

Cláudia Lopes Nascimento  
Dircel Aparecida Kailer  
Elvira Lopes Nascimento  
Maria Isabel Borges  
Jaime dos Reis Sant'Anna  
(organizadores)

# Mediações Formativas

para o Ensino de  
Língua Portuguesa

experiências  
no PROFLETRAS – II



## Errata

### Referência:

NASCIMENTO, Cláudia Lopes; Dircel Aparecida Kailer; Elvira Lopes Nascimento; Maria Isabel Borges; Jaime dos Reis Sant’Anna (org.). *Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa: experiências no PROFLETRAS II*. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. 363 p.il.

ISBN: 978-65-80330-58-4 (e-book)

Seção	Folha	Onde se lê	Leia-se
Entre a ficha catalográfica e epígrafe	6-7	Ausência de informação	Conselho editorial Albano Dalla Pria (UNEMAT) Jacqueline Ortelan Maia Botassini (UEM) Marcio Roberto do Prado (UEM) Neil Armstrong Franco (UEM) Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC) Thiago Valente (UENP)
Capa		unidados	unidades
Capítulo 2	49	Lead	<i>Lead</i>
Capítulo 2	52	Fake News	<i>Fake News</i>
Capítulo 3	93	Libras	libras
Capítulo 5	129	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PR)	Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008)
Capítulo 5	148	PCN, OCEM e das DCE	(BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998)  (BRASIL, Orientação Curricular para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.  (PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais. Curitiba: SEED, 2008.

Capítulo 7	187	Exploratório: <i>descreve</i>  Expalanatório: <i>explica</i>	Exploratório: descreve  Expalanatório: explica
Capítulo 8	212, 213,2 18, 219,2 20, 224	WhatsApp	<i>WhatsApp</i>
Capítulo 8	212, 213,2 18, 219,2 20, 224	Facebook	<i>Facebook</i>
Capítulo 8		Internet	<i>Internet</i>
Capítulo 10	263	PCN (1998)	PCN (BRASIL, 1998)
Capítulo 10	268	Bicarbonato ~ bicarbonato	Bicarbonato ~ bicabornato
Referências	284		BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998
Capítulo 12	358	<i>Online</i>	On-line
Capítulo 12	358	webcam	<i>webcam</i>





MEDIAÇÕES FORMATIVAS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



**MEDIAÇÕES FORMATIVAS  
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

experiências no Profletras – II

Cláudia Lopes Nascimento  
Dircel Aparecida Kailer  
Elvira Lopes Nascimento  
Maria Isabel Borges  
Jaime dos Reis Sant'Anna  
(organizadores)

2019



© Fonte Editorial, 2019

*Editoração, projeto gráfico e capa:*

Alessandra S. O. de Proença

*Revisão:*

Cláudia Lopes Nascimento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244m

Nascimento, Cláudia Lopes

Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa:  
experiências no Proflétras – II / organizadores: Cláudia Lopes  
Nascimento; Dircel Aparecida Kailer; Elvira Lopes Nascimento;  
Maria Isabel Borges; Jaime dos Reis Sant'Anna – São Paulo: Fonte  
Editorial, 2019.

363 p. il. tab.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-80330-58-4

1. Mediações formativas 2. Educação básica 3. Formação de  
de professores 1. Título.

CDD 371.102

O conteúdo teórico-metodológico dos capítulos é de  
exclusiva responsabilidade dos autores.

É vedada a reprodução de qualquer parte deste livro  
sem a expressa autorização da editora.

Todos os direitos reservados à

FONTE EDITORIAL LTDA

Rua Barão de Itapetininga, 140, loja 4

01042-000 São Paulo - SP

Tel.: 11 3214-0679

www.fonteeditorial.com.br

e-mail: contato@fonteeditorial.com.br

*“Quis antever os cadernos, livros, pegar com as mãos.*

*[...] O que ele queria era botar na cabeça,  
duma vez, o que os livros dão e não.*

*Ele era a inteligência! Vorava.*

*Corrido, passava de lição em lição, e perguntava,  
reperguntava, parecia ter até raiva de eu saber e não ele,  
despeitos de ainda carecer aprender, contra-fim”.*

*(Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas)*



## SUMÁRIO

### Apresentação 13

*Organizadores*

1. Discurso e ensino no Proletras: um percurso de idas e vindas entre reflexões teóricas e práticas 21

*Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo*

2. Planejar, monitorar e avaliar ou setenta estratégias para o desenvolvimento de TCC's no âmbito do Proletras 45

*Alessandra Castilho da Costa*

3. O ensino de língua portuguesa e os documentos oficiais: dos PCN à BNCC 73

*Rafaela Cristine Merli*

*Ana Paula da Silva e Lino*

*Andreia da Cunha Malheiros Santana*

4. Ensino de língua portuguesa em tempos de WhatsApp:  
uma experiência com o gênero notícia **103**  
*Karla Da Mota Corrêa Cogo*  
*Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho*
5. Motivadores ideológicos na construção dos mecanismos de  
intertextualidade na literatura infantojuvenil brasileira  
e a formação de leitores **127**  
*Jaime dos Reis Sant'Anna*
6. A importância dos estudos culturais e as práticas de letramento  
no ensino de língua materna **155**  
*Eliene Rodrigues Marinho*  
*Áustria Rodrigues Brito*
7. A reportagem infográfica como objeto de ensino da leitura  
e da produção textual multissemiótica **179**  
*Eliana Merlin D. Barros*  
*Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira*
8. Aprendizagem colaborativa mediada por tecnologia móvel:  
para uma escola de seu tempo **209**  
*Selma Maria Abdalla Dias Barbosa*  
*Josefa dos Santos Silva*
9. Didatização do discurso argumentativo: a escrita como  
prática social no ensino fundamental **231**  
*Cláudia Lopes Nascimento*  
*Elvira Lopes Nascimento*
10. Processos fonético-fonológicos em produções orais e escritas  
de alunos do ensino fundamental II: análise dos traços  
graduais e descontínuos **259**  
*Dircel Aparecida Kailer*  
*Vanusa Fogaça de Freitas Prado*



11. Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras:  
enfoque nas questões sociais e culturais   **287**

*Gilberto Antonio Peres*

*Simone Azevedo Floripi*

12. *Persépolis*: novela gráfica ou HQ autobiográfica?   **321**

*Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira*

*Maria Isabel Borges*

Sobre as autoras e os autores   **353**



## APRESENTAÇÃO

---

*Cláudia Lopes Nascimento*  
*Dircel Aparecida Kailer*  
*Elvira Lopes Nascimento*  
*Maria Isabel Borges*  
*Jaime dos Reis Sant'Anna*  
(organizadores)



A formação docente, no quadro geral da educação brasileira, tem se caracterizado como um tema profícuo para a reflexão. Para discutir as bases da formação inicial ou as propostas de formação continuada, em ambos os casos, é preciso levar em conta o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente de multiletramentos.

Sabemos que, no contexto vigente, em que as formas de interação mudam de acordo com as demandas da sociedade, há necessidade de ampliação do conceito de letramento que tem permeado as concepções de ensino-aprendizagem de línguas. O mundo da linguagem em contínua expansão impõe o estudo da combinação de diferentes linguagens, tendo em vista que, da fala e da escrita como primeiras “tecnologias” de comunicação criadas pelo homem, outras formas de letramento foram redimensionadas. Isso nos leva a cogitar outros tipos de letramentos em que se conjugam, cada vez mais a oralidade, a escritura impressa e a cultura eletrônica que perpassam a reflexão dos gêneros e da textualidade.

Essa “virada enunciativa” tem provocado uma nova configuração às pesquisas sobre letramento. Assim sendo, a noção de letramento escolar, nos dias atuais, pressupõe a apropriação de gêneros textuais que permita a recepção (leitura) e a produção de textos advindos de diferentes formas de linguagem, trazidos por suportes distintos. Com isso configurando-se novos gêneros textuais ou novas adaptações de

gêneros tradicionais, o que pressupõe formas e tipos de letramento em que a habilidade de ler e de escrever não corresponde mais à capacidade exclusiva de atribuir sentidos a mensagens escritas, fala-se hoje de “multiletramentos”.

Assim, articulando as pesquisas que discutem a relação entre o ensino de língua portuguesa em uma abordagem didática dos gêneros de texto/discurso, o objetivo da obra foi o de congregar pesquisadores que tivessem o ensino da escrita e leitura em aulas de língua materna, na Educação Básica, como primordial no processo de escolarização. Para tanto, o foco das discussões foram reflexões no âmbito da didática da escrita, leitura, transposição didática, avaliação da produção textual com vistas à efetiva participação social, elaboração e/ou validação de materiais didáticos e à construção e implementação de projetos de intervenção pedagógica que contemplassem a escrita impressa, mas também digital.

Os autores reunidos, neste livro, entrelaçam-se em percursos concomitantes à pesquisa acadêmica e ao ensino de língua portuguesa a serviço na Educação Básica. Foram convidados, especialmente, pesquisadores no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), a fim de estabelecermos um profícuo diálogo.

Um traço importante dos trabalhos apresentados neste livro é o de estarem consonância com a orientação transdisciplinar do campo aplicado ao ensino de língua materna, que imprime o caráter aberto e não generalizante aos resultados apresentados e discutidos, de modo a convidar o leitor, particularmente, o leitor professor, formador e aprendiz, a continuar buscando elementos novos para a continuidade e aprofundamento da reflexão em função de situações específicas de ensino da leitura e da escrita.

Todos os autores aqui reunidos têm um pressuposto epistemológico comum: estudam, descrevem e ensinam a linguagem numa concepção sócio-histórica, vista como lugar de interação humana, de interlocução, em elaboração constante pelo sujeito na sua relação com seus interlocutores. Acreditam que a escola, como agência principal de multiletramentos, tem uma tarefa no ensino-aprendizagem da língua de assumir a leitura e escrita como práticas sociais, contextualizadas e sócio-historicamente determinadas.

A presente obra apresenta textos que podem ser classificados em quatro grupos distintos, porém inter-relacionados, aqueles que

apresentam: 1) reflexões relacionadas à formação do professor; 2) os resultados de uma pesquisa-ação; 3) uma proposta de trabalho didático; 4) uma análise textual.

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, no capítulo 1, intitulado “Discurso e ensino no Profletras: um percurso de idas e vindas entre reflexões teóricas e práticas”, apresenta uma reflexão de natureza teórica acerca da constituição de um percurso produzido na disciplina-Linguagem, práticas sociais e ensino, no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Maringá (Profletras/UEM). Nesse percurso, busca discutir, no entrelaçamento entre teoria e prática, encaminhamentos, tendo em vista um olhar para como se produz uma abordagem discursiva (leitura/escrita/oralidade) de diferentes materialidades em sala de aula, mobilizando os conceitos de condições de produção, autoria e paráfrase/polissemia.

No capítulo 2, “Planejar, monitorar e avaliar ou setenta estratégias para o desenvolvimento de TCC’s no âmbito do Profletras”, a autora Alessandra Castilho da Costa busca contribuir, particularmente, para a aquisição de conhecimento metacognitivo de mestrandos do Profletras por meio da apresentação de um inventário de estratégias, ou seja, de planejamento, monitoramento, elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção e pesquisa. Segundo a pesquisadora, a aplicação dessas estratégias oportunizará novas experiências que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento e a modificação do conhecimento metacognitivo dos discentes do programa. Segundo a pesquisadora, a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC) é uma tarefa complexa, que demanda a execução de outras tarefas cognitivas e metacognitivas (FLAVELL, 1979), tais como o planejamento de cronograma de trabalho, o estabelecimento de objetivos, a apropriação de modelos textuais, o levantamento bibliográfico, a elaboração de resenhas e, até mesmo, a eliminação de bloqueios de escrita, dentre inúmeras outras. Para a autora, esse processo, as estratégias metacognitivas desempenham um papel decisivo, dado que o controle, o monitoramento e a avaliação da própria escrita permitem abandonar estratégias inapropriadas e potencializar o alcance dos objetivos de escrita segundo as necessidades específicas do produtor de texto.

