precisam ser desenvolvidos, nas próximas aulas, para que os/as alunos/as possam compreender melhor o gênero textual crítica de teatro.

Ao avaliarem as peças de teatro, os/as estudantes produzirão textos atravessados por valores distintos, que são materializados pelas escolhas lexicais e discursivas feitas por eles/as. Isso faz com que essa aula seja articulada às próximas, produzindo uma SD significativa, como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 2: Sintetizando a aula 1.

<p>Para esta aula, a situação de comunicação inicial deve ser bem definida para, em seguida, realizar a apresentação do gênero textual. A partir de uma perspectiva mais dinâmica e interativa, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado, guiando a turma para que ela possa reconhecer como as críticas de teatro são socialmente produzidas. Isso a prepara para a produção inicial, uma avaliação diagnóstica a fim de determinar a realidade de escrita dos/as alunos/as.</p>
--

Fonte: Autoria própria.

## **Segunda aula: substantivos e adjetivos como categorias funcionais da língua**

Na segunda aula, o/a professor/a deve trabalhar as categorias funcionais da gramática, os substantivos e os adjetivos, considerando que, nos textos, eles operam como importantes itens de coesão lexical, estabelecendo novos sentidos.

Ainda que não seja possível fazer previsões sobre quais serão os problemas encontrados na primeira produção, trabalhar os substantivos e os adjetivos é importante pois essas são categorias da língua que fazem parte da estrutura

do gênero crítica de teatro, uma vez que este é um gênero avaliativo. Como afirmam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 88), durante os módulos, é preciso ensinar os/as alunos/as a escolherem “os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação” para que eles/as possam produzir boas críticas de teatro.

Considerando isso, no *primeiro momento* da aula, o/a professor/a deve apresentar os substantivos e os adjetivos começando por uma perspectiva mais estrutural até a mais textual e discursiva. Assim, os/as alunos/as serão capazes de compreender o funcionamento dessas categorias da língua que, por vezes, são trabalhadas de forma isolada. Segundo Antunes (2007, p. 42), tão fundamental quanto a gramática de uma língua é seu léxico, tendo em vista que por ele “estão expressas, para cada época, as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou os traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas”. Um trabalho que propõe um olhar para a gramática a partir do texto incentiva, justamente, a compreensão das categorias da língua em sua funcionalidade, considerando que elas estabelecem e produzem sentidos.

O quadro-síntese abaixo organiza os traços morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais dos substantivos e dos adjetivos para que o/a professor/a possa pensar sua aula.

Quadro 3: Traços morfológicos, sintáticos, semânticos e textuais dos substantivos e dos adjetivos.

Classe de palavra	Morfológico	Sintático	Semântico	Textual
Substantivos	Flexionam em gênero, número e grau. Derivam e formam novas palavras por meio dos afixos.	Núcleo do sintagma nominal.	Nomeia, referencia, identifica o referente.	Delimitam o conteúdo informacional dos textos e estabelecem conexões (referenciação), atribuindo valores, crenças e significados sobre aquilo a que se referem.
Adjetivos	Flexionam em gênero, número e grau.	Determinam e/ou modificam o núcleo do sintagma nominal.	Qualifica e especifica o nome.	Constroem o sentido informacional dos textos e estabelecem conexões (referenciação), atribuindo valores, crenças e significados.

Fonte: Autoria própria.

Nesse momento, o/a professor/a deve trazer definições sobre os substantivos e os adjetivos, conforme a tabela acima, mas considerando que, por ser uma aula voltada para o primeiro ano do Ensino Médio, os/as alunos/as já tiveram algum contato com essas categorias antes. Por isso, deve-se focar principalmente nos traços textuais dos substantivos e dos adjetivos, considerando-os em sua funcionalidade.

Portanto, no *segundo momento* da aula, o/a professor/a deve explicar que, nos textos, os substantivos e os adjetivos, além de produzirem valores, crenças e significados, funcionam como itens que estabelecem a coesão lexical; retomam e evitam a repetição. Para isso, o/a professor/a deve usar trechos das críticas de teatro que foram produzidos pelos/as alunos/as, durante a produção inicial<sup>72</sup>, sem identificá-los/as, para propor uma atividade de reconhecimento dos itens coesivos nesses trechos.

À medida que apresenta os exemplos, que podem aparecer nos slides, serem escritos no quadro ou impressos, o/a professor/a deve conduzir o aprendizado questionando a turma sobre quais são os itens coesivos presentes nas críticas, que objeto de mundo eles estão retomando e/ou especificando, bem como o porquê eles estão sendo usados. Como as críticas de teatro, escritas após a primeira aula, buscarão avaliar uma mesma peça teatral, a aula torna-se ainda mais interessante porque a turma poderá perceber diferentes avaliações para um mesmo tema/assunto.

Certamente, os substantivos e os adjetivos encontrados nos trechos serão utilizados de forma apreciativa e depreciativa, além de evitarem a repetição lexical. No entanto, pode haver trechos que apresentam problemas coesivos: repetição excessiva de léxicos, escolhas de antônimos para se referir a um mesmo item etc., o que é interessante, pois, assim, a turma poderá buscar soluções em conjunto para esses problemas.

Depois, como uma sugestão de atividade para casa, o/a professor/a pode abrir um fórum no *facebook*, ou em outra plataforma virtual, disponibilizando, para a turma, exemplos de outras críticas de teatro, a fim de gerar uma discussão sobre os substantivos e os adjetivos como itens coesivos que estabelecerem valores e significados para o texto. Com isso, finalizamos essa proposta de aula<sup>73</sup>, sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 4: Sintetizando a aula 2.

<p>Para esta aula, os substantivos e os adjetivos devem ser abordados como categorias funcionais da língua que, nos textos, servem como itens coesivos que constroem as avaliações pretendidas pelo gênero crítica de teatro. Para que a turma possa compreender isso, podem ser apresentadas atividades que estimulam um trabalho mais atual e significativo com a gramática na sala de aula.</p>
--

Fonte: Autoria própria.

72. Nesse momento, não é necessário que todas as produções textuais sejam corrigidas e devolvidas à turma. O/a professor/a pode selecionar alguns trechos conforme o que deseja mostrar.

73. O conteúdo programado para esta segunda aula pode ser um pouco extenso a depender do contexto real de cada turma. Caso sinta necessidade, o/a professor/a pode dividi-la.

### Terceira aula: o gênero textual crítica de teatro e a produção final

A terceira aula desta SD tem o objetivo de preparar efetivamente a turma para o momento da produção final. No *primeiro momento*, o/a professor/a deve devolver, para a turma, a correção da crítica teatral solicitada no fim da primeira aula. Essa correção não precisa, necessariamente, marcar cada erro de forma específica. Para que o/a aluno/a possa ter a oportunidade de repensar a sua escrita, é interessante que o/a professor/a faça apontamentos esquemáticos nos textos orientando o que precisa ser reformulado.

Para isso, propomos que na correção da primeira produção seja observado os seguintes aspectos do texto: i. se a proposta de produção textual, redigir uma crítica sobre uma peça teatral já assistida, foi compreendida durante a escrita; ii. se o/a aluno/a demonstrou domínio do gênero crítica de teatro; iii. se o/a aluno/a mostrou conhecimento sobre a peça de teatro assistida, sendo capaz de organizá-lo; iv. se o/a aluno/a demonstrou uma escolha lexical diversificada, durante a escrita, utilizando os substantivos e adjetivos como itens coesivos, conforme deve-se explicar na segunda aula.

Durante a entrega da primeira produção, o/a professor/a deve explicar para a turma os aspectos que observou na correção, a fim de que saibam que o texto ainda deverá ser retrabalhado. Como observado acima, ao produzir um texto, os/as alunos/as devem estar atentos/as tanto ao contexto da situação comunicativa, bem como às escolhas lexicais feitas de acordo com o gênero textual solicitado. Nesse sentido, é comum que, na primeira produção, o/a professor/a encontre problemas e desvios referentes a essas questões.

Para preparar a turma para a produção final, no *segundo momento* desta aula, o/a professor/a deve desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento de conteúdos significativos para elaboração das críticas de teatro. Como sugerem Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 88), é interessante ensinar aos/as alunos/as as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos e informações para que a produção textual não seja vaga ou inconsistente. Essas técnicas podem ser, por exemplo, desde buscas na internet aos debates na sala de aula, variando de acordo com o gênero textual visado.

Sendo assim, neste momento, recomendamos que o/a professor/a divida a turma em grupos distintos, aproximadamente de quatro alunos/as, para que, juntos/as, eles/as possam discutir sobre os aspectos da peça teatral assistida. Para essa atividade, o/a professor/a deve lembrar os critérios de uma boa produção artística, mencionados na primeira aula, explicando aos/as alunos/as que, ao final da discussão, cada grupo deve anotar os aspectos positivos e negativos da peça, de acordo com esses critérios. Isso é importante porque criará um conteúdo significativo para crítica de teatro a ser escrita, além de incentivar um trabalho interativo na aula.

Por fim, no *terceiro momento* da aula, o/a professor/a deve retomar as características do gênero crítica de teatro a partir de uma atividade de fixação. Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 89) afirmam que “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor”. Pensando nisso, sugerimos a elaboração de um *Dicionário de Gêneros Textuais* como uma atividade para estimular e auxiliar o trabalho de produção textual. Esse dicionário deve funcionar como um registro do que o/a aluno/a aprendeu sobre um gênero a partir de seu vocabulário próprio, podendo ser alimentado durante todo o ano letivo, além de ser consultado sempre que o/a aluno/a precisar, o que incentivará o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros.

Ao final desta aula, o/a professor/a deve pedir que os/as alunos/as reescrevam, em casa, a crítica de teatro anteriormente produzida e entreguem-na na próxima aula. Com a produção final, momento em que a turma colocará em prática o que foi aprendido nos módulos, encerra-se esta aula, sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 5: Sintetizando a aula 3.

Para esta aula, os aspectos linguísticos e extralinguísticos para a produção do gênero crítica de teatro devem ser retomados por meio de atividades que estimulam o trabalho com gêneros textuais de forma atual, dinâmica e interativa, o que prepara a turma para o momento da produção final.
--

Fonte: Autoria própria.

### Quarta aula: Discussão e retorno para a turma

Na quarta aula, a turma deverá entregar a produção final. No *primeiro momento*, o/a professor/a deve apresentar os principais aspectos para a produção de um texto a fim de que os/as alunos pensem em suas próprias críticas de teatro.

O quadro-síntese a seguir pode ser utilizado para isso, pois busca resumir, em três aspectos distintos, as questões que devem ser observadas durante uma produção textual.

Quadro 6: Aspectos textuais para uma boa produção de texto.

Aspectos macro textuais	Aspectos textuais	Aspectos micro textuais
Aqui estão as questões extralinguísticas encontradas na superfície textual. Ou seja, todos os aspectos de mundo evocados durante a produção: o contexto, interlocutores, destinatário, finalidade e veículo de divulgação.	Se referem às características do gênero textual, ou seja, a forma com que sua estrutura é legitimada e reconhecida nas práticas sociais. Aqui também estão os conteúdos que devem ser buscados para a produção textual.	São as questões mais específicas encontradas dentro do texto. Referem-se às questões de linguagem, o domínio da gramática, às escolhas lexicais, à coesão e à coerência textual.

Fonte: Autoria própria.

Os aspectos textuais evidenciados anteriormente devem ser cumpridos durante a escrita de outros gêneros textuais, por isso podem ser utilizados em outras aulas. Em nossa proposta, os aspectos macro aos micro textuais devem ser abordados em todas as aulas à medida que professor/a e alunos/as definem a situação de comunicação, caracterizam o gênero crítica de teatro e trabalham os substantivos e adjetivos como categorias funcionais da língua. Neste momento, o/a professor/a pode fazer um resumo dos aspectos acima e escrevê-los no quadro da sala a fim de que sirvam como guia para que os/as alunos/as possam, em conjunto, realizar uma autoavaliação e autorreflexão sobre seus textos, observando se cumpriram, ou não, com os aspectos textuais evidenciados.

No *segundo momento*, o/a professor/a deve realizar uma dinâmica para que os/as alunos/as possam não só refletir sobre seus próprios textos, mas também sobre os textos de seus/suas colegas. Para isso, em duplas, os/as alunos/as deverão corrigir o texto uns dos outros. O/a professor/a deverá direcionar algumas perguntas que devem ser observadas durante a correção, com base nos aspectos textuais apresentados no primeiro momento. Mesmo que possa ser realizada para vários gêneros textuais, ao se tratar das críticas de teatro, recomendamos as seguintes perguntas: i. o texto está adequado à situação de comunicação (contexto, linguagem, destinatário, finalidade)? ii. as características do gênero crítica de teatro foram cumpridas? iii. quais elementos nominais encontram-se nos textos? iv. eles estão avaliando, apreciando ou depreciando algo ou alguém?