No capítulo 3, “O ensino de língua portuguesa e os documentos oficiais: dos PCN à BNCC”, Rafaela Cristine Merli, Ana Paula da Silva e

Lino e Andréia da Cunha Malheiros Santana identificam, num primeiro momento, algumas características importantes dos PCN de língua portuguesa, destinados ao ciclo II do ensino fundamental, salientando a linguagem como atividade discursiva que permeia toda a prática social. Em seguida, apresentam a BNCC de língua portuguesa, destacando o tratamento dado à linguagem, bem como alguns traços de continuidade entre os dois documentos. As autoras defendem a importância de uma sólida formação docente para que este profissional possa lidar com os documentos oficiais, quer para segui-los, quer para questioná-los.

“Ensino de língua portuguesa em tempos de WhatsApp: uma experiência com o gênero notícia”, o capítulo 4, de Karla Da Mota Corrêa Cogo e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, apresenta a síntese de uma pesquisa, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Unesp. As autoras discutem a importância de termos gêneros textuais como base para um ensino mais próximo à realidade linguística do aluno. O texto aborda a produção de notícias por meio de aplicativos e tecnologias móveis para alunos do fundamental II, visando analisar a função do gênero como facilitador do processo de leitura e escrita, bem como a importância dos “multiletramentos” (Rojo; MOURA, 2012) para sua produção e interpretação.

No capítulo 5, “Motivadores ideológicos na construção dos mecanismos de intertextualidade na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea e a formação de leitores”, de Jaime dos Reis Sant’Anna, discute a intertextualidade na literatura como importante ferramenta para a formação de leitores críticos no Ensino Básico, nos moldes como preceituam os principais documentos norteadores do ensino de língua materna. A proposta consiste em estudar os motivadores ideológicos responsáveis pela construção dos mecanismos intertextuais, a fim de exercitar no alunado habilidades necessárias para compreender as entrelinhas do texto literário. Fundamentação teórica: Intertextualidade e literatura: Medviédev; Kristeva. Formação de leitores literários: Aguiar e Bordini; Colomer. Literatura e ideologia: Atháide; Eagleton.

O capítulo 6, “A importância dos estudos culturais e as práticas de letramentos no ensino de língua materna”, de Eliene Rodrigues Marinho e Áustria Rodrigues Brito, traz algumas reflexões sobre o conceito de cultura e a subjetividade do sujeito na construção contínua de sua identidade. Apresenta a relevância dos estudos culturais e as relações desses fenômenos com as práticas de letramentos para



o ensino de linguagens e mostra também um exemplo de prática de letramento escolar por meio de atividades de leitura e produção textual do gênero relato a partir de situações culturais desenvolvidas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Marabá-Pará. O estudo decorre de abordagens culturais em contextos de letramentos que refletem nas ações concretas da vida em sociedade. Para fundamentação teórica, as autoras recorreram às contribuições de Cevasco (2016), Hall (2006), Street (2014), Oliveira (2010), dentre outros estudiosos.

Eliana Merlin D. Barros e Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira, autoras do capítulo 7, “A reportagem infográfica como objeto de ensino da leitura e da produção textual multissemiótica”, discutem os resultados obtidos de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e de cunho interventivo, resultantes da aplicação de uma sequência didática elaborada e validada no contexto do ensino fundamental II, em forma de instrução ao professor. A partir dos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), as autoras elaboraram e desenvolveram um projeto de ensino ancorado na metodologia das sequências didáticas de gêneros (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS; MAIA, 2018), tendo como objeto unificador o gênero “reportagem infográfica”. A finalidade do projeto foi não só desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção não somente do infográfico, mas também de outros gêneros de natureza multissemiótica.

No capítulo 8, “Aprendizagem colaborativa mediada por tecnologia móvel: para uma escola de seu tempo”, Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e Josefa dos Santos Silva apresentam os resultados de pesquisa desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. O foco era conhecer as crenças dos alunos em relação ao uso das tecnologias móveis e identificar práticas de intervenção que permitiam a inserção dessa tecnologia na aprendizagem escolar numa perspectiva colaborativa.

Em “Didatização do discurso argumentativo”, capítulo 9, Cláudia Lopes Nascimento e Elvira Lopes Nascimento, apresentam uma reflexão sobre, até que ponto, determinadas ações articuladas ao Profletras podem contribuir para abrir espaços de desenvolvimento do formador. As autoras discutem, com base na concepção de “desenvolvimento do poder de agir”, de Clot e Faïta (2000), a importância do formador de professores, em sua intervenção formativa, procuram articular o

real e o realizado, o individual e o coletivo, mobilizando metodologias que privilegiam a mediação da linguagem para a compreensão e transformação da atividade profissional. Para tanto, apresentam os resultados de uma pesquisa-ação realizada por uma professora de ensino fundamental II, aluna do Profletras.

No capítulo 10, “Processos fonético-fonológicos em produções orais e escritas de alunos do ensino fundamental II: análise dos traços graduais e descontínuos”, Dircel Aparecida Kailer e Vanusa Fogaça de Freitas Prado apresentam o estudo das relações entre a escrita do aluno e a oralidade. Para isso, relatam o resultado de uma pesquisa-ação, enfocando os processos fonético-fonológicos mais recorrentes na fala de alunos de uma turma de ensino fundamental II com o objetivo de trazer contribuições significativas para um ensino de Língua Portuguesa livre de preconceitos e mais efetivo quanto ao seu propósito.

No capítulo 11, “Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras: enfoque nas questões sociais e culturais”, Gilberto Antonio Peres e Simone Azevedo Floripi apresentam uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras a ser desenvolvido nas séries finais do fundamental.

No capítulo 12, “*Persépolis*: novela gráfica ou HQ autobiográfica?”, Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira e Maria Isabel Borges apresentam uma análise do texto *Persépolis* (SATRAPI, 2007) para diferenciar novela gráfica ou uma história em quadrinhos autobiográfica. As referências utilizadas dizem respeito aos estudos de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010) para a linguagem dos quadrinhos; Chinen (2011), García (2012), Ramos e Figueira (2014) para concepção de novela gráfica; Bourdieu (1998), Pena (2004), Pollak (1992) e Santo Agostinho (1999) para memórias e biografia. As autoras trazem uma proposta de análise textual, estabelecendo conexões com a História do Irã, linguagem dos quadrinhos e memórias.

Agrademos a todos os que contribuíram para a realização das pesquisas aqui apresentadas.

Londrina, maio de 2019.

**DISCURSO E ENSINO NO PROFLETRAS:  
UM PERCURSO DE IDAS E VINDAS  
ENTRE REFLEXÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

---

*Luciana Ferreira Dias Di Raimo*



A reflexão de caráter teórico ora apresentada relaciona-se a um percurso de natureza transdisciplinar, em que mobilizei conceitos da Análise de Discurso na relação com o ensino de línguas. Tal percurso ocorreu no 1º. semestre de 2018, na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino”, inscrita no Programa de Mestrado Profissionalizante da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Neste capítulo, meu objetivo central é trazer os pontos nodais que constituíram esse percurso empreendido e refletir acerca das possíveis demarcações e dissoluções de fronteiras entre os estudos discursivos de natureza materialista e questões atinentes ao ensino de línguas.

Embora o ensino não esteja diretamente no foco das discussões que ocorrem no campo da Análise de Discurso pecheuxtiana, trago à cena aqui referências que se voltaram para tal interface, dentre os temas destacam-se: discurso e leitura, subjetividade do professor e do aluno na aprendizagem de línguas, o papel da cultura no ensino de línguas, escola e cinema, a leitura e escrita como lugar (possível) de assunção da autoria, a prática de textualização na relação com a autoria e o ensino (ORLANDI, 1988, 1996; 1999, 2001; CORACINI, 1995, 2005; SERRANI, 2005; BOLOGNINI, 2009; PFEIFFER, 1995; GALLO, 1994; 2008). Tais estudos, cada qual em suas especificidades, fornecem elementos para que a Análise de Discurso seja pensada na relação com a sala de aula de línguas.

Vale destacar que o trabalho teórico e de análise, para a Análise de Discurso, deve ser realizado de modo integrado, num efeito pêndulo. Dito de outro modo, entre idas e vindas entre teoria e análise, o gesto analítico determina os conceitos que o sustentarão, bem como o movimento de análise também se ancora nos subsídios teóricos da disciplina.

Para dar conta de tal movimento pêndulo, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira, são trazidos os subsídios teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, sem perder de vista a prática; na segunda seção, é delineado um percurso analítico da crônica *A carne* da autoria de Luis Fernando Verissimo, no entrelaçamento entre teoria e prática. Por último, na terceira parte, é apresentada uma tentativa de produzir um fecho para tais reflexões que, apesar do limite imaginário do texto, não têm caráter de ponto final.

#### *Deslocar foi Preciso: movimentando conceitos*

Num primeiro momento, produzir um gesto de reflexão sobre a Análise de Discurso e práticas de linguagem na escola, na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino”, me exigiu problematizar em que medida o ensino de língua materna pode estabelecer relações com as contribuições epistemológicas da Análise de Discurso.

Partindo de uma interrogação de ordem discursiva de natureza prática: como formular uma prática de leitura e/ou escrita, num olhar discursivo, foi salutar trazer à baila questionamentos que emergem da prática de sala de aula para, em seguida, mobilizar os conceitos teóricos necessários.

Dessa maneira, o percurso na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino” trouxe como desafio a “aventura” de dar conta dos deslocamentos necessários com relação a uma concepção de sentido tomado como transparente e unívoco e de sujeito compreendido como fonte intencional do dizer, livre e dono de suas “vontades”. Tal empreitada, marcada por tensões e encantamentos tão peculiares à inserção no domínio da Análise de Discurso, mobilizou um vai e vem entre conceitos e experiências, entre prática e teoria.

A Análise do Discurso, enquanto dispositivo teórico e analítico, constrói-se no entremeio com os campos que a constituem: a lín-

gua para Pêcheux não é mais um sistema de signos, nem um objeto transparente que produziria um único sentido mas sim vista pela exterioridade; o materialismo histórico nos traz a premissa de que os homens fazem a história que lhes é possível; o atravessamento da Psicanálise descentra o sujeito todo poderoso, fonte intencional de um dizer. Nas palavras de Orlandi (2006, p. 14), a Análise de Discurso trata-se de disciplina não positiva, “fazendo na contradição de três campos do saber- a linguística, a psicanálise e o marxismo”

Com efeito, o gesto de inscrição na Análise de Discurso demanda que seja contemplada uma visão de língua que não é um sistema fechado e imanente. Em uma abordagem discursiva, é preciso nos interrogar justamente pela não transparência do dizer e mobilizar um deslocamento de categoria de sujeito empírico para operarmos com a noção de um sujeito movido pelo desejo de completude, mas um sujeito que é pego na/pela língua- comete lapsos, atos, falhas, ambiguidades.

Pêcheux, ao ler Saussure, vai questionar uma abordagem meramente linguística do texto própria do estruturalismo. Um olhar que não contempla o sujeito, o social e o histórico como constitutivos do funcionamento da linguagem. Assim, como consequência, Pêcheux reformula a categoria língua/fala para ampliá-la à relação língua e discurso. Por conseguinte, constrói-se um novo objeto que não é mais a língua, mas o discurso- que não pode ter tomado como sinônimo de texto, pois, segundo Pêcheux (1997, p. 79), “é impossível analisar um discurso como um texto, é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis.”. Tampouco o discurso pode ser visto como a língua enquanto sistema fechado. Nesse sentido, “Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIER, 2003, p. 22).

Desse ponto de vista, se a noção de discurso implica a exterioridade, o conceito de condições de produção é bastante produtivo. Para a Análise de Discurso, é preciso tomar as condições sócio-históricas de um texto não de forma secundária, mas como constitutivas da própria significação de um texto. Nesse sentido, “Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIER, 2003, p. 22). Assim, no desenvolvimento da teoria do discurso, um ponto nodal desde o início da AD e nos desdobramentos posteriores para Pêcheux diz respeito ao fato de que:

o discurso não pode ser tomado como fala, um ato individual. O discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito, nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional de linguagem (MALDIDIER, 2003, p. 21).

Deslocando uma concepção de linguagem como informação, Pêcheux problematiza justamente uma noção de sujeito livre, fonte intencional de um sentido transparente. Portanto, a Análise de Discurso se configura em meio a uma tensa construção de uma teoria do sujeito. Não qualquer sujeito tomado como indivíduo empírico, mas um sujeito específico para a Análise de Discurso: um sujeito do inconsciente, um sujeito que só pode significar se estiver na linguagem, interpelado pela ideologia.

Essa categoria de sujeito é marcada tanto pela noção de assujeitamento, visto que o indivíduo para ser sujeito precisa assujeitar-se. Isto é, conforme Leandro Ferreira (2003, p. 43), “ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos” quanto pelo atravessamento do inconsciente que marca um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica e pela ilusão da completude.

Diante do exposto, podemos dizer que o sujeito da Análise do Discurso é duplamente afetado: de um lado, considerando-se seu funcionamento psíquico, o sujeito é falado pelo inconsciente, parte que ele desconhece; de outro, considerando-se seu funcionamento social, o sujeito é afetado pela ideologia, já que não há discurso sem sujeito, nem sujeito, sem ideologia. Nos termos de Pêcheux (1988, pp. 133-134), “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do significante na interpelação e na identificação”.

Uma vez que há uma injunção à interpretação, faz parte da ilusão subjetiva do sujeito em acreditar ser a origem dos sentidos, o que tem a ver com os esquecimentos de se projetar imaginariamente como fonte do dizer e, nas palavras de Orlandi (1996, p. 146) projetar sobre a literalidade, “imaginando que só alguns sentidos são sujeitos à interpretação”.

Pêcheux (1988, p. 173) denominou “ilusão subjetiva do sujeito”, ou esquecimento número 1, da ordem do inconsciente, a ilusão que o sujeito cria para si mesmo de que é um ser uno, integral, colocando-se



como centro e origem do seu dizer. Contudo, o seu dizer não nasce nele (o sujeito não é fonte), visto que o sujeito se caracteriza pela dispersão e retoma sentidos preexistentes. A ilusão da subjetividade denota ao dizer a aparência de que o sujeito detém o controle estratégico de seu dizer, resultado do processo de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito do discurso.

Desse modo, também é ilusória a ideia de que o sujeito cria para si mesmo de que aquilo que diz tem apenas um significado, isto é, a ilusão de que todo interlocutor captará suas intenções. Isso porque o sujeito, na seleção entre o dito e o não dito, não tem controle total de seu dizer e deixa resvalar significados indesejáveis. Esse esquecimento é o denominado número 2, caracterizado por Pêcheux (1988, p. 175) como ilusão da realidade de pensamento, da ordem do pré-consciente.

Com base em Pêcheux (1997, p. 82), encontramos a definição basilar de discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores. Diante disso, não se pode conceber o discurso como “transmissão de informação”, pois a linguagem, na perspectiva da Análise de Discurso, serve para comunicar e para não comunicar. A tomada da palavra é um processo tenso marcado por reconhecimentos, conflitos e processos de identificação.

Assim sendo, é válido destacar que essa noção-conceito de efeito de sentidos é consequente com duas noções fundamentais para que o ensino seja pensado sob um olhar discursivo: a questão da língua vista como não transparente e passível de falha e a categoria de sujeito (interlocutores) deslocada da visão individual para ser tomada como posição. Desse modo “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82) na estrutura da formação social. Outrossim, é relevante considerar que tais formações imaginárias são atravessadas pelo já dito e pelo já ouvido, em uma relação tomada na história.

*No Entrelaçamento entre Teoria e Prática:  
um texto como exemplar de um percurso analítico*

O propósito de pensar as possibilidades de articular Análise de Discurso e ensino não foi gesto meramente ancorado em reflexões teó-

ricas relacionadas ao que se entende por leitura/escrita, de um ponto de vista discursivo. Em trabalhos anteriores, análises pré-pedagógicas de diversas materialidades a partir de curtas, contos pós-modernos, vídeos digitais, memes, capas de discos foram um investimento necessário no sentido de contemplar que passos/conceitos basilares podem ser mobilizados na formulação de uma prática de leitura/escrita discursiva.

Ademais, pautando-me em Orlandi (1988, p. 12), em termos de ancoragem teórico-metodológica na Análise de Discurso, foi preciso ratificar a impossibilidade de conceber:

- Um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso de significação do texto;
- a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação;
- um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentido que jogam em um processo de leitura.

De fato, o texto visto como formulação, isto é, um espaço em que a memória ganha corpo (ORLANDI, 2001), também, me exigiu trabalhar na tensão entre o texto enquanto unidade imaginária, da ordem linear do dizer e a polissemia constitutiva que possibilita a escuta de outros sentidos e do não dito.

Ademais, do ponto de vista da Análise do Discurso, a própria natureza do material não é indiferente ao modo como uma análise pode ser formulada. Segundo Orlandi (1999, p. 27), “cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria face a suas (outras) questões”. Para tanto, diante da textualização escolhida, é relevante pensar que funcionamento está em jogo na produção de efeitos de sentidos no texto, isto é, levantar o que é produtivo naquele material em uma aula de leitura e fazer valer-se dos processos em jogo na produção de sentidos.

Com efeito, não estou defendendo que as aulas de leitura e escrita devam ser lugares para ensinar/problematizar conceitos da Análise de Discurso, mas acredito que o professor-pesquisador que mobilize a Análise de Discurso no ensino precisa ser analista. Embora saibamos que a disciplina do Profletras não goze de um tempo compatível para

que os envolvidos tornem-se especialistas em Análise de Discurso, defendendo que, em meio a reflexões e práticas de análise, podemos apresentar ao professor um novo lugar: ele pode sim compreender em meio a um olhar discursivo o que é assumir uma posição em que há espaços para a polêmica, em que a língua(gem) não é considerada neutra, transparente e etiquetagem de sentidos preexistentes.

Outrossim, acredito que a Análise de Discurso pode redimensionar as práticas de sala de aula, conforme as palavras de Coracini (1995, p. 19) “para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático”.

Trazendo o percurso que foi realizado na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino”, é relevante insistir que trazer um texto nesta reflexão teórica justifica-se em razão da natureza da Análise de Discurso em que teoria e análise caminham juntas. Nesse caso, considerando uma entrada no material selecionado, um questionamento inicial que emergiu foi: diante do gesto de selecionar um texto e não outro, que efeitos posso produzir? Que consequências a minha escolha por este texto tem para a minha prática de sala de aula?

Constituídos na/pela evidência da necessidade e relevância da escolha de materiais como professores de línguas, preparamos material, exercícios, formulamos propostas de trabalhos, provas, mas nem sempre nos questionamos das possibilidades de significação que um texto traz ou pode trazer em detrimento de outras escolhas. Um texto exclui outro que, se caso fosse escolhido, produziria uma outra aula, um outro espaço de trabalho com a linguagem.

Essa pergunta inicial se desdobrou em novos questionamentos que se articularam a um exercício que causou inquietação nos sujeitos envolvidos. Antes de produzir atividades, é preciso mobilizar um movimento de análise prévia do material escolhido. E como professores(as) fazemos escolhas ou pelo menos podemos complementar as possibilidades que materiais como livros didáticos e apostilas nos oferecem.

Tendo em vista um dado material escolhido ou que a nós chega (que já exclui outras possibilidades) para compor uma prática de leitura/escrita, num olhar discursivo, é interessante nos questionar: o que é produtivo neste material, o que me chama a atenção?

Os sujeitos-alunos do Profletras pareceriam ao mesmo tempo ansiosos/inquietos diante de tantas questões e entusiasmados para buscar tais respostas que não viriam de uma hora para outra. Eram respostas a serem construídas num efeito pêndulo.

Outra questão relevante foi trazer ao debate que a ambiguidade pode ser produtiva e conduzir propostas muito sedutoras, escapando de uma leitura do texto autoritária e fechada. Assim, busquei ser consequente com uma perspectiva materialista aberta ao equívoco, à polissemia como irrupção do novo, com o deslizamento dos sentidos.

Também, um ponto que me intrigou diz respeito à designação gêneros discursivos (BAKHTIN, 2000) como possibilidade de trabalho/ abordagem atrelada a uma proposta discursiva de leitura/escrita. Foi preciso me valer deste conceito, buscando pontos de intersecção com o domínio discursivo.

Tomando como base a premissa de que “a linguagem tende a textualidade” (ORLANDI, 2001, p. 17), foi relevante retomar a discussão acerca da noção dos gêneros discursivos. Ora, não se tratava de rejeitar tal contribuição tão fortemente marcada na escola e em documentos oficiais. Ao abordar elementos concernentes ao gênero discursivo (BAKHTIN, 2000), foi relevante fazer valer um exame da materialidade do texto na relação com sua historicidade. Por isso, a noção adotada e trabalhada, na relação com a noção de gêneros, foi o conceito de “formulação”, no sentido de que “é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza” (ORLANDI, 2001, p.9).

Dessa maneira, busquei justificar que o conceito de gêneros discursivos seria fundamental para que fossem trabalhados os processos de produção e circulação do texto, peça de análise. No que concerne propriamente à organização composicional, foi salutar lançar mão de uma noção cara aos estudos discursivos de base materialista, o conceito de “formulação”, inspirada em Orlandi (2001).

Alguns aspectos bakhtinianos ressoaram nas reflexões produzidas entre mim e os alunos e alunas. Nesse caso, em se tratando do processo de formulação, tomado na visão discursiva, foi importante pensar que a injunção à textualização, como demanda sempre presente na sociedade, relaciona-se à produção de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, p. 280), o que o autor designa como “gêneros discursivos”. De fato, há uma exigência para que sejam produzidos, em diversas condições de produção dentro e fora da escola, textos an-

corados nos critérios de coesão, coerência, efeito-fecho. Nesse sentido, se é preciso produzir textos, a textualização, como prática discursiva de natureza linguística, social e histórica, materializa-se em gêneros discursivos. Ademais, compreendendo o conceito de gênero discursivo, em sua dimensão enunciativa, a definição de discurso “como efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1997) ganhou espaço significativo.

Para tanto, em termos de trabalho com o texto que segue, operei com os processos de produção do discurso dos quais fala Orlandi (2001, p. 9) na relação com o gênero em suas condições de produção:

(i) a constituição, a partir da memória do dizer acerca de outros escândalos envolvendo corrupção, adulteração de produtos, pagamento de propina;

(ii) a formulação, em condições específicas, isto é, a textualização acerca de um escândalo que foi noticiado, a partir de 17 de março de 2017, por conta da operação da Polícia Federal “Carne fraca”;

(iii) a circulação em uma página eletrônica de um jornal reconhecido (em meio ao ciberespaço), o que implica outros modos de leitura: na tela do computador, do celular, entre outros).

Diante das reflexões postas, eis o texto que serviu para um exercício de produzir tal movimento entre teoria e prática tão necessário à perspectiva discursiva.