As questões anteriores são importantes, pois guiam a leitura feita pela turma para que a correção tenha um foco. Ao corrigirem os textos uns dos outros, os/as estudantes estão também repensando sobre sua própria escrita, além de aumentarem a compreensão sobre o gênero crítica de teatro. Assim como recomendam Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 91), os dois momentos de aula até então apresentados são importantes porque permitem que “o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”, favorecendo a compreensão de toda SD, pois o conhecimento sobre as críticas de teatro foi construído progressivamente, observando desde os aspectos macro até os micro textuais deste gênero.

Ao final desta aula, o/a professor/a deve lembrar os/as alunos/as que a crítica teatral produzida será publicada nas mídias sociais. A classe pode se organizar e divulgar os textos no *instagram* da turma ou, se a crítica for feita sobre uma peça disponível no *YouTube*, pode postá-la nos comentários do vídeo desta plataforma. Antes da divulgação, o/a professor/a deve corrigir a produção final, mesmo após a correção feita entre as duplas, para que possam ser feitos os últimos ajustes, devolvendo-a em aulas posteriores. Com isso, finalizamos esta aula, sintetizada no quadro a seguir.

Ao fim das apresentações de aulas, cabe destacarmos a seguinte consideração. Enquanto educadoras, reconhecemos que os conteúdos programados para as aulas que compõem essa sequência didática podem ser um pouco extensos a depender do contexto real de cada turma. Por isso, o/a professor/a pode dividi-las e aumentar o tamanho da SD, conforme as suas necessidades.

### Considerações finais

Ao final de nossa proposta, o procedimento sequência didática, esquematizado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), mostrou-se importante, pois direciona o trabalho do/a professor/a que objetiva uma maior autonomia dos usos sociais da linguagem por parte dos/as alunos/as. Foi proposto um trabalho com o gênero textual crítica de teatro, levando-se em consideração os estudos de Marcuschi (2008a), ao considerar os gêneros não como instrumentos que engessam a ação criativa, mas sim eventos maleáveis e dinâmicos a dispor das necessidades de comunicação. Ao trazermos a prática teatral para a sala de aula, ainda promovemos um trabalho que incentiva a linguagem cultural e artística na escola.

Para possibilitar a produção das críticas, a gramática foi trazida de forma contextualizada mostrando que, nas práticas pedagógicas, é preciso ensinar todos os aspectos linguísticos, desde à gramática ao texto, a fim de formar cidadãos que, como defende Travaglia (2011), compreendam a língua como meio de atuação social e exercício de cidadania. Segundo Antunes (2007, p. 43) o léxico “expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade”. Por isso, muito mais do que decorar classificações gramaticais para qual os/as estudantes não veem sentido, é importante trazer, para a sala de aula, discussões sobre como os léxicos e as nossas escolhas lexicais revelam a estrutura implícita dos textos, que pode nos mostrar posicionamentos e projetos particulares de instituições nas representações de mundo.

Em nossa proposta, buscamos, ainda, estimular atividades dinâmicas entre professor/a e alunos/as como um caminho para construção de uma sala de aula mais atual e interativa, além de possibilitar a revisão e a reescrita textual, que nem sempre são consideradas nas aulas de língua materna. Para Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 95), “considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita”, o que foi possibilitado pela estrutura desta SD que sugere a produção inicial, seguida dos módulos para a produção final.

Acreditando que as construções de modelos e sequências didáticas é aprimorada coletivamente, esperamos que a nossa proposta possa ser aplicada e aperfeiçoada em sala de aula para que dê outros frutos para a educação, reforçando o nosso interesse de contribuir com novas práticas

pedagógicas cada vez mais atuais, engajadas e humanistas. Por fim, reforçamos a importância de mais estudos como este, que propõe trabalhos à medida que faz reflexões sobre sua aplicabilidade.

## Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). **Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

COLI, J. **O que é Arte**. 15 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

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

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (dis)curso**. LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008a.

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

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## O GÊNERO TEXTUAL LENDAS AMAZÔNICAS NO ÂMBITO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL E RESSIGNIFICAÇÃO DA CULTURA

Thaila Bastos da Fonseca<sup>74</sup>

**Resumo:** O presente artigo versa sobre o uso do gênero textual narrativo: lendas amazônicas como tentativa de resistência e valorização da cultura local, no contexto escolar. Concebida como um gênero textual literário de cunho fantástico e que se fundamenta na oralidade, a lenda permeia o universo imaginário, principalmente como produto criativo e aventureiro dos seres humanos. Assim, objetivou-se despertar o interesse para a prática da leitura e da produção textual e a valorização da identidade cultural, por intermédio das narrativas amazônicas, coletadas entre os familiares dos estudantes. Para consistência teórica foram selecionados: Bauman (1999); Marcuschi (2008); Thompson (1992); Todorov (2006) e Nunes (2008). A metodologia inseriu-se na abordagem qualitativa e como base, o método da História oral. No percurso metodológico, realizou-se um estudo teórico, para apresentação de aulas expositivas sobre lendas amazônicas, para a coleta dos textos com os seus familiares, preferencialmente, entre os mais antigos. Após a coleta das lendas, foi feita a socialização para posterior registro das mesmas, o que resultou na organização de um livro. Como resultados satisfatórios, inferimos que através deste trabalho, foi possível promover o interesse dos discentes pelo conhecimento das lendas amazônicas, pela leitura e reescrita dessas narrativas e, sobretudo, a valorização da herança cultural deixada pelos povos ancestrais. O projeto oportunizou a organização das lendas coletadas como material pedagógico para uso dos alunos, dos professores e da comunidade em geral.

**Palavras-Chave:** Lendas Amazônicas; Resistência; Valorização Cultural; Escola.

**Abstract:** The presente aims about the use of the the narrative textual genre: Amazonian legends as an attempt to resist and value local culture in the school context. Conceived as a fantastic literary textual genre and based on orality, the legend permeates the imaginary universe, mainly as a creative and adventurous product of human beings. Thus, the objective was to awaken interest in the practice of reading and textual production and the enhancement of cultural identity, through Amazonian narratives, collected among students' relatives. For theoretical consistency, the following were selected: Bauman (1999); Marcuschi (2008); Thompson (1992); Todorov

74. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES; Mestra em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH-UEA); Professora de Língua Portuguesa da SEDUC/TEFÉ/AM. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6632-6439>. E-mail: [thailafonseca2352@gmail.com](mailto:thailafonseca2352@gmail.com)

(2006) and Nunes (2008). The methodology was inserted in the qualitative approach and as a base, the method of oral history. In the methodological path, a theoretical study was carried out, to present expository classes on Amazonian legends, for the collection of texts with their families, preferably among the oldest. After collecting the legends, socialization was made for later registration, which resulted in the organization of a book. As satisfactory results, we infer that through this work, it was possible to promote the students' interest in the knowledge of Amazonian legends, in the reading and rewriting of these narratives and, above all, the appreciation of the cultural heritage left by the ancestral peoples. The project made it possible to organize the legends collected as educational material for use by students, teachers and the community in general.

**Keywords:** Amazonian Legends; Resistance; Cultural Appreciation; School.

### **Introdução**

Escrever tem sido uma tarefa árdua para a maioria dos estudantes das escolas públicas, sobretudo porque a era digital está ganhando cada vez mais espaço no universo cotidiano dos estudantes, em especial, entre os adolescentes. Com apenas um “click”, é possível viajar pelo mundo. Em contrapartida, o hábito e o prazer pela escrita têm se tornado cada vez mais escassos neste mundo tão inconstante denominado adolecer. Neste sentido, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, desenvolveu-se o presente projeto, integrado ao subprojeto de Letras/Língua Portuguesa, o qual buscou despertar nos discentes o interesse para a prática da leitura e escrita, utilizando, como gênero textual motivador, as lendas amazônicas. Convém destacar que além dos textos trabalhados em sala de aula também foi coletada uma variedade de lendas amazônicas pelos discentes, entre seus familiares, sobretudo, entre os mais antigos, que moram na cidade de Tefé, situada no Amazonas, local onde a Escola Estadual São José está inserida.

O projeto de ensino, cujas atividades se estenderam no período compreendido de agosto a dezembro de 2018, foi aplicado no 6º ano, nas turmas 01 e 02 e no 7º ano, turma 01, do turno vespertino, pela equipe de bolsistas de iniciação à docência, formada pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, do Centro de Estudos Superiores de Tefé – CEST, unidade acadêmica da UEA, sob a supervisão e coordenação das professoras Thaila Bastos da Fonseca e Núbia Litaiff Moriz Schwamborn.

Uma das motivações para o desenvolvimento do trabalho residiu no fato de que, ao longo do tempo, as

histórias oriundas do imaginário popular vão se perdendo nas memórias das pessoas. Neste sentido, registrar as histórias que permeiam ou permearam o imaginário lendário dos familiares antigos dos estudantes, é uma das formas de legitimar a identidade cultural dos mesmos. Evidenciar a cultura da tradição oral é levar os alunos a compreenderem a construção da identidade cultural, passando assim a valorizá-la. Dessa forma, legitimar uma identidade além de ser uma tentativa de resistência, é evidenciar os diversos aspectos da cultura local, como as histórias e “causos”, as crenças, as tradições e costumes que ficaram na memória das pessoas.

Quanto ao percurso metodológico, para proporcionar o prazer pela escrita e legitimar a identidade cultural dos estudantes através do gênero textual Lendas Amazônicas no contexto escolar, primeiramente, apresentou-se ao alunado, a concepção, conceitos e a importância deste gênero, explorando diversos textos e estabelecendo diferença entre lendas e mitos amazônicos. Posteriormente, os alunos foram orientados para a realização de entrevistas com os familiares antigos dos alunos, objetivando a coleta das lendas que eles ouviam de seus pais e avós; para posterior registro das lendas coletadas nas entrevistas. Também se explorou a estrutura do gênero textual narrativo, mais especificamente a modalidade narrativa lendas e trabalhou-se a estrutura de um parágrafo narrativo para que os estudantes reescrevessem as lendas amazônicas coletadas, obedecendo à escrita em prosa. Com referências aos conteúdos de Língua Portuguesa como: pontuação, acentuação gráfica, concordância e a ortografia, foram trabalhadas nos textos, visando facilitar o processo da reescrita na prática educacional, embora esses aspectos cognitivos não fossem o foco maior do trabalho.

A metodologia inseriu-se na abordagem qualitativa, posto que através do método da História oral, os alunos foram a campo no intuito de coletar dados precisos sobre a temática em questão. Esta metodologia foi de fundamental importância, porque a presença das pessoas como testemunhas do passado é fundamental, pois ao ouvi-las, descobrimos que elas têm sempre algo importante a dizer, que pode contribuir para a construção histórica de determinado povo. Sendo assim, a História oral foi o método que nos ajudou na coleta de materiais para a reescrita dos alunos.

Convém enfatizar que, para o registro no livro, os bolsistas do PIBID/LETRAS selecionaram e sistematizaram as narrativas coletadas pelos alunos. Dessa forma, através do desenvolvimento do projeto de ensino, contribuiu-se, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem e para o conhecimento dos aspectos populares da cultura local.

## **As lendas amazônicas: uma teorização acerca deste gênero textual**

Na região amazônica, as Lendas, como gênero textual narrativo, se caracterizam por sua natureza fantástica, surpreendente e impressionante, visto que, na tentativa de explicação dos fatos em geral, em seu universo temático, com referência à verossimilhança, tudo é possível. A teórica Machado (1994, p. 96) afirma que “a busca de explicações para as coisas e os fenômenos do mundo foi o que tornou possível o surgimento de muitas narrativas”.

Segundo Todorov (2006), pode-se dizer acerca dessas narrativas que “são acontecimentos estranhos, insólitas coincidências. Mas o passo seguinte é decisivo: produz-se um acontecimento que a razão não pode explicar” (TODOROV, 2006, p. 147). Sendo assim, as pessoas recorrem a essas narrações no intuito de tentar esclarecer ou justificar acontecimentos que não podem ser explicados pelo racional. Para isso utilizam-se da criatividade, das narrativas lendárias, porque “o fantástico é a hesitação experimentada por um ser que não conhece as leis naturais, diante de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2006, p. 146). As histórias de tradições orais, além de carregarem uma multiplicidade de imaginação e de fantasioso, trazem o conhecimento dos moradores de uma determinada região, cujo principal objetivo é explicar os fatos, os fenômenos naturais e tudo que os cerca.

No contexto amazônico, a exuberância da majestosa floresta e os elementos da natureza exercem uma significativa influência na formação do lendário dos povos da Amazônia, dando origem a muitas lendas, como forma empírica de explicar o princípio das coisas, inspirando-se no respeito pela natureza. Alegar que essas histórias não estabelecem relação com a realidade dos estudantes é um argumento que não se sustenta, posto que essas histórias fazem parte do cotidiano dos alunos. Neste sentido, fortalecer a cultura da tradição oral na Escola Estadual São José, através de atividades previstas no projeto como a reescrita das histórias lendárias é um trabalho que contribui para a construção identitária dos estudantes, e, sobretudo, para a promoção da prática da leitura e da escrita.

É fato que o processo de ensino-aprendizagem da educação atual não é motivador para os adolescentes e não fornece uma visão de mundo real aos estudantes, e isto se acentua, ao considerarmos que, muitos conteúdos ministrados no âmbito escolar estão distantes da realidade e interesse dos mesmos. Neste sentido, são oferecidas vivências descontextualizadas e que não fazem parte do cotidiano dos discentes. Dessa forma, o ambiente escolar é visto de forma negativa: como uma escola que “quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde seus alunos provêm: a cultura popular” (SOUZA, 2011, p. 34).

Ainda recorrendo-se a Souza (2011) reafirma-se que grande parte dos amazônidas não valoriza o que o índio tem para lhe dizer, não acredita que é importante para a geração atual valorizar esta herança que proporciona a identificação da cultura. As lendas expressam os valores culturais de um povo e, neste contexto, evidenciar o gênero textual Lendas Amazônicas no âmbito escolar é um trabalho que colabora para a permanente construção da memória, da recuperação e registro da cultura local, preservando e evidenciando, desse modo, a identidade regional.

### **O uso das lendas amazônicas como instrumento de valorização cultural**

Moriz (2012) afirma que “literatura é ideologia, é expressão de pensamentos e a representação escrita e oral da cultura de um povo”. Conforme Machado (1994, p. 97), “todos os povos criam suas lendas”, logo ler, interpretar, conhecer as lendas pode possibilitar o conhecimento do pensamento humano em qualquer época. Nesta concepção, através do uso das lendas, é possível também, propiciar aos educandos uma experiência educacional na qual os mesmos possam crescer e conviver juntos, respeitando os valores culturais do seu local de origem e de seus antepassados, pois, a identificação com a cultura “passa pela formação da consciência histórico-cultural, de um homem cultural que utiliza a linguagem como atividade formadora de sentimentos e crenças” (SOUZA, 2011, p. 19). Diante do exposto, valorizar a herança cultural deixada pelos nossos ancestrais como as tradições, os costumes e a literatura popular, configura-se como uma das alternativas de preservar o passado e contribuir para uma construção identitária no presente.

A maioria das histórias coletadas da tradição oral é fonte de ensinamentos que transmite uma sabedoria tradicional voltada para a preservação dos elementos naturais, como também para o conhecimento das figuras lendárias que atravessam geração no imaginário dos moradores antigos de Tefé. As lendas amazônicas relatam fatos envolvendo seres mitológicos que vieram das profundezas dos rios, dos confins das florestas e da escuridão sem fim; são narrativas que fazem parte do imaginário amazônico, permanecendo vivas, principalmente através da oralidade. Segundo Nunes (2008), “de caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação aventuresca humana”. Concebida como um gênero textual literário criado pela tradição oral, a lenda apresenta uma relação direta entre o momento histórico e o povo que a cria. Para Nunes (2008) lenda é “uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos”.

Assim, apesar das lendas se relacionarem à capacidade criadora das pessoas, ela é a representação imaginativa

de algum fato histórico ocorrido no passado. Essas narrativas trazem consigo explicações aceitáveis aos fatos e acontecimentos misteriosos e sobrenaturais que foram impossibilitados de serem explicados pela ciência, ou seja, as lendas “fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais” (NUNES, 2008, p. 25). Portanto, realizar o registro escrito dessas narrativas, é uma possibilidade de ressignificar o conhecimento popular e aproximar ainda mais a escola da comunidade e de valorização da cultura local.

Nesta perspectiva, as narrativas orais podem ser usadas como processo metodológico para a escrita e para desenvolver o hábito da leitura, podendo ser uma ferramenta eficaz ao aplicá-la no contexto escolar. Ressignificar essas narrativas, além de proporcionar a compreensão da identidade construída no presente, leva também a refletir experiências, valores e crenças do local onde as pessoas estão inseridas.

Ainda sobre a narrativa, Todorov (2006) reafirma que a mesma “se constitui na tensão de duas forças”, sendo que,

Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da ‘vida’ (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repetição (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas (TODOROV, 2006, p. 20-21).

Assim, os “causos” passados revelam acontecimentos singulares, pouco coerentes, mas interessantes, visto que as narrações, frutos da imaginação humana não obedecem a uma linearidade. Desse modo, “a narrativa consistirá numa aprendizagem do passado” (TODOROV, 2006, p. 180). Vale frisar que, as narrativas de acontecimentos fantásticos, frutos da capacidade imaginativa das pessoas, são verdades que persistem e atravessam gerações no imaginário de quem as conta e de quem as ouve também.

Deste modo, sob a perspectiva de pesquisadoras, de professoras que norteiam suas práticas pedagógicas pela pluralidade de mundos e identidades culturais diversas, o presente projeto foi proposto aos acadêmicos de Letras, bolsistas do PIBID, atuantes no Ensino Básico na Escola Estadual São José, com fins a possibilitar o conhecimento, “o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País” (BRASIL: PCN/Ensino Médio, 1999, p. 76).

Moriz (2012), ao discorrer sobre a importância da literatura amazônica, enfatiza a necessidade da aplicação e

socialização de ideias sobre a pluralidade cultural na prática pedagógica. Ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN reafirma a necessidade de espaço para a verbalização da representação social e cultural como “um grande passo para sistematização da identidade de grupos que sofrem processo de deslegitimação social”. Novamente citando os Parâmetros Curriculares Nacionais, Moriz (2012) preconiza que aprender a conviver com as diferenças é “reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a autoestima. A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado” (BRASIL/PCN, 1999, p. 142).

Sendo assim, a pluralidade cultural oportuniza uma abordagem diversificada e de característica interdisciplinar no âmbito escolar, como também pode ser um meio incentivador para o ensino de literatura em sala de aula, pois engendra acontecimentos que se passaram em um tempo remoto, misturando fatos reais e históricos com fatos irreais de uma pluralidade de mundos. Nesta perspectiva, abre-se espaço para a pluralidade e interdisciplinaridade em sala de aula. Fazenda (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser “uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento”. Portanto, deve-se propor um pensar que atenda aos interesses dos discentes e de valorização da cultura local para por fim no ensino descontextualizado e fragmentado.

O desafio de valorização da cultura, estímulo à leitura ou qualquer outro fator de contribuição ao desenvolvimento do estudante é um trabalho a ser assumido por aqueles que têm a obrigação de levar à frente, processos de tomadas de consciência, ou seja, os professores e futuros profissionais da educação. É indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade, transformar a diversidade conhecida e reconhecida numa vantagem pedagógica.

Conclui-se que a lenda permeia o âmbito da cultura local, e considerando a realidade dos discentes, essa modalidade textual, por ser breve e de uma diversidade temática, pode motivar os alunos à prática da leitura e desse modo, levar os mesmos a ampliarem seus conhecimentos sobre sua cultura e o lugar em que estão inseridos, tornando o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e significativo.

### **Abordagens teóricas e procedimentos metodológicos**

O projeto de ensino, integrado ao PIBID/Letras foi desenvolvido na Escola Estadual São José, situada em Tefé, no Amazonas, no período de agosto a dezembro de 2018, com o seguinte público-alvo: alunos do 6º ano, turmas 01 e 02 e do 7º ano, turma 01, do Ensino Fundamental, turno vespertino, cuja faixa etária dos alunos varia entre 11 a 14 anos.

Inicialmente, os bolsistas, orientados pela supervisora e coordenadora do PIBID, fizeram um levantamento da literatura referente ao tema e a fundamentação teórica

que abordava a respectiva temática em: livros, artigos, monografias, teses, revistas e outros. Sobre o levantamento teórico sabe-se que esta modalidade de pesquisa oferece aos investigadores um universo de informações e opiniões acerca do assunto investigado, que contribuiu para aprimoramento e enriquecimento da temática. Quando o pesquisador tem a sua disposição uma bibliografia adequada, “não terá maiores obstáculos pra contar com as informações requeridas” (GIL, 1995, p. 71). A utilização da pesquisa bibliográfica colaborou para mapear as atividades teóricas e práticas do projeto e contribuiu para a obtenção de uma visualização mais aprofundada das estruturas intelectuais de um domínio científico pelos envolvidos no trabalho.

O método utilizado foi o da História oral que é fundamentado nas experiências humanas, pois, a história de muitas pessoas pode elucidar a compreensão de acontecimentos históricos do passado e refleti-los no presente. As narrativas orais, frutos do imaginário lendário de determinado povo, oferecem uma produção recente, porém quando analisadas podem propiciar novos campos de pesquisa. Pela História oral possibilita-se o registro das memórias, das reminiscências, como também a reinterpretação do passado, e de acordo com Walter Benjamin, no prefácio do livro *A voz do passado*, “qualquer um de nós é uma personagem histórica” (THOMPSON, 1992, p. 19). Neste aspecto, a utilização do método da História oral é de grande relevância, pois contribui para a preservação e ressignificação da tradição oral de um povo:

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

Desse modo, constatamos o quanto é importante a presença das pessoas como testemunhas do passado, visto que, ao ouvi-las, percebemos que elas têm sempre algo que pode contribuir para a construção histórica e identitária de determinado povo. Thompson (1992) percebeu a riqueza e a importância da memória dos sujeitos anônimos, e como o jeito do entrevistado contar “estórias” sobre o passado, era uma alternativa perfeita para a história social. A História oral, considerada como fonte identitária de um povo, é capaz de retratar as realidades, as vivências e os modos de vida de uma comunidade em cada tempo e nas suas mais variadas sociabilidades. Esse tipo de fonte não só permite a inserção do indivíduo, mas o resgata como sujeito no processo histórico, produtor de histórias e feitos de seu tempo.

Assim, foi realizada uma investigação ação participante, levando em consideração a importância dos sujeitos em nossa

pesquisa (alunos e familiares), pois eles são os protagonistas e participantes do nosso trabalho. É um enfoque diferente do método tradicional, no qual as pessoas são vistas como meros objetos de pesquisa. Diante desta constatação, Cano Flores (2003) demonstra que a investigação participante, “mais do que uma atividade investigativa”, constitui,

um processo eminentemente educativo de autoformatação e autoconhecimento da realidade na qual a pessoa, que pertence à comunidade ou ao grupo, sobre os quais recai o estudo, tenha uma participação direta na produção do conhecimento sobre a realidade (CANO FLORES, 2003, p. 59).

Desse modo, na pesquisa participante torna-se relevante a participação e o diálogo entre os integrantes e as decisões e resultados serão frutos de constantes conversas entre entrevistador e entrevistados. Foi solicitado aos alunos que selecionassem as pessoas mais idosas e essa escolha se justifica também, pelo fato de elas terem mais conhecimentos de vida e mais histórias para contar: são como um livro, e quando partem para outra dimensão, se fecham para sempre. Assim, devemos privilegiar as narrativas dessas pessoas, por já possuírem uma vasta experiência de vida e memória, pois “se o adulto não dispõe de tempo ou desejo para reconstruir a infância, o velho se curva sobre ela como os gregos sobre a idade de ouro” (BOSI, 1994, p. 83).

### **Os caminhos trilhados na prática pedagógica e as experiências adquiridas**

O trabalho foi introduzido na Escola Estadual São José com uma apresentação formal dos bolsistas do PIBID, visando à interação com a comunidade escolar. Posteriormente, expusemos o projeto e a relevância do tema: preservação da cultura local por intermédio das lendas amazônicas. Nesse sentido, os pibidianos já fundamentados teoricamente, apresentaram o gênero textual: lendas amazônicas aos alunos, através de aulas expositivas e dialogadas, apresentando diferença entre mitos e lendas, pois muitos acreditavam que esses gêneros não se diferenciavam.

Em seguida, foram explorados vários textos exemplificativos da modalidade lenda para que os educandos conhecessem a diversidade das temáticas existentes. As atividades metodológicas também envolveram leituras variadas coletivas e individuais, com o propósito de despertar o interesse do alunado pelo projeto. A “Lenda da Vitória-Régia” foi explorada juntamente com uma atividade interpretativa e esta atividade foi realizada individualmente, o que possibilitou detectar as dificuldades individuais dos alunos acerca da leitura e compreensão de textos.

Posteriormente, no intuito de facilitar as produções dos estudantes, foram trabalhados os aspectos gramaticais da

Língua Portuguesa: pontuação, ortografia e concordância. A coerência e coesão também foram trabalhadas, contudo o principal foco foi a estruturação do gênero narrativo lenda. Após as devidas orientações, os estudantes foram a campo realizar entrevistas com seus pais e avós para coletar as lendas. Após serem coletadas, as lendas foram socializadas em sala de aula e reescritas pelos estudantes. Os pibidianos também contribuíram na correção, visando à sistematização dos textos para posterior construção do livro.