### A carne (Luis Fernando Verissimo)

Temos, aí de nós, uma Polícia Federal satírica. Não sei se existe alguém na PF encarregado de dar codinomes aos seus investigados e nomes às suas operações. Se tiver, é um novo Jonathan Swift, um Voltaire redivivo. Deveria se identificar, para receber nossos aplausos.

Essa de chamar de Carne Fraca a operação contra a corrupção nos frigoríficos e o escândalo dos fiscais da indústria de alimentos que recebiam propina para não fiscalizar nada é genial.

A ação poderia se chamar Carne Podre ou Nome aos Bois, mas aí não teria o mesmo valor literário e irônico. Carne Fraca é perfeito. Serviria mesmo para todo o conjunto das ações policiais e jurídicas a partir do começo da Lava-Jato.

A corrupção existe, afinal, porque a carne é fraca. Como disse o Oscar Wilde — outro que teria emprego garantido como frasista na Polícia Federal — “Eu resisto a tudo, menos à tentação”.

A tentação é demais. Somos pobres almas inocentes reféns da nossa própria carne e das suas fraquezas.

De certa maneira, Carne Fraca é quase uma absolvição da corrupção epidêmica que assola o país. Rouba-se tanto porque a carne não se satisfaz com pouco, é incapaz de se contentar com o que já tem. Porque a carne é insaciável.

Nenhum corrupto racionaliza a sua fome de ter mais, sempre mais. Nenhum decide: quero tanto e chega. Tenho um *Lamborghini* e dois *Porsches*, um para cada pé, piscina aquecida em forma de trevo, uma mulher com menos dedos e orelhas do que o necessário para usar todas as joias que lhe dou, contas na Suíça e em Liechtenstein, apartamento em Palm Beach — e pronto. Não preciso de nem um centavo a mais.

O centavo a mais é a perdição dos nossos corruptos. O centavo a mais é a tentação irresistível de Wilde resumida numa frase. O centavo a mais é uma metáfora para o excesso, para não saber quando parar.

É difícil identificar o momento em que a ganância transborda, e o centavo a mais bate na porta do corrupto e o leva coercitivamente para a cadeia, o corte zero do seu cabelo, as manchetes dos jornais e a execração pública.

É um pouco como o paradoxo do balão: só se descobre a capacidade máxima de um balão, o ponto em que um sopro a mais o estouraria, quando o sopro a mais é dado, e ele estoura.

Só se descobre quando era o momento de parar de roubar quando o momento já passou.

Carne Fraca tem algo até de carinhoso, na sua ironia. A Polícia Federal, ou o autor do nome da operação, reconhece que não é fácil deixar de roubar, com tanto dinheiro voando por aí, com tantas oportunidades que o Brasil oferece para a maracutaia e o “molha a mão”.

O que Carne Fraca diz é que a Polícia Federal não perdoa, mas entende.

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. A carne. Jornal *O Globo*. Seção Opinião.

Disponível em <<https://oglobo.globo.com/opinia0/a-carne-21100553>>.

Acesso em 23 mai.2017.

Trazendo reflexões sobre o gênero discursivo crônica jornalística, em suas especificidades (curta extensão, abordagem leve e bem-humorada

de fatos cotidianos, relação tênue entre literatura e jornalismo), uma questão que me inquietava era relacionada às condições de produção imediatas e mais amplas. Desse modo, o gesto de contemplar as condições de produção na abordagem da crônica implicou não concebê-las como um mero reflexo da situação comunicativa, mas sim, tomá-las como constitutivas da produção de sentidos na crônica jornalística.

Dessa maneira, ao compreender que a formulação da crônica “se desenha em circunstâncias particulares de atualização”, foi preciso ressaltar que poderíamos discutir características/especificidades composicionais relacionadas à crônica de Luis Fernando Verissimo e ao mesmo tempo investir no conceito das condições de produção do texto em que funcionam um jogo de imagens entre o autor e seus leitores possíveis.

O enfoque no momento da constituição foi bastante interessante. Houve interesse em compreender como os sentidos convocam uma memória acerca do que é dito. Tal eixo representado como vertical é composto por todos os dizeres já ditos e esquecidos que sustentam a tomada da palavra. Isto significa dizer que as palavras chegam a nós repletas de sentidos, uma vez que há um já dito que regula/sustenta a possibilidade de todo dizer. Assim, para que as palavras tenham sentido em um enunciado específico, é preciso que elas já façam sentido (ORLANDI, 1999, p. 33). Isto é, as palavras vêm carregadas de sentidos anteriores que nos afetam e dos quais não temos controle.

Assim, na abordagem da crônica “A carne”, da autoria de Luis Fernando Verissimo, em termos metodológicos, um conceito fundamental é o de condições de produção: no que se refere tanto à situação imediata do escândalo (a operação em si) quanto às condições sócio-históricas que convocam tudo que já foi dito sobre outros esquemas de corrupção, adulteração de produtos e fraudes também denunciados e investigados no Brasil.

Tratando o processo de constituição do dizer, contemplar o papel da memória diz respeito a um movimento de retorno do já dito em torno de outros casos e escândalos envolvendo adulteração de alimentos - sentidos que constituem a memória do dizer, no caso do Brasil, a título de exemplo, tais como o caso do leite com soda caustica, o escândalo da pílula anticoncepcional composta por farinha, entre outros). Somado a isso, o caso por si só também convoca sentidos atrelados à corrupção com base no pré-construído de “epidemia nacional”.

Já, no que se refere à formulação, foi necessário tomar a noção de texto (imaginariamente, compreendido com seus limites possíveis: começo, meio e fim) como parte do movimento de análise do material. O texto, na perspectiva da Análise de Discurso, é um espaço em que o sujeito-autor organiza a dispersão de vozes (diferentes inscrições em formações discursivas em que a expressão “carne fraca” pode ser compreendida), buscando garantir um efeito de sentido único e fecho. Nesse caso, a formulação é relevante na medida em que é:

O momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação. Pois, não esqueçamos, o sujeito é determinado pela exterioridade mas, na forma-sujeito histórica<sup>1</sup> que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz. A formulação é o lugar em que esta contradição se realiza. Ela é o acontecimento discursivo pelo qual o sujeito articula manifestamente seu dizer. Dá o contorno material ao dizer instaurando o texto (ORLANDI, 2001, p. 10).

No trabalho com a crônica em tela, foi produtivo focar as condições imediatas do escândalo que fora noticiado, a partir de 17 de março de 2017, na imprensa, por conta de uma operação deflagrada pela Polícia Federal, batizada por “Carne fraca”. Tal operação apurava um esquema de fraude e corrupção entre fiscais do Ministério da Agricultura e frigoríficos para burlar as regras de controle sanitário, envolvendo grupos do setor tais como JBS e BRF.

Tal esquema ocorria entre fiscais e empresários e implicava o pagamento de propinas, consistindo na liberação para fins de comercialização alimentos sem a devida fiscalização sanitária. Índícios do inquérito revelaram que carnes eram vendidas fora do prazo de validade, misturadas com papelão, ou então, carnes estragadas eram usadas na composição de linguiças e salsichas e produtos com validade vencida eram mascarados com o uso de substâncias cancerígenas.

<sup>1</sup> Segundo Orlandi (2006, p. 18), “a forma-sujeito é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”.



Com efeito, por se tratar de um tema espinhoso abordado na crônica com leveza, ironia e humor, isso nos trouxe movimentos de reflexão acerca do gênero discursivo em seu funcionamento.

Neste momento específico da disciplina, após um enfoque nas condições de produção, uma questão teórica que já me provocava há algum tempo foi apresentada aos participantes da disciplina: a tensão entre a paráfrase (a retomada e manutenção de um mesmo sentido) e a polissemia (na relação com a deriva, com o efeito metafórico). Em minhas reflexões empreendidas em outros trabalhos (DI RAIMO; DEARRO, 2007; DI RAIMO, 2007), cheguei à conclusão de que os processos de paráfrase/polissemia, além de funcionar como procedimento de uma análise discursiva, poderiam ser uma possibilidade de abordagem do texto em uma aula de leitura.

E as coisas começaram a fazer sentido. Tais processos – paráfrase e polissemia – foram ganhando contornos e também filiados entre os alunos e alunas. Depois de uma reflexão sobre as noções de paráfrase e polissemia, foi fundamental discutir com os alunos e alunas da disciplina um conceito que dialoga fortemente com o ensino: a noção de autoria.

Empenhei-me em apresentar a visão discursiva em que uma aula de leitura pode abrir-se para a escuta de diferentes posições-sujeito. Defendi que é salutar permitir que tais sentidos polissêmicos tenham espaço para circularem e afetarem as leituras de todos de modo a colocar em cena outros sentidos além de uma posição autorizada a dar sentido ao texto.

Em consonância com a visão de Pfeiffer (1995, p. 123), busquei oferecer contextos para que a autoria seja efetivada nas práticas, isto é, espaços que permitam a “cada aluno tomar-se sujeito de seus próprios gestos de interpretação de modo a formar para si uma rede de rds que estabelecem sentidos que fazem sentido”.

Trouxe à baila a visão de Orlandi (1999, p. 75) em que o autor é a função (instância mais afetada pelo social) na qual o sujeito se coloca como a origem do seu dizer; é do autor que se exige coerência, explicitação, originalidade, não contradição e progressão do seu discurso. É sua função realizar um agrupamento do discurso. De um ponto de vista discursivo, ainda que o sujeito não seja fonte e origem do dizer e o discurso seja aberto e incompleto, é preciso que o sujeito se coloque na origem, isto é, como controlador dos dizeres para a produção da autoria.

Outrossim, a perspectiva de Gallo (2008), em virtude de sua reflexão sobre o ensino, mostrou-se bastante sedutora. Segundo Gallo, a autoria está mais atrelada ao que ela designa de prática de textualização entendida como processo em meio ao qual o sujeito-autor produz o texto, implicando a produção da autoria. A autora preconiza que a produção de um efeito-autor só se efetiva na produção de um efeito-fechamento. Segundo Gallo (2008, p. 68):

A posição-sujeito absorve as determinações específicas e produz um efeito de sentido determinado, um efeito de homogeneidade, silenciando/esquecendo as ambiguidades. O sujeito produz esse apagamento através do processo de legitimação, que está na base da textualização, e que mascara o processo de autenticação, justamente apagando (para o sujeito) suas ambiguidades constitutivas (sem jamais consegui-lo totalmente). Assim, há “esquecimento”, relacionado ao processo de autenticação e, ao mesmo tempo, relacionando-se ao processo de legitimação, há memória, no nível do sócio-histórico, que posiciona o sujeito no discurso (GALLO, 2008, p. 68).

Para Gallo (1992), a função do autor é construir um sentido e um fecho. “Esse ‘fecho’, apesar de ser entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível” (GALLO, 1992, p. 58). No discurso da escrita, é necessário o efeito de sentido de unidade, de fecho, de “legitimidade” e de prestígio.

A autora, em um olhar discursivo, discorre sobre dois processos que se constituem em tensão: o processo de autenticação quando o sujeito-autor busca conter a dispersão constitutiva do discurso e o processo de legitimação (efeito-autor), no qual o sujeito se lança na produção de um efeito de sentido único, descolando esse sentido único de suas outras possibilidades.

A autenticação como processo ligado ao inconsciente se relaciona ao esquecimento número 1 de Pêcheux: a ilusão do sentido único, de que o sujeito é fonte funciona em meio a tal processo de autenticação no qual o sujeito torna autêntico (original), isto é, como se fosse seu um dado sentido no qual o sujeito se reconhece. Já a legitimação é um processo que se relaciona ao esquecimento número 2 (a ilusão

referencial) de modo que tal processo legitima – faz parecer único – um dado sentido, de modo a produzir um fechamento deste texto.