A preocupação constante da equipe pibidiana era se os educandos conseguiriam reescrever as narrativas coletadas, obedecendo aos elementos da narrativa como: tempo, espaço, narrador e personagens, enfim, os elementos caracterizadores deste gênero. Assim, reafirmamos os elementos estruturais da narrativa e os estudantes superaram as expectativas do projeto, de modo que obtiveram, na maioria, ótimo desempenho nas produções. A preocupação com as normas gramaticais ficou em segundo plano, visto que o interesse maior era a produção narrativa relacionada ao registro das histórias coletadas. Alguns alunos chegaram a comparar a história contada por seus familiares com registros encontrados por meio da internet.

Percebemos que os estudantes organizaram seus textos em prosa de forma coesa e obedeceram aos aspectos gramaticais relacionados à pontuação e muitos estruturaram as narrativas em parágrafos, utilizando adequadamente os elementos da narrativa. Apesar de encontrarmos erros de concordância, de acentuação gráfica, como exemplo: *vitoria-regia e relampago* (sem acento) e de ortografia: *baude* (com u), entre outros, o objetivo maior foi atingido. Os alunos demonstraram interesse pelo gênero textual em estudo e foram motivados à reescrita das lendas. Neste sentido, Marcuschi (2008) propõe três passos para um desenvolvimento eficaz da atividade: apresentação da atividade e primeira produção, atividade corrigida e produção final. Desse modo, o estudante obtém “um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez” (MARCUSCHI, 2008, p. 216).

Com a reescrita constatamos a competência escrita de alguns estudantes em desenvolver corretamente a estrutura formal de seu texto. Em contrapartida, identificamos ainda falta de coesão em alguns textos e, para amenizar tal problemática, revisamos os elementos conectivos e sua importância para a produção escrita. Nesta perspectiva, mostramos aos alunos que para haver coesão e coerência na prática escrita, não se exige somente conhecimento das regras gramaticais, mas também de um conhecimento de mundo que constitui o repertório de leitura dos sujeitos.

É importante ressaltar que, pelo fato de as narrativas terem sido coletadas por intermédio de entrevistas, entendemos as marcas da oralidade utilizadas constantemente nos textos. Neste sentido, as narrativas

orais podem ser usadas como processo metodológico “para o desenvolvimento da escrita através das coletas de dados, e propositalmente ao hábito da leitura podendo ser uma ferramenta poderosa ao aplicá-la no contexto escolar” (FONSECA, 2017, p. 155). Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa não devem estar voltadas apenas para reprodução dos tópicos gramaticais, baseados em um ensino mecanizado, mas devem ampliar o universo do educando através da leitura, escrita e reescrita, levando em consideração o contexto e o cotidiano dos discentes.

### **Socialização e discussões relevantes acerca dos resultados**

Sobre a diversidade dos temas apresentados nas narrativas recolhidas, constatamos que os estudantes estão evidenciando aspectos lendários que atravessam gerações. Alguns alunos chegaram a comparar a história contada por seus familiares com registro na Internet. Entre as lendas coletadas, vários tematizaram o boto que se refere ao “Dom Juan” amazônico, e é muito conhecida e contada entre seus familiares.

O trabalho fortaleceu ainda mais a cultura da oralidade e também constatamos a preocupação dos alunos em desenhar os protagonistas das lendas, ou seja, o trabalho desenvolveu também o potencial artístico dos discentes, visto que ilustraram suas lendas por interesse e criatividade própria, o que muito alegrou a equipe envolvida na execução, visto que, inicialmente, não se havia cogitado a ilustração das lendas. O fato só vem acrescentar a certeza de que a escola precisa exercer seu papel social, se os alunos forem motivados, eles surpreendem sempre, revelando aspectos positivos.

Observando a competência escrita, podemos afirmar que o projeto desenvolvido contribuiu de forma efetiva para a formação e valorização da identidade cultural, como também para a promoção do hábito da leitura. Neste sentido, construir uma identidade corresponde a um desejo básico, o de pertencer, fazer parte de um determinado grupo, ser aceito por outros, ser recebido, preservado, saber que tem apoio e aliados. E ainda mais importante: “ter a identidade pessoal endossada, confirmada, aceita por muitos - o sentimento de que se obteve uma segunda identidade, agora uma identidade social” (BAUMAN, 1999, p. 32). Neste aspecto, tornou-se imprescindível a reescrita das lendas coletadas pelos estudantes no seio de seus familiares, a fim de legitimar a identidade cultural dos estudantes da Escola Estadual São José e reafirmá-la na contemporaneidade.

A seguir, serão explicitadas algumas lendas coletadas e reescritas pelos estudantes participantes do projeto. As narrativas transcritas pelos sujeitos protagonistas do trabalho foram transformadas em coletânea de livro, o qual se intitula **Lendas Amazônicas: Legitimando a Identidade**

**Cultural dos Estudantes da Escola Estadual São José com ISBN de número 978-65-00-05352-4, organizado pelas professoras Núbia Litaiff Moriz Schwamborn e Thaila Bastos da Fonseca idealizadoras do projeto.**

Escuela Estadual São José  
 Data: 15 de Novembro de 2018  
 Série: 7º ano Turma: C1 Livro: Língua Portuguesa  
 Nome: Amélia Oliveira dos Santos  
**A Lenda do Boto**

Os antigos contavam que a lenda começava num interior, abaixo de Urini, que era a comunidade de Santa Fé. Nas festas, o boto se transformava em um belo rapaz, muito bonito e de olhos azuis e, que com sua beleza, conquistava as moças bonitas e levava para o fundo do rio, e quando elas voltavam, já estavam grávidas. O boto também encantava as crianças mais bonitas do interior, e as levava para a sua casa que era no fundo do rio. Quando as crianças acordavam, já estavam na casa do boto e depois passavam a viver também como boto.



Fonte: arquivo do projeto PIBID/Letras-Escola São José.

**A Lenda do Boto**

Os antigos contavam que a lenda começava num interior, abaixo de Urini, que era a comunidade de Santa Fé. Nas festas, o boto se transformava em um belo rapaz, muito bonito e de olhos azuis e, que com sua beleza, conquistava as moças bonitas e levava para o fundo do rio, e quando elas voltavam, já estavam grávidas. O boto também encantava as crianças mais bonitas do interior, e as levava para a sua casa que era no fundo do rio. Quando as crianças acordavam, já estavam na casa do boto e depois passavam a viver também como boto.

(Coletada por: **Melissa Vitória Sotério Araújo**).



Fonte da gravura: <<http://static.blogstorage.com.br>>

06/11/2018

Escuela Estadual São José  
 Data: 06 de Novembro de 2018  
 Série: 7º ano Turma: C1 Livro: Língua Portuguesa  
 Professora: Núbia Fonseca  
 Nome: Amélia Oliveira dos Santos  
**Lenda da Amazônia**

**O boto**

Um certo dia um senhor chamado Raimundo, estava partindo para a fazenda para trabalhar a sua casa, o boto boiou, deu uma espirrada tão forte que o machado que ele estava segurando, caiu do seu mão, a costa do boto era tão grande, que ele ficou com medo. O homem pegou a sua arma para atirar no boto, mas sua mãe não deixou. Depois, o boto boiou outra vez e os animais que eles criavam, correram para o mato. Passaram alguns dias, seu Raimundo e sua família viajaram para Coari e, um certo homem que sabia mexer com feitiçaria, descobriu que o boto havia enfeitado Joana, uma mulher que era mãe de Raimundo. O homem começou a cuidar da mulher enfeitada e ela começou a melhorar, e ele disse que ela não deveria ir ao hospital, porém seus pais teimaram e a levaram, e não passou muitos dias e Joana morreu.

me des Lenda contada pelo meu avô Francisco de Assis

**Lenda da Amazônia - O boto**

Um certo dia, um senhor chamado Raimundo, enquanto estava partindo paxiúba (tábuas) para assoalhar a sua casa, o boto boiou e deu uma espirrada tão forte que o machado que ele estava segurando caiu de sua mão, a costa do boto era tão grande que ele ficou com medo.

O homem pegou a sua arma para atirar no boto, mas sua mãe não deixou. Depois, o boto boiou outra vez e os animais que eles criavam, correram para o mato. Passaram alguns dias, seu Raimundo e sua família viajaram para Coari e, um certo homem que sabia mexer com feitiçaria, descobriu que o boto havia enfeitado Joana, uma mulher que era mãe de Raimundo. O homem começou a cuidar da mulher enfeitada e ela começou a melhorar, e ele disse que ela não deveria ir ao hospital, porém seus pais teimaram e a levaram, e não passou muitos dias e Joana morreu.

(Lenda coletada por **Amélia de Oliveira dos Santos**, contada pelo seu avô, **Francisco de Assis**).




### A Lenda da Castanha

Consta-se que existia na tribo dos Tefés uma bela índia chamada Caboré, seu nome simbolizava sorte e fortuna. Ela era uma guerreira muito valente e todos a adoravam e respeitavam. Um dia, Caboré saiu para caçar na mata, mas demorou a retornar. Já estava anoitecendo e o povo da aldeia ficou preocupado. Todos da tribo ficaram desesperados e já previam o pior. Então, o guerreiro Apiá que era apaixonado por ela, saiu a sua procura e nada de encontrar. Cansado, sentou-se a beira de um igarapé e chorou suplicando a Tupã.

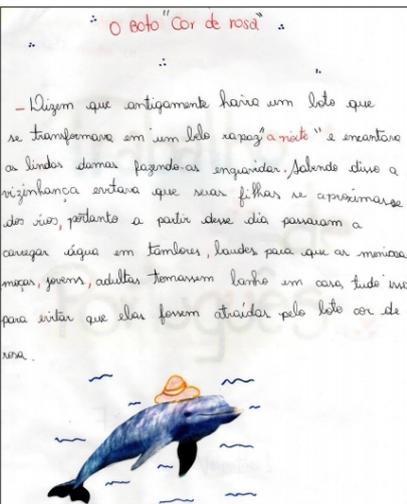
- Tupã, onde está Caboré? Onde posso encontrar?

Deus Tupã respondeu: - Guerreiro valente, conheço a tua dor, olhe para a água e verá a tua amada Caboré.

Ao olhar para as águas do igarapé, ele viu refletido o corpo de Caboré caído e sem vida. Apiá então chorou muito pela perda de sua amada. Caboré tinha sido morta pelos espíritos do mal quando invadiu a terra dos Juruparis. Mas Tupã ao ver a tamanha tristeza de Apiá e do povo de sua aldeia, transformou-a em uma árvore importante e forte, que traz vida e alimento com o seu delicioso fruto. Uma das mais belas árvores de toda a Amazônia: a imensa "Castanheira".

(Coletada por: Melissa Melo Cabral Alves).

**Observação:** essa lenda, já decorada pelos tefeenses, encontra-se disponível em: <<https://noamazonaseassim.com.br/a-lenda-da-castanha>>.



### O Boto cor-de-rosa

Dizem que antigamente havia um boto que à noite, se transformava em um belo rapaz e encantava as lindas damas, engravidando-as. Sabendo disso, a vizinhança evitava que suas filhas se aproximassem dos rios. Portanto, a partir desse dia passaram a carregar água em tambores, baldes, para que as meninas, moças, jovens e mesmo adultas, tomassem banho em casa, tudo isso para evitar que elas fossem atraídas pelo boto cor-de-rosa.

(Coletada por: Fabrícia Vitória Cabral Barbosa).



Fotografia: arquivo do PIBID/Letras – Escola Estadual São José.

#### A Lenda do Mapinguari

Os caboclos contam que dentro da floresta vive o Mapinguari, um gigante com um olho na testa e a boca no umbigo. Para uns, ele é realmente coberto de pelos, porém usa uma armadura feita do casco da tartaruga; para outros, a sua pele é igual ao couro do jacaré. Há quem diga que seus pés tem formato de uma mão de pilão. O Mapinguari emite um grito semelhante ao dado pelos caçadores. Se alguém responder, ele logo vai ao encontro do desavisado, que por sua vez, acaba perdendo a vida. A criatura é feroz e não teme nem caçador, porque é capaz de dilatar o aço quando sopra no cano da espingarda.

Os ribeirinhos da Amazônia contam muitas histórias de grandes combates entre o Mapinguari e os valentes caçadores. O Mapinguari sempre leva vantagem e os caçadores que conseguem sobreviver, muitas vezes, ficam aleijados ou com terríveis marcas no corpo para o resto de suas vidas. Há quem diga que o Mapinguari só anda pelas florestas de dia, guardando a noite para dormir. Quando anda

pela mata vai gritando, quebrando galhos e derrubando árvores, onde vai, deixa um rastro de destruição. Outros contam que ele só aparece nos dias santos ou feriados, dizem que ele só foge, quando vê um bicho preguiça. O que ninguém explica é porque ele tem medo justamente do seu parente, já que é considerado um bicho preguiça pré-histórico. Seria um inimigo dos humanos e, segundo os índios, nenhuma pessoa que cruzasse o seu caminho, poderia sobreviver para contar a história.

(Coletada por: João Etto de Souza Gomes).



Além da construção de material pedagógico, As lendas coletadas pelos alunos foram dramatizadas coreograficamente através da dança Tribal: Lendas Amazônicas, pois para que eles pudessem compreender de fato a importância de valorizar sua cultura, era preciso que os mesmos vivenciassem, e isso só foi possível através das apresentações dramatizadas. A seguir é possível verificar os estudantes dramatizando a Lenda da Iara e do Guaraci, personagens lendários que compõem o imaginário popular dos familiares antigos dos estudantes.



Dramatização Lenda da Iara foto do arquivo pessoal da coordenadora do projeto.



Dramatização da Lenda do Guaraci fotos do arquivo pessoal da coordenadora do projeto.

### **Considerações finais**

A partir das atividades desenvolvidas no projeto de ensino com os estudantes, constatamos melhorias significativas nas produções textuais como também na promoção do hábito da leitura. O resultado superou as expectativas, tendo em vista que as lendas coletadas foram reescritas, digitadas e transformadas em material pedagógico para a prática de leitura e escrita em sala de aula. Logo, o projeto desenvolvido contribuiu para legitimar a cultura da oralidade entre os alunos e seus familiares, ao considerarmos que a maioria dessas narrativas populares estava nas reminiscências de seus pais e avós e vieram à tona por intermédio deste trabalho, o qual foi desenvolvido pela equipe de bolsistas de Iniciação à Docência que atuam na Escola Estadual São José.

Notamos um grande entusiasmo nos estudantes, pois eles se tornaram os protagonistas das atividades propostas no projeto, os quais foram a campo entrevistar seus familiares e coletar as histórias que permeiam o imaginário popular. Podemos afirmar também que a internet faz parte da vivência dos alunos, visto que alguns trouxeram a versão encontrada em sites e compararam com a contada pelos familiares.

Consideramos também que as lendas, através da reescrita, possibilitaram também o emprego da linguagem na modalidade narrativa estudada. Contudo, observamos alguns desvios de ortografia e de gramaticalidade que vão se superando de acordo com competência leitora de cada estudante. Portanto, este trabalho permitiu o conhecimento das Lendas Amazônicas no âmbito escolar, e se constituiu como ferramenta metodológica de incentivo à leitura, à escrita e à valorização cultural, visto que fortaleceu aspectos orais e linguísticos da cultura amazônica na Escola Estadual São José.

### Referências

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais - PCN/Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. [Trad. Carlos Alberto Medeiros]. São Paulo: Zahir, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANO FLORES, Milagros. **Investigación participativa: inicios y desarrollos**. Xalapa: Nueva, 2003.

FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, 2008.

FONSECA, Thaila Bastos da. **Lendas amazônicas e a formação da identidade cultural: ressignificando a Cultura**. In: Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas. UEA Edições, Manaus, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

MACHADO, Irene. A. **Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral**. São Paulo: Scipione, 1994.

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

MORIZ, Núbia Litaiff. **Literatura Amazonense: reflexões no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio das escolas estaduais de Tefé/AM**. 2012. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (*Masterado en Ciencias de la Educación*). Universidad San Carlos. Asunción/PY. Disponível no acervo bibliotecário do CEST/UEA. Tefé/AM, 2012.

NUNES, Rosalina Simão. **Textos da Tradição oral**. 2008. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/eportuguesrsn/Home/recursosapoio/apoiorecursos/textosdatradicaooral>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

SOUZA, Anervina. **As Lendas Amazônicas em Sala de Aula** – Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [1978].

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas das narrativas**. [Trad. de Leyla Perrone-Moisés]. São Paulo: Perspectiva, 2006.

## PROLEGÔMENOS DIALÓGICOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS: O SENTIDO PARA ALÉM DOS LIMITES FORMAIS

Cristiano Sandim Paschoal<sup>75</sup>

Luciana Saratt<sup>76</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa a discutir os elementos que circundam o universo textual-discursivo, contribuindo, dessa forma, para uma educação linguística que preconize o estudo dos sentidos que vão para além da mera taxionomia de classes gramaticais. Ancorando-se na Teoria Dialógica do Discurso, edificada pelo Círculo de Bakhtin, foram apresentados os princípios dialógicos inerentes à natureza dos gêneros discursivos, evidenciando sua necessidade semântica de evocar aquilo que lhe é externo. Para fins de aplicação teórica, analisaram-se diferentes materializações enunciativo-discursivas, percebendo-se, nesse movimento investigativo, que a extração de sentidos em manifestações verbo-visuais suscita um ato de leitura analítica que ultrapassa os limites formais de estudos linguísticos.

**Palavras-Chave:** Concepções de linguagem; Círculo de Bakhtin; Gêneros do discurso; Teoria Dialógica do Discurso; Translinguística.

**Abstract:** This paper aims to discuss the elements that involve the textual-speech universe, contributing to a linguistic education turned to the study of meanings instead of a mere taxonomy of grammar classes. Based on the Theory of Dialogic Speech, developed by the Bakhtin Circle, the dialogic principles from speech genres were presented, evidencing their semantic need to evoke what is external to them. As for theoretical application, different enunciative-discursive materializations were analyzed, which conducted to the observation that the extraction of meanings in verb-visual manifestations provides an act of analytic reading that goes beyond the formal limits of linguistic studies.

**Keywords:** Conceptions of language; Bakhtin Circle; Speech Genres; Theory of Dialogical Speech; Translinguistics.

### Considerações iniciais

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. (BAKHTIN)

É possível observar que o hodierno contexto brasileiro é atravessado por grandes lacunas sociais, no que diz respeito às oportunidades de ascensão outorgadas aos cidadãos. À vista disso, a educação, ao atuar como uma ferramenta

75. Doutorando em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do Grupo de pesquisa Tessitura: Vozes em (Dis) curso (CNPq/PUCRS). E-mail: cistiano.paschoal@edu.pucrs.br. ORCID: 0000-0002-1638-4120

76. Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do grupo de pesquisa Discursos em Diálogo (CNPq/PUCRS). E-mail: luciana.saratt@edu.pucrs.br. ORCID: 0000-0001-5578-1164.

capaz de preencher essas discrepâncias que separam os estratos sociais, reclama a formação de brasileiros aptos a conviver em uma sociedade letrada. Nesse âmbito, é emergente a seguinte questão desequilibrante: em relação às competências da área de linguagens, como a escola está potencializando o desenvolvimento de habilidades que se apresentam como primordiais para que os sujeitos alunos participem integralmente das práticas socioculturais?

Evidentemente, a resposta para essa pergunta é bastante ampla, uma vez que, no Brasil, há uma complexidade no campo educacional, principalmente no que se refere às disparidades existentes entre setor público e privado. Entretanto, independentemente da dicotomia público versus privado, o processo de ensino-aprendizagem linguística na educação, tem sido, há um bom tempo, motivo de preocupação para especialistas da área. Tal preocupação nasce e, a cada ano aumenta, devido aos dados relacionados ao desempenho de estudantes brasileiros, divulgados por uma plataforma digital, criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (Inep).

Ao organizar diferentes mecanismos e metodologias avaliativas, o Inep se propõe a perscrutar o processo de ensino-aprendizagem em distintos níveis de ensino da educação básica por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - doravante Pisa. Segundo dados coletados na plataforma do Inep, o baixo desempenho dos estudantes no Pisa realizado em 2018, colocou o Brasil na 59ª posição, entre 79 países avaliados. No que tange à competência letramento em leitura, apenas 20% dos estudantes avaliados apresentam proficiência nível 6, considerado o ideal (Inep, 2018).

Entretanto, as dificuldades de aprendizagem e desempenho dos alunos brasileiros em relação ao uso da língua escrita, leitura e análise linguística englobam diversos fatores, inclusive culturais (no sentido de práticas pedagógicas instauradas historicamente), sócio-histórico (o fato de por muito tempo, no Brasil, o ensino e prática de ler terem sido usados como formas de segregação social, o brasileiro, no geral, não adquiriu o hábito da leitura), econômico (vivemos em um país cujo investimento em educação é vergonhoso), entre outros. Tendo em vista a diversidade fatorial que orbita a problemática em voga, sublinha-se que a intenção desse estudo não é responsabilizar algo ou alguém, uma vez que, devido à complexidade do assunto, interessa-nos, pelo contrário, contribuir, mesmo que timidamente, para uma mudança no quadro da educação atual. No entanto, não há como mascarar que um dos motivos nodais pela crise instaurada na educação linguística brasileira diz respeito aos fatores teórico-metodológicos adotados em sala de aula.

Arelado a isso, no Brasil, durante períodos governamentais que priorizaram a democratização do conhecimento, bem como a melhoria do universo

educacional, presenciou-se diversos discursos, materializados em documentos oficiais, que preconizam uma educação linguística voltada às práticas socioculturais. Nessa esteira epistemológica, sobrepuiu-se a Teoria Dialógica do Discurso, postulada pelo Círculo de Bakhtin, justamente por desenvolver em seus estudos, dentre muitas coisas, a temática dos gêneros imbricada às práticas sócio-históricas executadas por sujeitos ativos no *hic et nunc*. Contudo,

a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de gêneros do discurso não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro de uma mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (FIORIN, 2016, p. 67).

Por isso, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos ativos no que tange às práticas enunciativo-discursivas que configuram a sociedade brasileira, o presente estudo busca esboçar a natureza dialógica dos gêneros do discurso, evitando, ainda que de forma singela, a banalização dos preceitos teóricos que os circundam. Dessa forma, este estudo inicia seu percurso reflexivo, apresentando uma tríade conceitual de língua e linguagem preponderantes, uma vez que, a depender da concepção que o professor adota, o modo de se analisar os gêneros do discurso modifica, correndo-se o risco de limitar sua plasticidade constitutiva. Logo após, versar-se-á sobre os princípios basilares que norteiam a Teoria Dialógica do Discurso e, em seguida, evidencia-se a inerência dialógica dos gêneros por meio de diferentes materialidades linguístico-discursivas.

No que concerne à metodologia analítica, foram elencadas como objeto de escrutínio três materializações de distintos gêneros discursivos, a saber: uma receita médica, um cartaz e um meme. Durante o movimento investigativo empreendido neste artigo, traçou-se um percurso triádico que, marcado por três momentos em dialogicidade, respondeu ao nosso objetivo principal. Em um primeiro momento, observou-se de que maneira foi configurada a construção composicional de cada gênero discursivo em voga, destacando suas características gerais e linguístico-formais. Após, buscou-se, sumariamente, apontar os aspectos estéticos que constituíram a linguagem imagética de cada materialidade discursiva analisada. Por fim, tendo em vista as dimensões verbal e não-verbal averiguadas, pretendeu-se atrelá-las à dimensão extraverbal, sublinhando o fato de que, para a compreensão do todo semântico de um dado

gênero, faz-se necessário ultrapassar a inquirição de seus elementos formais, convocando, assim, a situação socio-discursiva que o gerou e o constitui axiologicamente.

### **As concepções de linguagem e língua e seus reflexos no estudo dos gêneros**

Durante o percurso dos estudos linguísticos, a concepção de linguagem e de língua adquiriu diferentes perspectivas teóricas. Consequentemente, a relação existente entre a maneira de conceber tais objetos de análise e sua implicação para o ensino de língua materna é inegável, uma vez que a depender da concepção que o professor adotar perante o seu objeto de estudo, estruturará o seu modo de trabalhar, em termos didático-metodológicos. Segundo o linguista brasileiro João Wanderley Geraldi, em sua obra intitulada *O texto na sala de aula* (2004), existem, dentro do escopo da Linguística, três principais concepções de linguagem e, consequentemente, de língua: a) a linguagem é a expressão do pensamento; b) a linguagem é um instrumento de comunicação; c) a linguagem é uma forma de interação.

No que diz respeito à noção de linguagem enquanto **expressão do pensamento**, atesta-se que essa concepção se encontra atrelada à atividade exercida por filólogos gregos, que escreviam regras a serem empregadas na utilização da língua, baseando-se em obras clássicas literárias, a primeira concepção concebe a linguagem como sendo uma mera expressão do pensamento. Segundo essa visão, a linguagem é criada no interior da mente de cada sujeito, sendo que sua expressão ocorre apenas como uma representação do pensamento, não havendo, assim, uma reflexão a respeito do que foi pensado. Comungado a isto, tem-se uma concepção de língua como sendo algo homogêneo e estático, desconsiderando as circunstâncias sociais em que o ato comunicativo e enunciativo ocorre. Conforme Travaglia (1998, p. 22), “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala”.