Assim sendo, tais reflexões em torno de uma concepção discursiva de escrita nos encaminhavam para o próprio percurso dos sentidos da/na crônica em análise. Num olhar discursivo, a escrita, também, é um processo, um movimento que se dá entre o controle da dispersão que constitui o discurso e a necessidade de produzir um fecho (efeito de fim), no Discurso da escrita. Entre a unidade e a dispersão ou entre a abertura dos sentidos e o fechamento, o sujeito-autor se movimenta, organiza discursividades e contém a deriva e ambiguidade constitutivas da linguagem.

No que concerne ao espaço da sala de aula, fez-se urgente discutir o seu funcionamento no qual as posições professor e aluno estão reafirmando uma oposição entre quem sabe ou quem aprende fronteiras, o que tende a barrar a autoria. Lagazzi (2015) traz reflexões que relacionam justamente autoria, autoridade e responsabilidade e defende que a autoria se produz quando a autoridade do saber é investida pelo sujeito, que se marca como “dono” e responsável pelo seu dizer.

Como ensina Lagazzi (2015, p. 247) “a possibilidade de autoria se faz presente pelo funcionamento do equívoco na autoridade”. Um professor que ensina e aprende, um aluno que se apropria do conhecimento e também é responsável pelo sentido produzido

Nesse caso, foi de suma relevância levar em consideração que os sujeitos, professores e alunos, têm histórias de leituras (um percurso nem sempre coincidente) e o objeto a ler (a crônica), por sua vez também, tem suas histórias de leitura. Foi interessante trazer aos professores que uma aula de leitura/escrita discursiva demanda também estabelecer conexões entre as condições de produção da leitura do texto a ser lido (sua autoria, circulação, formulação, sua relação com outros textos) e a história de leitura dos leitores (sua trajetória como sujeitos de linguagem).

De que maneira, nos perguntamos: como eu, como professor(a), e meu aluno, diante dessa crônica, poderíamos produzir um comentário ou um texto em que fosse marcada uma posição sobre o ponto de vista de Luís Fernando Veríssimo? Como trabalhar/operar entre a autenticação e a legitimação? Quem é o autor da crônica? Nossos(as) alunos(as) o conhecem? Já leram outros textos de Veríssimo?

Nesse ponto, entrei em outro conceito-chave para a Análise de

Discurso: o conceito de formações imaginárias: a imagem que o sujeito-autor faz de si, do outro e do referente discurso. Considerando as formações imaginárias que constituem as condições de produção de leitura do texto, foi relevante lançar interrogações discursivas, a saber:

- (1) Que imagens sociais sustentam esse lugar do dizer do colunista Luis Fernando Verissimo?
- (2) Que imagens temos dos leitores possíveis do texto em tela?
- (3) Por que o sujeito-colunista pode dizer o que diz?
- (4) Em que medida Luis Fernando Verissimo é legitimado, pela empresa jornalística, a ironizar/satirizar um fato que indignou o país?

Sendo assim, foi importante considerar a imagem social do autor que está justamente pautada no fato de que o exercício da autoria, no funcionamento do texto de opinião. De fato, a textualização do texto na coluna de um jornal, imaginariamente, está diretamente relacionada a fatos do cotidiano, a questões polêmicas que não são discursivizadas pela perspectiva da informação, mas a partir de uma busca de satirizar/ressignificar cotidiano. Nesse caso, abordar as especificidades do gênero discursivo crônica foi um gesto de estabelecer pontos de contato entre teoria e prática.

Ademais, contemplar a relação sentido e suas condições de produção ratifica que as palavras não têm um sentido nelas mesmas. Em termos de conceitos, apresentei aos alunos e alunas a noção de formação discursiva que se define como “o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). A noção de formação discursiva emergiu como salutar justamente porque, em meio à leitura, pudemos notar o movimento dos sentidos no/pelo texto.

Foi muito instigante notar que, no texto analisado, devido à polissemia constitutiva da linguagem, sobretudo da linguagem literária que tira proveito dessa polissemia, não se trabalhava somente com um sentido estabilizado ligado ao nome da operação “carne fraca” ou com um sentido “depreciativo” de produto a ser consumido/comprado.

Em meio a uma reflexão sobre o papel da memória, a expressão nominal “carne fraca” vinha povoada de sentidos anteriores e exteriores que se relacionam ao já-dito, ao trabalho dos sentidos produzidos

em diferentes domínios do saber. Desse modo, trabalhei com vistas a levá-los a compreender que o sentido de “carne fraca” não poderia ser tomado somente como literal- um produto de má qualidade, mas compreendido com base na filiação a diferentes formações discursivas. Como salienta Pêcheux (2008 [1983], p. 53), “toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua” e esta, enquanto materialidade significativa, sempre aponta para a deriva, para outros sentidos possíveis, mas realizados alhures.

Com efeito, o professor pode abrir espaços justamente para questionar a evidência de um sentido único e transparente ligado a um imaginário de língua como código. Assim, tanto aluno quanto professor podem justamente dar escuta a sentidos que estão em opacidade e pensarem no que poderia ter sido dito e que foi rejeitado, mas que produz seus efeitos.

Desse modo, em uma tentativa de dar visibilidade à noção de condições de produção, de forma prática, foi relevante exemplificar de que maneira a expressão “carne fraca” pode significar diferentemente quando enunciada em diferentes condições de produção no movimento de sentidos da crônica em análise.

“Carne fraca” é um produto de má qualidade;

“Carne fraca” é o nome da operação da Polícia Federal que investigava o escândalo;

“Carne fraca” é a propensão ao pecado e ao crime.

Em meio a esse singelo gesto analítico, “carne fraca” não tem um sentido evidente: pode remeter ao produto “fraco”, isto é, a carne ruim, de má qualidade, comercializada pelos grupos JBS e BRF que teria dado origem a toda a polêmica e escândalo, bem como ao nome que batizou a Operação empreendida pela Polícia Federal em 2017. Mas ao mesmo tempo, em virtude de um efeito-ironia que constitui o funcionamento da crônica de Verissimo, “carne fraca” reverbera sentidos ligados à fraqueza humana em cometer pecados.

Com efeito, busquei, em meio à expressão nominal *carne fraca*, dar escuta aos sentidos em opacidade. Quando abrimos para essa escuta, a expressão perde seu sentido óbvio. Assim, investimos nos processos de paráfrase- repetição e polissemia- a possibilidade do diferente.

De acordo com Orlandi (1999), o funcionamento da linguagem está

fundamentado na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos, isto é, um dado sentido evidente e estabilizado (carne fraca como produto “ruim”, de péssima qualidade) e a polissemia como deslocamento (carne fraca significando propensão ao pecado e crime).

Com efeito, justamente, por conta das fronteiras tênues entre formações discursivas que constituem o interdiscurso: a popular, a religiosa, a jurídica, a frase nominal “carne fraca” não pôde ser tomada como se tivesse um sentido nela mesma. Nesse momento da leitura discursiva do texto de Verissimo, me empenhei em mostrar o funcionamento do texto: como os sentidos para “carne fraca” eram produzidos a partir da inscrição do dizer em diferentes formações discursivas.

Nesse caso, foi relevante trazer à discussão o conceito de efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997, p. 96). A metáfora, para Pêcheux, não é tomada como desvio ou substituição, mas sim como um deslizamento dos sentidos, como transferência- uma palavra por outra, na medida em que o sentido sempre pode se tornar diferente de si mesmo.

Assim, emergiram discussões que apontavam o fato de que “carne fraca” é enunciado constitutivo de um saber popular, funcionando como metonímia do ser humano falho e fraco. A expressão “carne fraca”, no cotidiano, é usada comumente para justificar um erro cometido, muitas vezes, ligado à tentação sexual: olhar descaradamente alguém belo(a) passando, a prática da traição/adulterio, não resistir e se entregar aos prazeres da carne, cobiçar o homem/mulher do próximo são alguns exemplos de ações justificadas historicamente porque a carne é fraca. Sentidos que estão na fronteira tênue com uma formação discursiva religiosa.

“Carne fraca”, também, reverbera sentidos ligados ao domínio do saber religioso que concebe “carne fraca” como propensão ao pecado. Nesse caso, foi realizada uma pesquisa por passagens bíblicas em que a expressão foi textualizada de modo que propomos que os alunos e alunas do Profletras pensassem sobre o papel das condições de produção do discurso bíblico nos efeitos de sentidos no texto. “Carne fraca” remete a um ser humano falho que deve buscar nas orações e no contato com Deus forças para resistir à tentação.

Por fim, em meio ao funcionamento dos sentidos na crônica, “carne fraca” é significada como propensão a roubar/aderir à corrupção, a partir de uma filiação de sentidos ligados a uma dada formação dis-

cursiva jurídica em que o enunciado “a carne fraca” passa a significar ser corrupto/roubar é humano.

Em outras palavras, nas fronteiras tênues entre formações discursivas, os sentidos de carne fraca deslizam de “pecado” para “crime”. A corrupção é pecado que se perdoa e crime que não se pode/deve perdoar. No enlace equívoco entre perdoar/punir, tem-se um social dividido entre o domínio religioso em que se estabiliza a evidência da necessidade de perdão dos erros humanos e o domínio jurídico no qual funciona o princípio da condenação/responsabilização (de/por um crime).

Assim sendo, em meio à repetição de sentidos exteriores e anteriores, no movimento de produção de um sentido evidente (carne fraca é produto ruim), foi muito produtivo pensar na polissemia que se abre para o equívoco, isto é, para a possibilidade de o sentido se tornar outro (carne fraca é ser fraco, corrupto e criminoso).

Procurei discutir que o equívoco não é visto como erro, como prega o senso comum. O equívoco é constitutivo da linguagem e diz respeito ao fato de que “as palavras em funcionamento são passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 84). Ainda me apoiando em Orlandi (1999, p. 53), ressaltei que “se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto, escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições”.

E, para encerrar a disciplina, voltei-me a uma citação por meio da qual Orlandi inaugura seu texto:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 1999, p. 15).

Desse modo, busquei dar consequência ao fato de que o conceito de discurso implica um percurso. O gesto de análise da crônica demandou movimento e a inscrição de cada participante da disciplina na Análise de Discurso levaram esses professores e professoras

a pensarem a linguagem, os sentidos, o sujeito de uma outra forma. Em uma tensa e sedutora relação entre a repetição e o deslocamento, entre a unidade e a dispersão.

### *Considerações Finais: movimentando um efeito-fecho*

As reflexões apresentadas, neste capítulo, mobilizaram um percurso de idas e vindas entre conceitos da Análise de Discurso e elementos atinentes à prática de leitura/escrita de um texto, tomado como exemplar na disciplina “Linguagem, práticas sociais e ensino” inscrita no Programa de Mestrado Profissionalizante da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para fins de fecho, acredito na força de um investimento no procedimento analítico concernente às condições de produção e à tensão paráfrase e polissemia como observatório de materialidades diversas, o que demanda um olhar para o percurso do dizer em diversas formações discursivas em meio ao efeito metafórico. Desse modo, ratifico que, enquanto analistas, professores, sujeitos de linguagem, não somente movimentamos conceitos da Análise de Discurso, como também somos movimentados por esse campo.

### *Referências*

**BAKHTIN, M.**

Os gêneros do discurso. I – Problemática e definição e II – O enunciado, unidade de comunicação verbal. In: BAKHTIN, M., *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 277-327.

**BOLOGNINI, C. Z.**

O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: uma Odisseia no espaço. In: BOLOGNINI, C. et al. *Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. pp. 39-46.

**CASTELLANOS PFEIFFER, C. R.**

*Que autor é este?* Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995, 166 p. (Dissertação de Mestrado).