Logo, um ensino pautado apenas nessa concepção de linguagem e de língua compactuará com as ideias fundamentadas pela Gramática Normativa que, por sua vez, privilegia uma única variante da língua, a norma culta/padrão. Nesse sentido, pode-se perceber que esse conjunto de regras prescritivas do funcionamento da língua carece de uma perspectiva empírica dos fatos relacionados aos diferentes usos linguísticos, estabelecendo-os como sendo “corretos” em detrimento a outros “incorretos”. Além disso, essa ótica “ao não reconhecer a diferença entre a língua escrita e a língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística” (FIORIN, 2015, p. 19). Resulta-se,

quando o ensino de língua portuguesa é pautado numa perspectiva normativa, em uma análise de gêneros ditos “discursivos” que reduz a sua complexidade sociológica e, sobretudo, esquece que o sujeito aluno, enquanto leitor age sobre a materialidade que, além de linguística, é social. Assim, “o aluno passa anos e anos, diariamente, em aulas de português, e o que aprende? Sempre as mesmas coisas: o que significa a palavra... telúrico? (...) qual é o coletivo de lobo? qual é o sujeito das orações” (CAGLIARI, 2003, p.24).

Todavia, ainda que a concepção normativa de Varrão<sup>77</sup> permaneça vigente hodiernamente, os estudos desenvolvidos por Franz Bopp<sup>78</sup>, em sua gramática comparativa de 1816, resultaram não somente em um progresso para um olhar perscrutável para com a língua, mas, também, em um despertar nos estudiosos que se propunham a investigar a complexa relação entre homem e linguagem: a busca por uma ciência autônoma. Todavia, a Linguística tornou-se autônoma apenas na primeira metade do século XX, sob a influência dos preceitos formulados por Ferdinand de Saussure, desencadeando, a partir de seu construto, inúmeros desdobramentos epistemológicos, que ora compactuam com sua teoria, ora a refutam. De um modo geral, as escolas linguísticas que comungam com a definição da linguagem como sendo um instrumento que serve para se comunicar são o **Formalismo**, desmembrado em *estruturalismo e gerativismo*, e o **Funcionalismo**.

O **formalismo**, embora tenha considerado o caráter comunicacional da linguagem, ocupou-se (e ainda se ocupa) de seu funcionamento interno, ou seja, busca descrever o funcionamento linguístico da verbalização, não se ocupando do uso concreto dessa configuração. Uma de suas vertentes de maior destaque é o *estruturalismo*, cuja figura expoente foi Ferdinand de Saussure, marcado pela distinção entre língua e linguagem, ocupando-se em investigar apenas a primeira por considerá-la “um todo em si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2012, p. 41). O *gerativismo*, por sua vez, iniciado em 1950, nos Estados Unidos, por Noam Chomsky, objetivou elaborar, aos moldes formalistas, um modelo teórico, ancorado na filosofia lógica, capaz de descrever as estruturas sintáticas. Buscou-se, nesse quadro teórico, mostrar, abstratamente, o funcionamento da linguagem humana. Tem-se, portanto, via formalismo, duas vertentes que, ao mesmo tempo que reconhecem o uso comunicativo, preocupam-se em descrever ora a língua, ora a linguagem, de maneira intralinguística, considerando-as enquanto sistemas. Além disso, destaca-se que, tanto o formalismo estrutural quanto o gerativista não deram espaço, em seus bojos epistemológicos, para os estudos do sentido, por isso, na literatura que versa sobre a área da linguística ocorre certa aproximação entre os estudos descritivos formais da linguagem aos prescritivos. Sendo assim, em termos de olhar para os gêneros no ensino, ao

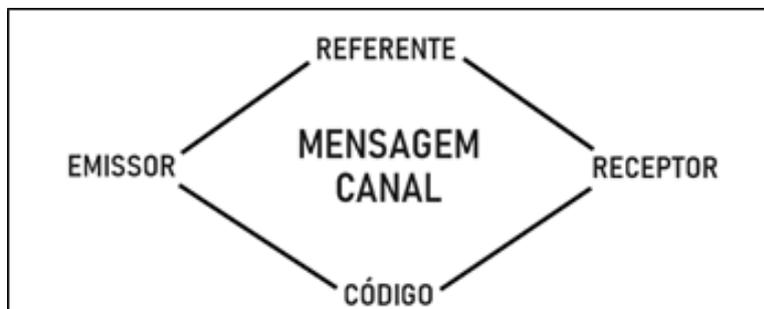
77. Marcos Terêncio Varrão foi um dos precursores nos estudos de gramática normativa, em Roma.

78. Franz Bopp foi um linguista de gramática comparada e responsável por descrever todo o sistema de conjugação do sânscrito.

assumir uma concepção formalista significa considerar a linguagem uma entidade capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, de expressar o pensamento. De modo geral, a vertente dos chamados estudos tradicionais, incluídos aí os gramaticais, situam-se nessa perspectiva. A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e de forte prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. As noções de certo e de *errado*, as tarefas de análise linguística que fica apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como exercícios da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista da linguagem. (OLIVEIRA & WILSON, 2015, p. 236, grifos dos autores).

Contrapondo-se, parcialmente, ao posicionamento formalista, surge, em meados do século XX, na seara do Funcionalismo, a Teoria da Comunicação, do linguista Roman Jakobson (2001), cujo principal intuito fora não somente insistir na função comunicacional da linguagem, mas, principalmente, investigá-la. Para tanto, o linguista russo buscou identificar os elementos envolvidos em uma situação de comunicação. Segue, abaixo, um esquema que resume o modelo de comunicação proposto pelo estudioso, bem como suas principais descrições:

Figura 1: Modelo de comunicação proposto por Roman Jakobson



Fonte: elaborado com base em Jakobson (2001).

De acordo com o modelo acima ilustrado, em uma situação comunicativa, um falante (**emissor**) envia uma mensagem a outro (**receptor**) através de um **código** (conjunto de possibilidades e escolhas combinatórias de signos linguísticos). Além disso, tanto o emissor quanto o receptor compartilham de um mesmo **referente**, situação à qual a mensagem se refere, transmitida por um meio físico denominado **canal**. Considerando tais elementos, observa-se que, a segunda concepção, comparada com a primeira, avança, em termos perceptivos, pois vê na linguagem um ato comunicativo. Entretanto, apesar desse aparente avanço, a Teoria da Comunicação e sua concepção de linguagem possui, em seu cerne, algumas limitações.

A primeira delas diz respeito ao fato de que, se considerarmos a língua apenas como um código

combinatório, corre-se o risco de reduzir a linguagem como tendo um objetivo único de transmitir informações, algo semelhante à primeira concepção, desconsiderando a consciência socioindividual de cada usuário da língua e, também, não atentando para o uso linguístico em contextos sociais de maior complexidade. Imbricado a isso, observa-se que essa concepção de linguagem pressupõe uma espécie de “código virtual” cuja apropriação deve seguir os preceitos alfabéticos e gramaticais da língua, cabendo ao professor transmitir, descritivamente, aos seus alunos, tais conhecimentos, para que possam fazer uso do “código” de maneira apropriada. Ademais, ressalta-se que, em muitos livros didáticos de língua portuguesa, tal concepção se faz presente, acompanhada de um discurso que maquia a ideia de normatividade, dizendo-se como ensino descritivo da língua. Entretanto, por não investigar os usos linguísticos e as relações e diferenças existentes entre fala e escrita como sendo práticas sociais, percebe-se que, em termos didáticos, tal concepção:

investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua. Na verdade, a escola agiu mais ou menos como se aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que acendemos. Obviamente, há espaço para saber estas coisas todas e há aqueles que a elas se dedicaram e as sabem. Se precisar de uma informação, posso consultá-los. Mas o número de conhecimentos disponíveis na humanidade é imenso e muitas das tecnologias de que dispomos hoje nós sabemos usar, embora não saibamos como elas se produziram nem saibamos explicá-las. (GERALDI, 2002, p. 71).

Depreende-se, a partir das breves reflexões empreendidas na precedência, que tanto o formalismo quanto o funcionalismo, embora responsáveis por desencadearem inúmeras contribuições linguísticas, quando transpostos ao universo do ensino, acabam resultando em metodologias que limitam a natureza da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros, seja de maneira formal ou funcional. Entretanto, a terceira concepção linguística que integra a tríade conceptual linguística ultrapassa as arestas impostas pelas formulações anteriormente mencionadas.

Segundo Geraldi (2004), a concepção de linguagem que a concebe como sendo uma forma de interação corresponde à Linguística da enunciação<sup>79</sup>. Trata-se de uma visão da linguagem que prioriza o sujeito de diferentes maneiras, a depender de qual teoria enunciativa se adota. Entretanto, o que importa, por ora, é o fato de que essa concepção percebe que o sujeito, ao fazer uso da língua, não somente exterioriza um pensamento ou transmite uma informação, mas, além disso, exerce influências e age

79. Presume-se que João Wanderley Geraldi, ao fazer correspondência entre a concepção interativa da língua e à Linguística da Enunciação, significou a enunciação, em termos gerais, como sendo uso da língua. Salienta-se isso pelo motivo de o autor ter agrupado na Linguística da Enunciação outras linguísticas, como, por exemplo, a Linguística do Texto, a Análise do Discurso, a Linguística Sistêmico-funcional, Sociolinguística, etc. Entretanto, cabe esclarecer que, apesar de todas essas linguísticas se preocuparem com o uso da língua, constituem-se, epistemologicamente, de formas distintas, pois conceitos como texto, discurso, enunciação e, inclusive, a própria natureza do signo linguístico, oscilam e mudam de perspectivas, a depender da filiação teórica a que determinada linguística se propõe. Um exemplo exímio disso são os teóricos Bakhtin e Benveniste que, ambos, teorizam sobre discurso e enunciação, porém o primeiro percebe o sentido como sendo, muitas vezes, externo à linguagem, e o último vê o sentido como sendo intralinguístico, ligando-se ao pensamento saussuriano, muito criticado por Bakhtin.

sobre seu interlocutor (ouvinte/leitor), além de constituir-se, nessa relação de alteridade, enquanto sujeito de sua fala/escrita. Nesse sentido, constata-se que adotar essa concepção é perceber que não há a possibilidade de existir um “eu” que fala e escreve sem um “tu” que lê e ouve, pois, é na interação que a linguagem ocorre. Logo, a língua, por esse prisma, passa a ser vista como um conjunto de práticas sociais historicamente contextualizadas que “não está de antemão pronta, dada como um sistema do qual o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói” (GERALDI, 2002, p. 5).

Cabe ainda observar que, dentro deste grande escopo visionário da linguagem, não se pode reduzir a interação apenas a um ato comunicativo, uma vez que nela, além de troca de informações e comunicação, ocorre também a concretização de discursos, materializando a enunciação de um sujeito que “escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida, onde elas se segmentaram e se impregnaram de avaliações. Desse modo ele escolhe as avaliações relacionadas às palavras, sendo que isso ocorre do ponto de vista dos portadores encarnados dessas avaliações” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 131).

Considerando, então, o que foi explicitado a respeito da terceira concepção de linguagem, infere-se que seu reflexo em práticas de sala de aula resultará em um ensino que valoriza as práticas discursivo-enunciativas do aluno, que já não é mais um sujeito passivo perante o sistema da língua. Pelo contrário, tem-se, nessa perspectiva, sujeitos que interagem ativamente na constituição de ações interlocutivas. Consequentemente, nas atividades propostas em sala de aula, haverá, principalmente, trabalhos com textos contextualizados, tentativa de domínio efetivo da norma padrão a partir de uma análise linguística funcional nas modalidades oral e escrita, não havendo espaço para preconceitos linguísticos, pois, nesse prisma, leva-se o aprendiz a “considerar suas práticas discursivas, bem como aprender que a língua funciona como uma espécie de ‘roupa’, podendo o aluno vestir suas variadas “roupagens”, a depender do contexto e situação de uso” (PASCHOAL, 2019, p.79). Além disso, o sentido, sob a égide dessa perspectiva, não é concebido de forma unilateral, uma vez que ele é produto da práxis humana. Dentre as muitas esteiras teóricas que compõem essa concepção, destaca-se a dialógica, segundo a qual, “não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única coisa que pode ser real em sua totalidade” (BAKHTIN, 2017, p. 42), viés que será pormenorizado na subsequência desta reflexão.

## Teoria dialógica do discurso: alguns princípios basilares

Desde seu princípio, a Teoria Dialógica do Discurso, postulada pelo Círculo de Bakhtin<sup>80</sup>, caracterizou-se como sendo um quadro teórico de rupturas. Buscando uma visão não mecanicista para o “fazer” ciências humanas por meio de estudos enunciativo-discursivos, contrapôs-se, em sua gênese, não somente aos estudos formais relacionados à área da Linguística (objetivismo abstrato e subjetivismo individualista), mas, também, às diversas vertentes filosóficas que, até então, existiam.