**CORACINI, M. J.**

*O aula de leitura: um jogo de ilusões*. Campinas: Pontes, 1995.



**DI RAIMO, L. C. F. D.**

Abordagem discursiva de leitura de um vídeo digital. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 46 (3): 837-849, 2017.

**DI RAIMO, L. C. F. D.; DEARO, T. N.**

O ensino da leitura em língua materna ancorado na perspectiva discursiva: uma proposta de leitura de um conto contemporâneo. *Calidoscópio*, 15 (1): 45-56, jan.-abr. 2017.

**FERREIRA, M. C. L.**

O quadro atual da análise de discurso no Brasil. In: *Revista Letras*. Santa Maria, (27): 39-46, jul.-dez. 2003.

**GALLO, S. L.**

*Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra Gráfica, 2008.

*Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

**LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.**

Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. pp. 81-104. vol. 1.

**LAGAZZI, S.**

A autoria no enlace equívoco das posições de sujeito. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 23 (1): 238-250, jan.-jun. 2015. Disponível em: <[https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5872/pdf\\_10](https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5872/pdf_10)>. Acesso em: 16 set. 2018.

**ORLANDI, E.**

*Discurso e leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.  
*Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

*Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.  
*Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

**PÊCHEUX, M.**

*Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. de Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

Análise automática do discurso: (ADD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997. pp. 61-161.

Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. pp. 13-31.

**SERRANI, S.**

*Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita.* Campinas: Pontes, 2005.

**VERISSIMO, L. F.**

A carne. *O Globo*, Rio de Janeiro, 23 mar. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniaao/a-carne-21100553>>. Acesso em: 23 maio 2017.

**PLANEJAR, MONITORAR E AVALIAR  
OU SETENTA ESTRATÉGIAS PARA  
O DESENVOLVIMENTO DE TCC'S  
NO ÂMBITO DO PROFLETRAS**

---

*Alessandra Castilho da Costa*



Escrever um trabalho de conclusão de curso (TCC) é uma tarefa cognitiva complexa, que demanda a execução de inúmeras outras tarefas, tais como selecionar um tema, identificar um problema de pesquisa, estabelecer objetivos, planejar o cronograma de trabalho, levantar material bibliográfico, elaborar resenhas, entre outras.

Nesse processo, dois tipos de conhecimento desempenham um papel decisivo: a cognição e a metacognição. A primeira se refere a conteúdos proposicionais de objetos e fatos (KUHL; KRASKA, 1989 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 110), quer dizer, ao conhecimento declarativo ou àquilo que se sabe a respeito de determinado assunto e que pode ser expresso por meio de proposições. A segunda, por outro lado, diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, àquilo que o indivíduo sabe sobre o que ele sabe e sobre o que deve fazer para saber o que não sabe.

De modo mais concreto, podemos dizer que o desenvolvimento de textos acadêmicos, especificamente, de TCC's, demanda do pesquisador não apenas o conhecimento a respeito dum objeto de pesquisa, mas também das condições de produção do TCC e do complexo processo de criação de sentido por meio da avaliação, regulação e organização da própria cognição pelo pesquisador. Desse modo, textos altamente planejados, como é o caso de textos acadêmicos, envolvem o conhecimento de estratégias e procedi-

mentos de criação do sentido no âmbito da escrituralidade (KOCH; OESTERREICHER, 1990)<sup>1</sup>.

A título de ilustração, digamos que, entre outros aspectos, uma comunicação eficiente na esfera acadêmica exige do produtor de texto não somente o conhecimento de uma variedade linguística técnica adequada a um TCC, mas ainda o conhecimento sobre a estratégia de escolha dessa variedade linguística. Seu conhecimento da variedade linguística técnica é uma questão de cognição, todavia, seu conhecimento a respeito da estratégia de escolha de uma variedade linguística para a situação de comunicação é uma questão de metacognição. Portanto, a cognição (o aprender) e a metacognição (o aprender a aprender) influenciam-se mutuamente: um aluno que aprende a aprender potencializa sua aprendizagem (cognição); um aluno que aprende, adquire conhecimento sobre como aprender (metacognição).

O presente capítulo busca contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento metacognitivo de mestrands do Profletras, apresentando um inventário de estratégias e procedimentos de planejamento, monitoramento, elaboração e desenvolvimento de TCC's no âmbito do curso de mestrado do Profletras. A aplicação dessas estratégias oportunizará novas experiências metacognitivas que, por sua vez, contribuirão para o desenvolvimento e a modificação do conhecimento metacognitivo dos alunos do Profletras.

Vale dizer que esse inventário, a ser apresentado na sequência numa linguagem instrucional, é fruto de um *brainstorming* sobre meu próprio processo de leitura e produção de textos técnicos e não-técnicos e propõe-se a servir como impulso para a conscientização do leitor a respeito de seu processo de criação do sentido, de forma que ele possa identificar e selecionar estratégias úteis para si e buscar outras mais. Não se trata, portanto, de sugerir uma camisa de força, como se tais estratégias fossem regras inflexíveis para todos.

As estratégias e procedimentos em questão serão organizados a seguir em nove blocos de estratégias mais amplas, referentemente: a) delimitar o objetivo da pesquisa; b) monitorar avanços na apropriação

<sup>1</sup> Com o termo “escrituralidade”, refiro-me à linguagem que instaura, na comunicação, a distância comunicativa. Essa distância pode ser espacial, temporal, pessoal, referencial, social, emocional, entre outras, e contrapõe-se, de forma gradual e não-dicotômica, à proximidade comunicativa, também denominada oralidade.

do modelo teórico pelo professor-pesquisador; c) planejar as partes do TCC; d) gerenciar o tempo; e) lidar com o processo de criação do texto e possíveis bloqueios de escrita; f) gerenciar o estado de espírito: emoções, concentração e organização; g) conhecer regulamentos do programa de pós-graduação e da universidade; h) gerenciar relacionamentos profissionais e i) gerenciar riscos. Ao final, faço uma síntese dessas considerações.

*Estratégias e Procedimentos de Planejamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Elaboração de TCC*

Estratégia: delimitar o objetivo da pesquisa

O ponto de partida de qualquer processo de produção de texto reside numa tarefa comunicativa a ser executada. Em outras palavras, o enunciador persegue um determinado propósito comunicativo numa situação de comunicação específica (HEINEMANN; HEINEMANN 2002, p. 180). Para Klein e Stutterheim (1987, pp. 221, 235), tal tarefa comunicativa pode ser explicitada na forma duma pergunta/problema, denominada *quaestio*, e o texto constituiria a resposta ou solução a tal pergunta, que orientaria todo o discurso.

Essa perspectiva é elucidativa para entender um TCC como resposta a uma questão de pesquisa. Quando bem delimitada, essa questão permite ao professor-pesquisador saber com mais precisão o que deseja alcançar, facilitando, assim, a tomada de decisões para a produção do TCC. Se, ao contrário, a questão de pesquisa e os objetivos dela derivados não estiverem bem delimitados, a probabilidade de o professor-pesquisador dedicar-se a leituras e atividades menos relevantes para a pesquisa torna-se maior.

Escolha a universidade e o Programa de Pós-Graduação para o primeiro recorte temático de sua pesquisa.

A delimitação do tema e da questão de pesquisa do TCC começa com a escolha da universidade, dado que cada universidade conta em seu

quadro com especialistas diferentes. Por esse motivo, não é possível estudar qualquer teoria em qualquer universidade e/ou programa. Ao se matricular no programa de pós-graduação de uma universidade específica, o mestrando terá de optar por uma das perspectivas teóricas com as quais os docentes desse curso trabalham. Portanto, a escolha da universidade e do programa de pós-graduação específico constitui o primeiro recorte temático da pesquisa.

Escolha o orientador e a perspectiva teórica específica para o segundo recorte temático de sua pesquisa.

O segundo recorte temático prossegue com a escolha da perspectiva teórica. Como orientando, o professor-pesquisador compromete-se a trabalhar com a perspectiva teórica do orientador, uma vez que nenhum orientador pode orientar pesquisas a respeito de temas e teorias fora de sua especialidade. Assim, não se pode esperar que um especialista em Bakhtin oriente um trabalho sobre Sociolinguística Variacionista ou vice-versa.

Delimite a questão de pesquisa específica.

A partir da escolha do orientador e da abordagem teórica, inicia-se a etapa de delimitação da questão de pesquisa específica. Como mestrado profissional, o foco do TCC do Profletras é uma proposta de intervenção para o tratamento de um problema de sala de aula:

A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula da Educação Básica em que atua mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura e Língua Estrangeira. (Resolução N° 001/2018 do Conselho Gestor do Profletras, artigo 1º, inciso I)

A etapa de delimitação da questão de pesquisa depende da apropriação pelo mestrando da perspectiva teórica a ser utilizada e dos conhecimentos construídos na área, já que questões de pesquisa sur-



gem de lacunas (perguntas ainda não investigadas) ou contradições (resultados de pesquisas anteriores que podem ser confirmados ou refutados). Para identificar lacunas ou contradições do conhecimento, pode-se adotar o caminho dedutivo ou o indutivo.

O caminho dedutivo, no caso do Profletras, seria partir de uma categoria de análise dada por uma abordagem teórica para o desenvolvimento de um projeto de intervenção, após diagnóstico que comprove sua relevância como problema de sala de aula. Por exemplo, na perspectiva da Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Adam, a responsabilidade enunciativa é um fenômeno de grande relevância para discursos argumentativos. Partindo dessa premissa, o professor-pesquisador pode fazer um diagnóstico de sua turma para verificar o grau de domínio que esses alunos possuem do gerenciamento de vozes na argumentação. Se tal diagnóstico revelar que há baixo domínio do gerenciamento de vozes pelos alunos no discurso argumentativo, o professor-pesquisador poderá elaborar um projeto, na perspectiva da ATD, para lidar com essa necessidade.

Já o caminho indutivo, no Profletras, iniciar-se-ia com as percepções intuitivas do professor-pesquisador. Talvez o professor tenha desenvolvido ao longo do tempo, baseado em suas experiências e observações cotidianas em sala de aula, uma série de impressões a respeito do domínio de elaboração de discursos argumentativos por seus alunos. A partir de tais impressões, ainda não testadas cientificamente, o professor-pesquisador pode buscar o aporte teórico adequado não só para explicá-las de forma sistemática, mas também para desenvolver uma proposta de intervenção. É possível, então, que esse professor-pesquisador encontre justamente na categoria da responsabilidade enunciativa da ATD, por exemplo, os subsídios de que necessita para explicar as dificuldades de seus alunos na elaboração de discursos argumentativos e desenvolver uma proposta de intervenção adequada.

Seja pelo caminho dedutivo, seja pelo indutivo, o professor-pesquisador, no Profletras, deverá necessariamente delimitar sua questão de pesquisa específica em consonância com uma abordagem teórica e justificar sua proposta de intervenção a partir dos resultados de uma etapa diagnóstica que demonstrem sua necessidade.

A partir da questão de pesquisa, formule  
o objetivo geral e os objetivos específicos

Tendo em vista que o objetivo geral é idêntico à questão de pesquisa, só é possível formular o objetivo geral após a delimitação da questão de pesquisa. Esta é apresentada sempre na forma interrogativa, ao passo que aquele, na declarativa. Nesse processo de transformar a questão de pesquisa em objetivo geral, deve-se observar se o objetivo geral e também os objetivos específicos são operacionalizáveis, quer dizer, se podem ser, de fato, executados e mensurados.

Imagine o leitor que um pesquisador, num programa de mestrado acadêmico, eleja como questão de pesquisa “Como o Português Brasileiro (PB) mudou do século XVII ao XVIII?” por perceber que esta é uma lacuna no conhecimento. Contudo, tal questão de pesquisa demandaria que um pesquisador, dentro do prazo de 2 anos, a) analisasse todas as variedades linguísticas do PB (diatópicas, diastráticas e diafásicas) existentes nos séculos XVII e XVIII e (b) todos os fenômenos linguísticos relevantes para essa mudança, além de outras exigências. Ou seja, é uma questão ampla demais; uma tarefa impossível.

Para evitar o risco de formular a questão de pesquisa de forma ampla demais, os objetivos de pesquisa devem ser redigidos com verbos operacionais, especificando as etapas de análise e permitindo ao leitor comprovar o alcance dos objetivos. Exemplos de verbos operacionais são apresentados por Santos (2000, pp. 61-62), que os agrupa em seis estágios cognitivos distintos:

- **Estágio de conhecimento:** expresso por verbos como *apontar, citar, classificar, conhecer, definir, descrever, identificar, reconhecer, relatar*;
- **Estágio de compreensão:** expresso por verbos como *compreender, concluir, deduzir, demonstrar, determinar, diferenciar, discutir, interpretar, localizar, reafirmar*;
- **Estágio de aplicação:** expresso por verbos como *aplicar, desenvolver, empregar, estruturar, operar, organizar, praticar, selecionar, traçar*;
- **Estágio de análise:** expresso por verbos como *analisar, comparar, criticar, debater, diferenciar, discriminar, examinar, investigar, provar*;

- **Estágio de síntese:** expresso por verbos como *compor, construir, documentar, especificar, esquematizar, formular, produzir, propor, reunir, sintetizar*;
- **Estágio de avaliação:** expresso por verbos como *argumentar, avaliar, contrastar, decidir, escolher, estimar, julgar, medir, selecionar*.

Para elaborar o objetivo geral e os objetivos específicos, você deverá pensar na ordem cronológica inversa das suas ações

A ordem lógica de nossas intenções é exatamente inversa à ordem cronológica de nossas ações. Isto significa que a última intenção a ser alcançada numa pesquisa, o objetivo geral, é a principal intenção de pesquisa; já as primeiras intenções cronológicas a serem alcançadas, imprescindíveis para chegar à última, são os objetivos específicos, as intenções secundárias.

QUADRO 1. Ordem Temporal vs. Ordem Lógica

Ordem temporal	Ordem lógica das intenções
Objetivos específicos	Objetivo geral
Objetivo geral	Objetivos específicos

Vejamos como a ordem temporal das intenções e sua ordem lógica são exatamente inversas por meio de uma ilustração com objetivos da vida cotidiana. Digamos que o objetivo geral (a principal intenção) de um indivíduo é matar a fome. Motivado por essa finalidade, esse indivíduo executa sucessivas ações no tempo: encomenda uma pizza na pizzeria; espera pela entrega em casa; recebe a pizza e paga por ela; come a pizza; por fim, mata a fome. Assim, na ordem cronológica/temporal, as intenções menos relevantes (encomendar a pizza etc.) vêm antes da principal intenção (matar a fome). O inverso se dá na ordem lógica: a principal intenção (matar a fome) é o que motiva toda a tomada de decisões secundárias (encomendar a pizza etc.) e, por isso, o objetivo geral é formulado antes dos demais objetivos.

QUADRO 2. Objetivos, Ordem Temporal e Lógica

Ordem cronológica	Ordem lógica das intenções
<b>Objetivos específicos:</b> encomendar uma pizza na pizzeria; esperar pela entrega em casa; receber a pizza e pagar por ela; comer a pizza.	<b>Objetivo geral:</b> matar a fome
<b>Objetivo geral:</b> Matar a fome	<b>Objetivos específicos:</b> encomendar uma pizza na pizzeria; esperar pela entrega em casa; receber a pizza e pagar por ela; comer a pizza.

Ao elaborar os objetivos, o pesquisador deve refletir, portanto, do ponto de vista cronológico, sobre o que deseja alcançar **ao final da pesquisa**. Este será seu objetivo geral. Em seguida, esse pesquisador deve identificar quais objetivos imediatamente anteriores devem ser alcançados para que o objetivo geral necessariamente também seja. Objetivos específicos obedecem, por conseguinte, a uma ordem lógica, não podendo ser apresentados aleatoriamente. Com objetivos bem formulados e definidos, o pesquisador saberá exatamente o que deve fazer sucessivamente.

Não confunda objetivos de pesquisa e **metodologia**. Enquanto objetivos dizem respeito à pergunta “o que pretendo alcançar?”, a metodologia refere-se à pergunta “como pretendo alcançar?”. Retomando o exemplo da pizza, ações cotidianas como usar o telefone para encomendar a pizza; pagar a pizza com cartão de crédito; comer a pizza com a mão dizem respeito ao modo como determinadas intenções são alcançadas e, por isso, são aspectos metodológicos. Ao invés de pedir a pizza pelo telefone, por exemplo, é possível buscá-la pessoalmente. De um modo ou de outro, o objetivo (encomendar a pizza) pode ser alcançado.

Estratégia: monitorar avanços na apropriação  
do modelo teórico

Já que a questão de pesquisa corresponde a uma lacuna ou contradição numa área específica do conhecimento, não é possível estabelecer-lhe sem adotar um ponto de vista teórico. Tanto para a elaboração

da questão de pesquisa quanto para a formulação de sua resposta na forma de TCC, é preciso apropriar-se do conhecimento construído na área. Nesse intuito, uma série de estratégias podem ser utilizadas.

1. Leia e resenhe.

A apropriação do conhecimento é um processo de amadurecimento de ideias que demanda tempo e leitura extensiva do material bibliográfico. Sem a etapa de apropriação, a pesquisa não poderá ser desenvolvida.

2. Caso possua um *tablet*, você pode **aproveitar para ler textos relevantes para seu TCC** nos momentos de espera no consultório médico, no aeroporto, na viagem de ônibus etc. Caso não possua, você pode **levar o livro consigo**. Essas ações permitem que o tempo do pesquisador seja bem aproveitado em benefício de seu projeto.

3. **Faça o levantamento bibliográfico** para saber quais materiais serão relevantes para seu trabalho.

- Leia e resenhe as indicações bibliográficas de seu orientador;
- Leia e resenhe as publicações de seu orientador;
- Leia o *lattes* de seu orientador e procure os tópicos com os quais ele trabalha;
- Leia trabalhos orientados por seu orientador;
- Busque, nos materiais indicados por seu orientador, as obras que são citadas nessas fontes;
- Providencie com antecedência obras que serão necessárias, pois não necessariamente estarão disponíveis na biblioteca, nem serão fáceis de serem encontradas. Não espere que seu orientador empreste seus próprios materiais, porque ele também necessita deles para escrever;
- Se seu orientador emprestar algum material, devolva-o com rapidez;
- Leia manuais de metodologia científica.

4. **Compareça às reuniões de orientação** para tirar dúvidas e receber novas tarefas;

5. **Envie solicitações de reunião de orientação;**

6. Depois da reunião com o orientador, **faça as correções soli-**

**citadas rapidamente** para não esquecer do *feedback* recebido e o orientador ter de repeti-lo;

7. **Entregue suas produções para leitura do orientador com antecedência**, a fim de que o professor possa dar *feedback* na reunião.

8. **Sempre que ler algo, faça alguma anotação.** Durante a leitura, não apenas sublinhe. Faça um breve registro das ideias, por exemplo, ao lado do parágrafo. Anote o autor e a página para que você não esqueça onde leu o quê.

9. **O que você escreve a mão e lê no papel fica melhor guardado na sua memória, porque é mais visceral.** Há uma diferença de apreensão entre tirar e olhar a foto de um *slide* e fazer anotações a mão durante uma aula ou palestra. É possível tirar muitas fotos durante uma aula e não se lembrar de nada depois. Ao participar de eventos, palestras, aulas, **faça anotações no papel ou, se preferir, num arquivo digital.** Isso exigirá maior atenção na fala do palestrante, uma ativa construção do sentido e seu tempo será melhor aproveitado. Essas anotações poderão ajudar na escrita do TCC. Se você prefere digitar, leve um *notebook* com você.

10. **Parafrasear e traduzir** são excelentes exercícios não só de apropriação da linguagem científica (da variedade técnica), mas também dos subsídios teórico-metodológicos;

11. Não confie cegamente na interpretação dos outros. Para falar a respeito do que um autor pensa, **leia diretamente esse autor.** Se estiver lendo uma tradução, lembre-se de que toda tradução é também uma interpretação. Logo, ter proficiência em uma língua estrangeira é um requisito para ter acesso aos autores relevantes em sua área de atuação;

12. Participe dos **eventos** e reuniões voltados ao ponto de vista teórico com o qual você trabalha;

13. A partir dessa apropriação teórica, **as diferentes partes do TCC devem ser planejadas.**

Estratégia: planejar a partes do TCC

Padrões ou modelos textuais (estilos, sequências e gêneros textuais, entre outras tradições do discurso) simplificam e facilitam o processo de escrita por tornar a produção e a recepção do texto como

signo complexo mais simples, ao mesmo tempo em que restringem as possibilidades de produção do sentido (RAIBLE, 1980, p. 322; CASTILHO DA COSTA, 2017, pp. 114-115). Nesse sentido, o planejamento das partes do TCC desempenha um papel decisivo no processo de produção de textos: quanto mais planejar as partes do TCC, menor será o esforço cognitivo demandado para sua produção; quanto menos planejar, maior esforço cognitivo será exigido do produtor do texto durante o processo de escrita.

14. **Faça um sumário provisório** do TCC para ter um projeto de dizer. Comece com as partes mais amplas (os capítulos) e avance para os subitens de cada capítulo, os tópicos desses subitens, quais autores serão citados e quantas páginas serão desenvolvidas para cada um deles. O sumário funcionará como um guia para a produção de texto e será modificado ao longo da pesquisa segundo suas necessidades.

QUADRO 3. Ilustração de Possível Sumário Provisório de TCC

Sumário Provisório		
Elementos pré-textuais	Capa, dedicatória, sumário, etc.	~5 páginas
Capítulo 1: Introdução	Contextualização da pesquisa; Problematização; Questões de pesquisa; Objetivos; Hipótese; Justificativa e relevância do trabalho; Organização do TCC.	~5 páginas
Capítulo 2: Considerações teóricas	2. Introdução e panorama do capítulo (~1 parágrafo) 2.1 Conceito de texto (Coseriu 1955/1956) (~3 páginas); 2.3 Conceito de gênero textual (Koch 1997; Kabatek 2006) (~3 páginas); 2.4 ... 2.5 ...	~15 páginas
Capítulo 3: Material e Método	3. Introdução e organização do capítulo (~1 parágrafo) 3.1 Contexto da pesquisa (~3 páginas); 3.1.1 Descrição da escola 3.1.2 Descrição da turma 3.1.3 Descrição dos dados 3.2 Procedimentos de intervenção (módulos da sequência didática) (~3 páginas); 3.3 Procedimentos de análise do corpus (~3 páginas).	~10 páginas

Sumário Provisório		
Capítulo 4: Análise dos dados	4. Introdução e panorama do capítulo (~ 1 parágrafo) 4.1 ... 4.2 ... 4.3 ...	~20 páginas
Capítulo 5: Considerações Finais	...	~5 páginas
Referências		~5 páginas
Elementos pós-textuais.	Materiais didáticos (~15 páginas) Corpus de produções dos alunos (diagnóstico, versão inicial, versão final) (~60 páginas)	~75 páginas
Total		~ 140 páginas

Cabe ressaltar que o quadro acima não constitui uma sugestão de estrutura para seu trabalho, muito menos uma determinação de qual deva ser sua extensão. Trata-se apenas de mera ilustração do processo de planejamento de partes, conteúdo e extensão. A estrutura de cada trabalho dependerá de suas especificidades teórico-metodológicas.