No entanto, contrariamente ao que muitas leituras deturpadas da obra bakhtiniana atestam, a Teoria Dialógica, embora tenha lançado um novo olhar à linguagem, não dispensara os estudos linguísticos caracterizados pela imanência. Mesmo assim, empreendeu-se a investigar a sociedade, tendo em vista

o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e sob diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (BAKHTIN, 2002, p. 181).

Partindo dessa premissa, o Círculo de Bakhtin lapida seu movimento teórico-metodológico com o intento de ressignificar preceitos elaborados pelo materialismo dialético histórico<sup>81</sup>, ocupando-se da linguagem e seu uso concreto em diferentes instâncias da organização social. Em outras palavras, a Metalinguística (ou a Translinguística, como prefere Todorov<sup>82</sup>), busca perscrutar como ocorrem as projeções na linguagem/discurso das relações coercitivas na sociedade, ocasionadas, principalmente, pelas diferenças socioeconômicas. Segundo os preceitos bakhtinianos, a linguagem é responsável por configurar essas tensões, anunciadas pelo discurso, e, além disso, desencadear as grandes mudanças sociais. Deste modo, até um símbolo como a cruz suástica, por exemplo, torna-se objeto analítico, uma vez que, além de não haver espaço, nesse arcabouço teórico, para dicotomias<sup>83</sup>, nessa simbologia habitam diversas

80. O Círculo de Bakhtin foi um grupo composto por intelectuais russos ligados as mais diversas áreas do conhecimento que desenvolveram propostas de ordem sociofilosófica na área da linguagem. Dentre os nomes que mais se destacaram pela proficiência intelectual, estão Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev.

81. O materialismo dialético histórico consistiu em uma vertente teórico-filosófica elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels que se propôs a descrever o funcionamento da sociedade por meio das relações trabalhistas.

82. Tzevetan Todorov foi um linguista e filósofo búlgaro que, por meio do olhar semiótico, investigou as obras do Círculo de Bakhtin.

83. Durante a leitura de obras bakhtinianas, pode-se perceber que, muitas vezes, termos como *língua*, *linguagem*, *discurso*, *enunciação*, *enunciado*, entre outros, são tratados como correlatos. Isso ocorre, possivelmente, pelo fato de a teoria priorizar em suas investigações produto e processo verbal, sempre em dialogicidade.

roupagens semânticas, diversos fios discursivos com sentidos entrecruzados e, muitas vezes, contraditórios.

Imbricado, portanto, nessa proposição, o arcabouço teórico bakhtiniano edificará, na arquitetônica de sua obra, uma vasta e complexa gama de conceituações que, reciprocamente, se constituirão, dificultando, para qualquer pesquisador que se lance aos estudos de sua vertente, segmentar sua teoria. Contudo, por questões analítico-metodológicas que engendram o objetivo nodal do número temático deste periódico, será feito, neste artigo, um recorte alinhado ao escopo dos gêneros do discurso. Por isso, dentre os inúmeros conceitos que emergem da proposta bakhtiniana, há uma díade basilar que compreende duas concepções ressonadas em todas as outras: o **dialogismo** e a **ideologia**.

O primeiro, **dialogismo**, diz respeito, em termos gerais, às relações de sentido estabelecidas, inerentemente, no e pelo discurso. Por essa inerência dialógica, a interação discursiva, sob o viés bakhtiniano, não ocorre, necessariamente, no nível do manifestado, em textualidades mostradas, ditas. Pelo contrário, trata-se de relações semânticas e, portanto, encontram-se no nível axiológico, naquilo que não está expresso em materialidades linguístico-discursivas e, mesmo assim, faz-se presente, é o não dito que é dito indiretamente. Isso nos leva a apreender que quando alguém enuncia está, explícita ou implicitamente, ao mesmo tempo, compactuando e/ou refutando com discursos alheios, já proferidos e semantizados em algum momento na malha discursiva universal. Por isso,

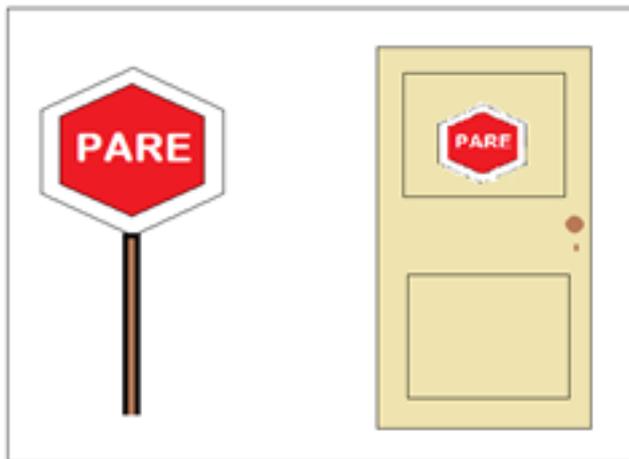
Mesmo os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, jamais podem ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre hão de mudar (renovando-se) no processo do futuro desenvolvimento do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto) (BAKHTIN, 2017, p. 79).

Além do dialogismo constitutivo da linguagem, imbricase, na discursivização, a **ideologia**, correspondendo, sumariamente, a um ponto de vista do sujeito social frente a uma materialidade semiótica. Desse modo, qualquer elemento do real que habite a vida concreta de uma sociedade e que seja avaliado por, no mínimo, dois seres, será considerado, à luz bakhtiniana, um **signo ideológico**,

seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

Diante do que foi exposto até o momento, analisemos, para fins de exemplificação, a seguinte imagem:

Figura 2: Situações discursivas da placa PARE.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pode-se perceber que a primeira imagem é a representação de uma placa de trânsito que, por sua vez, é produzida, através da atividade humana, pelo uso de diferentes materiais: alumínio, madeira, tinta, palavra, etc. Todas essas materialidades que compõem a placa, ao serem entrecruzadas, constituem um símbolo que, em uma sociedade organizada, irá adquirir uma única significação. A simples palavra *pare*, por exemplo, em termos de língua, possui um sentido imperativo. Trata-se de uma palavra/frase que possui características léxico-gramaticais como estar no verbo imperativo, indicando uma ordem. No entanto, esse mesmo símbolo, quando contextualizado em uma situação discursiva diferente (segunda imagem), adquirirá um tom valorativo social diferente, tornando-se signo ideológico. O símbolo placa, disposto na porta de um dormitório, será semantizado não somente por quem a colocou, mas, sobretudo, em um processo interativo verbal, por quem a leu que, diferentemente do que ocorre no trânsito, poderá lhe dar valores diversos. Quem enunciou pode estar querendo transmitir ideias como não me incomode, bata antes de entrar, deixe-me no meu mundo, e assim por diante. Quem leu, processo também enunciativo, poderá valorar essas ideias como arrogância, frieza, distanciamento, etc.

O que se depreende, a partir das observações precedentes, é que o ato de valorar, dar sentido, perceber algo, consiste, pelo viés do Círculo de Bakhtin, em ideologia, a qual evoca, necessariamente, a existência de sujeitos que configuram e dão existência/vida a uma dada realidade. Esse fazer existir uma concretude, geralmente, é configurado em palavras<sup>84</sup>, que servirão como uma espécie de reflexão sobre algo. Por isso, “a palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98, grifos do autor).

84. Para o Círculo de Bakhtin, não somente aquilo que é verbalizado é ideologia. Até mesmo o ato de silenciar está carregado de ideologização. Portanto, os discursos, por exemplo, de neutralidade, demonstram, evidentemente, uma axiologia, um ponto de vista.

Esse filtro avaliativo dos sujeitos pelo qual o universo sociosemiótico passa, manifesta-se, sob diferentes formas, podendo se configurar, tanto por meio da linguagem verbal quanto pelas diversas formas de manifestação imagéticas que existem (arte pictórica, cinematográfica, plástica, musical, diálogo do cotidiano, etc.). O conjunto desta cadeia discursiva ininterrupta, que forma, metaforicamente, uma malha social da linguagem, dá-se sempre por meio da interação entre os sujeitos que, convertidos em locutores, manifestar-se-ão sob a forma de enunciados concretos, atrelados a uma esfera de atividade humana, ornamentados em gêneros do discurso. Como dito em momentos precedentes, o Círculo de Bakhtin se interessou pelo estudo da comunicação discursiva presente na vida social e concreta. Por isso, objetiva-se, na próxima seção, reafirmar essa investigação bakhtiniana, buscando mostrar a natureza dos enunciados atrelados aos gêneros do discurso.

### **Gêneros discursivos: a encruzilhada da linguagem**

O estudo dos gêneros remonta à Grécia Antiga, anunciados nas filosofias aristotélicas e platônicas e reverberados nas mais diferentes linguísticas que incluem, desde os estudos da Linguística Sistêmico-funcional até os empreendimentos teóricos das linhas teóricas textuais. No entanto, em todos esses empreendimentos teóricos, manifestaram-se concepções de gêneros que os concebem como sendo formas fixas, produto acabado, dando-lhe, conseqüentemente, um caráter normativo. Embora esses vieses nos elucidam a organização interna da linguagem, mesmo que ligada a sua funcionalidade, “a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. O que mais se estudava eram os gêneros literários” (BAKHTIN, 2016, p.13).

Por conseguinte, para que se compreenda, portanto, a natureza dos gêneros discursivos, é necessário investigar aquilo que o Círculo de Bakhtin considerará como sendo o seu cerne: **o enunciado concreto**. Entende-se, nesse quadro teórico-filosófico, por enunciado, toda e qualquer manifestação (verbal ou não verbal) ornamentada por alguém com algum intento. Assim,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esse três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de atuação. (BAKHTIN, 2016, p. 12).

O que Bakhtin tenta evidenciar, nessa passagem, é que há, no processo de construção do enunciado, elementos que o fazem se transformar uma unidade semântica, sendo o sentido lapidado por, no mínimo, dois homens, duas vozes sociais. Trata-se da **arquitetônica interna**

do processo de enunciação, composta por **tema, forma de composição e estilo**. O **tema**, considerado o tópico do discurso, é o sentido do todo manifestado e, por isso, não pode ser confundido com **assunto**, uma vez que, por exemplo, uma obra literária pode ter como temática a guerra e tratar sobre o assunto relacionamento amoroso. **A forma de composição**

consiste no projeto enunciativo do locutor, a maneira pela qual o discurso é lapidado em termos oracionais. Por fim, o **estilo**, é a maneira específica pela qual o locutor se enuncia, podendo variar, linguisticamente, em diferentes graus e proporções, a depender do tema e da composição em que se engendra. Trata-se, sumariamente, das escolhas lexicais e gramaticais que caracterizam a estilização discursiva do locutor. No entanto, salienta-se que, nesse lapidar enunciativo, o interlocutor possui responsabilidade, “uma vez que não somente quem enuncia que está agindo na/ pela linguagem, mas, também, o interlocutor” (PASCHOAL, 2020, p.4).

Além disso, ao dar ao enunciado um caráter evêntico, Bakhtin atenta para o fato de os sujeitos de uma sociedade atuarem sempre em esferas de atividade (escola, igreja, faculdade, trabalho, etc.), e, por esse motivo, acabam por construir inúmeras manifestações (primárias e secundárias<sup>85</sup>) relativamente estáveis, denominadas, pelo estudioso, de **gêneros do discurso**. Isso demonstra que, embora a arquitetura interna dos enunciados apresente um grau linguístico-formal de repetibilidade, não se pode considerá-los estáticos, uma vez que há inúmeros elementos que circundam a sua construção, influenciada pelo seu contexto de produção, a sua **arquitetônica externa**, extraverbal, enfim, o seu gênero do discurso. Analisemos, para fins elucidativos, o gênero receita médica, esboçado na subsequência:

85. Apesar de Bakhtin, em sua obra intitulada Os gêneros do discurso fazer uma diferenciação entre gêneros primários e secundários, o próprio autor demonstra que essa dicotomia não é produtiva, uma vez que ambos se constituem na relação dialógica composicional.

Figura 3: Receita médica.



Fonte: Dentista (2019, [s/p]).

O gênero discursivo *receita médica*, ligado à esfera profissional da saúde, apresenta, geralmente, em sua construção composicional, características linguístico-formais predominantemente descritivas. Trata-se de uma manifestação verbal escrita, configurada em verbos no imperativo, cuja finalidade é prescrever, quase sempre, o uso de um fármaco em prol de uma possível melhoria na saúde de um dado paciente. Entretanto, a imagem antecedente do gênero receita desmistifica, em certa medida, o grau de padronização que esse gênero mantém nos estudos formais da língua.

No dia 21 de maio de 2019, na cidade de Salvador (BA), o dentista Ricardo Cayres facilitou a compreensão de uma receita médica para uma paciente analfabeta. Durante o atendimento rotineiro de saúde bucal, Cayres percebeu que a pressão arterial de sua paciente estava alterada e, ao estabelecer um diálogo com ela, detectou o uso indevido de medicamentos. Pressupondo como sendo o analfabetismo o principal motivo, o dentista resolveu reconfigurar, digitalmente, a receita escrita por outro profissional para que a paciente de 60 anos fizesse devidamente o uso oral de medicamentos para a pressão arterial. De forma criativa, Ricardo Cayres utilizou de figuras de sol e de lua para representar os períodos matutino e noturno; fotografou a embalagem dos dois tipos de medicamentos necessários, servindo para identificação de sua interlocutora; e, por fim, ilustrou, repetidamente, os comprimidos, representando assim a quantidade necessária de ingeri-los.

Essa situação discursiva demonstra que, embora exista uma certa padronização no processo de construção dos gêneros do discurso, muitas vezes será a situação extraverbal que ditará sua manutenção formal ou não, uma vez que diversos fatores sociológicos se fazem refletidos em um projeto

enunciativo. No caso da interação discursiva entre dentista e paciente, as condições socioeconômicas da interlocutora agiram sobre o enunciado, o discurso do paciente fez-se refletido no discurso do profissional odontológico. Esse fenômeno reitera o prisma que sugere a natureza relativa, híbrida e infinita dos gêneros discursivos, nos quais

a enunciação será sempre, no mínimo, de dois sujeitos discursivos, pois, por meio da (inter)ação verbal, ambos agirão em sua constituição. Portanto, por mais que o estilo seja individual, para o Círculo de Bakhtin, essa individualidade é também constituída pelo social, ou seja, o discurso do outro estará presente no meu discurso e, ao proferir, o locutor considera a palavra alheia (endereçamento), configurando, dessa forma, a sua. (PASCHOAL, 2020, p. 5).

Além da tentativa indevida para o enquadramento estático da composição dos gêneros, presencia-se, frequentemente, em materiais que norteiam o trabalho pedagógico e que se dizem orientados pela ótica bakhtiniana, a banalização do conceito de *dialogismo*, característica inerente aos gêneros discursivos. Frequentemente, presenciaram-se elucubrações teóricas atrelando à visão dialógica do discurso o termo *intertextualidade*. Isso se dá pelo fato de, em 1967, na revista francesa *Critique*, a semiótica Julia Kristeva, na tentativa de apresentar seus estudos sobre a obra de Bakhtin, considerar texto aquilo que o teórico denominará de *enunciado*. Contudo, para a teoria dialógica, o *texto* é uma manifestação possível do *enunciado*, sendo este um posicionamento do sujeito e passível de diferentes configurações, não somente textual-escrita. Vejamos, por exemplo, o gênero cartaz a seguir, para fins de esclarecimento no que concerne às diferenças conceituais entre *intertextualidade* e *dialogismo*:

Figura 4: Cartaz de desaparecimento



Fonte: CGNOTÍCIAS (2019).

Marcado pela funcionalidade informativa e, muitas vezes, apelativa, o gênero cartaz pode se configurar em diversas esferas de atividade, desde campanhas eleitorais até propagandas cinematográficas. Geralmente, um cartaz não possui um único locutor, mas um conjunto de locutores, pois sua natureza híbrida exige sujeitos ligados a diferentes áreas de conhecimento. A ilustração precedente, por exemplo, refere-se a um cartaz cujo intuito principal é informar o desaparecimento do jovem Rodolfo de Souza Silva. Na sequência de seu nome, em ordem descendente, observam-se informações espaço-temporais que descrevem sua última aparição. Após, por meio do verbo *pedir*, no presente do indicativo, aflora-se a função apelativa de uma das vozes que habita o gênero – podendo ser um familiar-endereçada ao(s) interlocutor(es) pouco presumidos neste caso. A depender da esfera de divulgação em que o gênero se apresentar, a quantidade de ligações feitas ao número grafado será, consideravelmente, distinto, em termos estatísticos. Logo, apreende-se que se trata de um gênero discursivo dito cartaz que, em termos gerais, apresenta as características repetíveis de sua configuração habitual. Todavia, observemos o seguinte gênero:

Figura 5: Exemplificação do gênero meme.



Fonte: GALVANI (2019, [s/p]).

Em um primeiro momento, o primeiro fenômeno de leitura que esse gênero pode ocasionar é a sua identificação formal com um cartaz de desaparecimento, levando os analistas e/ou leitores a lhe colocarem sob o limbo teórico da *intertextualidade*. Podem ser observadas inúmeras aproximações com o cartaz anteriormente apresentado:

A palavra *desparecido* destacada no topo, a imagem do sujeito referente à temática, seu nome, as informações espaço-temporais de sua última aparição e, como no anterior, um número para contato. E, começando por essa última informação, podemos traçar caminhos de que, na relação estabelecida entre esses dois gêneros, há apenas o fenômeno intertextual, mas não existe relação dialógica entre ambos. Primeiro, porque o número 171 traça relações de sentido com efeitos de mentira, socialmente ironizado, principalmente por grupos jovens, representando alguém muito fingido, alguém 171. Além disso, o nome e a fotografia que compõem a manifestação textual referem-se a alguém que, no âmbito político nacional, tornou-se figura pública.

Fabrizio Queiroz, referenciado no universo midiático como *Caso Queiroz*, é um policial militar e ex-assessor parlamentar de Flávio Bolsonaro, filho do atual presidente da república, que, desde o dia 6 de dezembro de 2018, passou a ser investigado por movimentações bancárias atípicas de sua conta. Desde esse momento, Queiroz ausentou-se de suas atividades trabalhistas e sociais, causando grande fervor no âmbito judiciário e investigativo. Segundo dados divulgados em diversas plataformas jornalísticas, o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (Coaf) apontou, via relatório, a movimentação no valor de R\$1.236.838,00, entre janeiro de 2016 a janeiro de 2017. O que mais chamou a atenção pública, além do considerável valor monetário, foi o fato de Queiroz, por exercer funções de motorista e segurança parlamentar, possuir em sua conta essa quantia em capital. Esses elementos explicam e semantizam a presença do termo laranjas, no gênero observado, levando o leitor a associar, ironicamente, esse valor ao filho do presidente e a função de intermediador fraudulento ao assessor Queiroz. Durante a textualidade, atesta-se o tom irônico, configurado pelo uso de termos que, em um campo semântico socioideológico, mostram-se contraditórios: *milionário versus senhor humilde, milionário versus apartamento simples, milionário versus motorista*.

Logo, compreende-se, a partir desse conjunto de aspectos configurativos, que o presente gênero dialoga, não como o cartaz que lhe antecede, mas com os discursos que permeiam o âmbito da política de oposição a Flávio Bolsonaro, com o discurso atônito de alguns sujeitos do judiciário pelo sumiço do investigado, com algumas esferas jornalísticas, quando responsáveis com a verdade e exigem uma resposta, etc. Além disso, embora apresentando características de cartaz, não se pode considerá-lo como tal, uma vez que sua fonte de divulgação foram as redes sociais, não se apresentando em esferas jornalísticas como jornais, revistas, reportagens televisivas, entre outras. Por isso, considera-se como sendo meme, um gênero discursivo presente apenas (por enquanto) na esfera digital, de cunho irônico quando direcionado à esfera política. Reitera-se, diante dessa sumária análise, o caráter dialógico dos gêneros, que se entrecruzam formando

outros e sempre apontam, em termos de sentido, para uma realidade que lhes é externa.

### Considerações finais

Diante das reflexões empreendidas no presente artigo, nesse momento não tão conclusivo, faz-se necessária a retomada de algumas pontuações nodais que aqui foram enunciadas. Em relação às concepções de linguagem que norteiam o pensamento linguístico e se mostram ressoadas no espaço escolar, discutiu-se, a partir de seus construtos, algumas possíveis implicações dessas abordagens no processo de transposição didática ao estudo dos gêneros. Embora se tenha afirmado que as acepções que consideram a linguagem como sendo uma expressão do pensamento e/ou um instrumento de comunicação possuem um caráter, respectivamente, prescritivo e descritivo, não se deve deslegitimá-las. Isso se justifica pelo fato de se tratar de formação linguística, em que se presencia uma complexidade de fatores que a orbitam. No que diz respeito à vertente que concebe a linguagem como sendo uma forma de interação, atestou-se uma diversidade de Linguísticas que compõem esse escopo conceitual, sendo que muitas delas, mesmo inclinadas ao norte interacionista, mostram-se atreladas aos quadros epistemológicos do formalismo e/ou funcionalismo.

Buscando, sem extremismos, certa ruptura com olhares estanques dados à linguagem, este trabalho apresentou, sumariamente, a Teoria Dialógica do Discurso, postulada pelo Círculo de Bakhtin, como sendo uma opção considerável para com o trato dos gêneros discursivos em sala de aula. Nesse sentido, o que justificou essa escolha foi justamente a concepção sociológica que este arcabouço teórico fornece para as investigações enunciativo-discursivas, podendo conjurar subsídios teóricos para um ensino que rechaça noções de formação linguística nas quais os alunos “passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias” (ALMEIDA, 2004, p.16).

Durante a exposição, pôde-se perceber que a Teoria Dialógica do Discurso, ao imprimir à linguagem um caráter discursivo, evidencia que a produção de sentidos em enunciados convertidos em gêneros, é evocada não somente pelo aspecto intralinguístico, mas, sobretudo, pelo translinguístico. Avista-se, a partir disso, a inerência dialógica dos gêneros do discurso, enquanto um espaço de contradição, habitado por prolegômenos extraverbaes como os sujeitos, a ideologia, as esferas de atividade humana e suas orientações semântico-axiológicas.

Preconizando um ensino de gêneros pautado nessas breves considerações, emergiu-se, ainda, a necessidade de não apenas esboçar a inerência dialógica do universo textual-discursivo, mas, também, de salientar que subjaz a

existência material de um dado projeto enunciativo. Nesse percurso, destacou-se que os sentidos, sempre no plural, não estão no autor, no gênero discursivo ou no leitor, mas, sim, na relação dialógica estabelecida nessa tríade, configurando-se, muitas vezes, em um pacto semântico tensivo. Pode-se se dizer que, sob o viés dialógico, o gênero não é somente um lapidar do pensamento cognoscível, mas, acima de tudo, um ponto de encontro intercognoscível, em que consciências socioideológicas se encontram, concordam ou discordam, criticam, posicionam-se, resignificam. Enunciar é, bakhtinianamente, enunciar-se e, nesse processo, faz-se imperativa a presença de outras vozes.

Enfim (e sem fim), cabe sublinhar que pensar sobre os gêneros do discurso, à luz bakhtiniana, é buscar ter ciência de que na linguagem habitam múltiplas vozes que se entrecrocaram. Essa premissa, se tomada como arcabouço de ancoragem para o ensino, fornece ao aluno a capacidade de construir um pensamento dialético, tornando-o um leitor crítico, capaz de identificar as diversas facetas sociais projetadas no e pelo discurso. Todavia, será que o universo pedagógico tem buscado formar sujeitos que observam a coerção social na linguagem, as diferenças sociais nela ecoadas? Será que os ditos tutores da educação, sobretudo os políticos, estão dispostos a serem desvestidos discursivamente pelo âmbito escolar? O Círculo de Bakhtin ousou fazê-lo, desnudando a sociedade de sua época. Ousemos.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português? In: GERALDY, José Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra, 3.ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CGNOTICIAIS. Disponível em: <<https://cgnoticias.com.br/jovem-de-monsenhor-hipolito-pi-esta-desaparecido-ha-tres-dias-em-sao-bernardo-do-campo-sp/rodolfo-de-souza-silva-desaparecido-cartaz/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

DENTISTA ilustra receita médica para paciente analfabeta que errava remédios. **Só notícia boa**. 21 mai. 2019. Disponível em: <<http://www.sonoticiaboa.com.br/2019/05/21/dentista-ilustra-receita-medica-para-paciente-analfabeta-errava-remedios/>>. Acesso em: 01 set. 2019.

FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à linguística I** – Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GALVANI, Giovana. Rir para não chorar: 11 memes para os 100 dias do governo Bolsonaro. **Carta capital**. 10 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/humor/rir-para-nao-chorar-11-memes-para-os-100-dias-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 14 dez. 2019.

GERALDI, José Vanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

GERALDI, José Vanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de; WILSON, Victoria. **Linguística e ensino**. In: MARTELOTTA (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2015.

PASCHOAL, Cristiano Sandim. Língua, pra que te quero?: princípios sociolinguísticos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa. **Revista Signos**. Lajeado, ano 40, n. 2, 2019. ISSN 1983-0378 DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v40i2a2019.2365> <http://www.univates.br/revistas>.

PASCHOAL, Cristiano Sandim. O novo tom axiológico da expressão “cidadão de bem”: refrações semânticas e indícios de estratificação da sociedade brasileira. **Revista memento** - ISSN 1807-9717. Departamento de Letras – UNINCOR, v. 11, n. 1 (janeiro-junho de 2020).

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

INEP. Avaliações e exames educacionais, 2018. Disponível em: <[avaliações e Exames Educacionais — Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br/inep)>. Acesso em: fev. de 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.