15. Todo TCC é assinado não só pelo aluno, mas também pelo orientador, pelos membros da banca e pela instituição e, por conseguinte, **todas essas partes devem aprovar o trabalho**. Decisões de mudança do projeto não podem ser tomadas sem consulta do orientador ou contrariando as normas da Universidade e/ou das boas práticas de pesquisa.

### Estratégia: gerenciar o tempo

Em virtude de seu caráter de permanência e de progressão informacional densa, textos acadêmicos, a exemplo do TCC, exigem do produtor procedimentos de correção e edição na tarefa de formulação, que demandam um tempo de planejamento muito mais longo do que aquele disponível em situações de comunicação face a face. Como consequência, negligenciar o planejamento do tempo de execução da pesquisa e da elaboração do TCC pode determinar o fracasso do estudo.

16. Um projeto planejado em detalhes, com um cronograma preciso, ajudará você a desenvolver o TCC passo a passo, com muito menos estresse. Quanto mais planejar suas ações e seu tempo, tanto mais



fácil será desenvolver o TCC e sua família sofrerá menos com isso. **Faça, portanto, um cronograma de trabalho;**

17. **Anote nesse cronograma as tarefas a serem desenvolvidas,** tais como:

- Resenha de artigos, livros e outros materiais para o desenvolvimento da parte teórica;
- Plano de atividades e materiais relacionados à execução do projeto (tabelas, gráficos, materiais didáticos, coleta de redações etc.);
- Quais capítulos serão redigidos quando;
- Quais são os prazos importantes: de entrega de tarefas ao orientador; de apresentação do trabalho, etc.;
- **Mantenha o cronograma atualizado e visível.** O quadro abaixo ilustra um cronograma mês a mês, não constituindo, contudo, uma sugestão para o leitor, que deve elaborar seu próprio cronograma juntamente com o orientador.

QUADRO 4. Ilustração de Possível Cronograma de Atividades

Período	Atividades didáticas e/ou técnico-científicas
3/2019 a 12/2019	Cumprimento dos créditos em disciplinas.
4/2019	Leitura de Coseriu 1955; escrita do item 2.1; reuniões com a orientadora
5/2019	Leitura de Kabatek 2006; escrita do item 2.2 do TCC; reuniões com a orientadora
6/2019	Leituras para escrita do item 2.3 do TCC; reuniões com a orientadora
7/2019	Leituras para escrita do item 2.4 do TCC; reuniões com a orientadora
8/2019	Elaboração de material didático para intervenção e metodologia; pesquisa bibliográfica e leituras de apoio; reuniões com a orientadora
9/2019	Elaboração de projeto de pesquisa para a pré-qualificação contendo: introdução, considerações teóricas, metodologia e material didático em andamento; pesquisa bibliográfica e leituras de apoio; reuniões com a orientadora
10/2019	Elaboração projeto de pesquisa para a pré-qualificação contendo: introdução, considerações teóricas, metodologia e material didático em andamento; pesquisa bibliográfica e leituras de apoio; reuniões com a orientadora
11/2019	Entrega do projeto de pesquisa para a banca de pré-qualificação; reuniões com a orientadora
12/2019	Exame de Pré-Qualificação; correção após exame

Período	Atividades didáticas e/ou técnico-científicas
1/2020	Férias
2/2020	Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética; Exame de qualificação; leituras de apoio; reuniões com a orientadora
3/2020	Revisão, correção e fechamento do material didático para a intervenção; Pesquisa bibliográfica e leituras de apoio; reuniões com a orientadora
4/2020	Execução da intervenção e geração de dados; reuniões com a orientadora
5/2020	Transcrição das redações; reuniões com a orientadora
6/2020	Finalização das transcrições e fechamento do <i>corpus</i> de redações; reuniões com a orientadora
7/2020	Início da elaboração do capítulo de análise; elaboração de gráficos; Aprovação no Exame de Proficiência; reuniões com a orientadora
8/2020	Elaboração do capítulo de análise; reuniões com a orientadora
9/2020	Finalização do capítulo de análise; reuniões com a orientadora
10/2020	Finalização do capítulo metodológico; reuniões com a orientadora
11/2020	Finalização da Introdução e elaboração das Considerações Finais; reuniões com a orientadora
12/2020	Revisão da orientadora; reuniões com a orientadora
1/2021	Conclusão e entrega para a banca; reuniões com a orientadora
2/2021	Defesa

**18. Não espere para se preocupar com uma tarefa ou um prazo apenas quando for lembrado dele.**

19. Respeite a disponibilidade dos outros e faça tudo **dentro dos prazos racionais**. Orientadores e arguidores em uma banca também necessitam de tempo para leitura e anotação de sugestões. Em seu cronograma, considere o tempo de que outras pessoas também necessitarão.

20. Além de se afastar de redes sociais na hora do trabalho, aprenda a selecionar as pessoas que poderão receber sua atenção com prioridade. Ao usar seu tempo com pessoas ou atividades não prioritárias, há o risco de não restar tempo suficiente para TCC, descanso, família e/ou namorado.

Estratégia: lidar com o processo de criação do texto e possíveis bloqueios de escrita

Se, de um lado, há quem negue a existência dos chamados bloqueios de escrita, reputando-os como problemas inventados por quem não

sabe escrever<sup>2</sup>, por outro, mesmo escritores proficientes testemunham, com frequência, essa dificuldade. De fato, os bloqueios não são inco-muns, já que uma série de fatores podem afetar o fluxo de criação do sentido, desde interrupções, fome, cansaço, local inadequado de trabalho, até problemas pessoais. As estratégias abaixo buscam facilitar a superação desse e de outros problemas do processo de criação do TCC.

21. Como Coseriu (1979: 52) ensinou, **toda técnica é um saber fazer**. Escrever é uma técnica, um saber fazer, assim como pintar, dançar, cozinhar, falar uma língua estrangeira etc. Contudo, toda técnica é aperfeiçoada na prática. Quem deixa de cantar, perde a afinação. Quem deixa de falar uma língua estrangeira, perde a fluência. **Quem deixa de escrever, sente a mão congelada**<sup>3</sup>. Por isso, mantenha-a em movimento. Escreva sempre, mesmo que seja um pouco.

22. Não consegue avançar além de um determinado parágrafo? **Releia o que você escreveu antes desse trecho para retomar o “fio da meada”**. Durante o processo de escrita, volte sempre ao que escreveu antes para verificar a coerência.

23. Também **leia seu texto em voz alta**. Use a multimodalidade a seu favor no processo de criação.

24. **Faça perguntas para si mesmo falando em voz alta**, para ativar conhecimentos que já tem. Se necessário, repita a pergunta.

25. Crie **um arquivo texto para escrever ideias** que lhe ocorrem sobre seu trabalho ou qualquer coisa que pode ser aproveitada, mas você ainda não sabe como. Assim, você pode retomá-las quando for oportuno;

26. Antes de entregar seu texto ao orientador ou à banca, **faça, pelo menos, mais uma leitura de revisão**. O tempo de leitura pelo orientador também depende da qualidade do texto. Quanto mais correções forem necessárias, mais lenta a leitura.

---

<sup>2</sup> O escritor Terry Pratchett expressa essa visão da seguinte maneira: “Não existe algo como bloqueio de escrita. Isso foi inventado por pessoas na Califórnia que não sabem escrever”. *Interview with SFBC’s Joyce Wiley*, [www.lspace.org](http://www.lspace.org). 1996.

<sup>3</sup> Sobre bloqueios de escrita, Anne Lammott (2011: 169), autora e professora de escrita criativa, revela a seguinte estratégia: “Em momentos assim, incentivo meus alunos a escreverem sobre qualquer coisa, 300 palavras de memórias, sonhos ou fluxo de consciência sobre como eles odeiam escrever – sem um motivo específico, só para evitar que seus dedos enferrujem, apenas para que tenham o compromisso de tentar escrever 300 palavras por dia”.

27. **Registre tudo.** Se você está trabalhando com projetos de ensino, anote como foi a aula, o que aconteceu. Tire fotos. Se está trabalhando com dados empíricos, registre como foi o levantamento, a seleção, os procedimentos de análise. Tudo isso enriquecerá seu TCC e ajudará a contextualizar a pesquisa para seu leitor;

28. Se você está trabalhando intensamente num dado capítulo ou item, por exemplo, e o cansaço não permite que o trabalho avance muito, **insira uma pausa.** Sem pausas e descanso, você será menos produtivo;

29. Se, pelo contrário, o trabalho estiver rendendo bastante, **não faça pausas desnecessárias.** Aproveite o momento de fluxo de ideias e motivação e continue trabalhando;

30. Se uma tarefa está difícil demais, mas há outra menos difícil que você conseguiria executar, **execute a mais fácil primeiro.** Assim, você não terá perdido tempo e ganhará confiança para partir para a mais difícil. Além disso, sua mente terá continuado a buscar uma solução, mesmo que você não esteja consciente disso;

31. Não está conseguindo escrever, mas tem as ideias na cabeça? **Grave-se dizendo em voz alta o que pensa.** Em seguida, você pode partir dessa gravação para a escrita;

32. Ao escrever e revisar, **fuja de dois extremos: verborragia e laconismo.** Nos dois casos, você irrita seu leitor. Guie-se pela **concisão:** um excelente grau de informatividade em que não é preciso acrescentar ou eliminar nenhuma informação;

33. Para ajudar seu leitor, **explore sínteses de conclusões** ao final dum capítulo e **representações visuais**, tais como diagramas, tabelas, quadros, figuras, etc.;

34. Durante o planejamento do TCC, **persiga a ideia; não a abandono; use sua imaginação.** Assim como um escritor persegue a ideia de uma história, imaginando o que o protagonista fará e quem conhecerá, se você está planejando seu TCC, imagine seu processo de desenvolvimento da pesquisa e do TCC: “como vou introduzir?”, “como vou explicar isso?”, “quanto tempo vou levar?”, “que material vou usar?” etc.;

35. Você escreverá muito para consumo próprio, isto é, para sua apropriação dos subsídios teórico-metodológicos. Todavia, **nem tudo o que escreveu deve ir para o TCC; somente o que contribui realmente para o sentido desse texto.**

36. **A parte teórica e a parte aplicada têm de ser harmônicas.** Desta maneira, se um subsídio teórico-metodológico é utilizado na

parte aplicada, tal subsídio deve ser contemplado na teórica. Na perspectiva inversa, se um subsídio teórico-metodológico é contemplado na parte teórica, tal subsídio deve ser relevante para a aplicada. O leitor se irrita ao ler informações que não são úteis ou relevantes para o sentido do texto em questão;

37. **Chamo a seguinte estratégia de “Dividir para conquistar”**: os gêneros textuais (por exemplo, o gênero *TCC*) possuem caráter composicional, quer dizer, são atravessados por tradições do discurso. Por exemplo, algumas tradições do capítulo de introdução no *TCC* são a contextualização do tópico em relação ao conhecimento construído na área; a apresentação da questão de pesquisa a partir dessa contextualização; a apresentação de objetivos e hipóteses; a organização do *TCC*, entre outras. **Divida a tarefa comunicativa mais complexa “introduzir o *TCC* ao leitor” em tarefas comunicativas menores e trabalhe cada uma delas passo a passo.**

38. Não se esqueça de que um texto é uma unidade de sentido. Então, depois de “dividir para conquistar”, você deve se certificar de que tais partes sejam solidárias, estando unidas em função da tarefa comunicativa maior.

39. Se você deixar de se ocupar com seu *TCC* por muito tempo, o bloqueio de escrita será mais provável e, assim, mais difícil retomar o projeto e prosseguir com ele. **Dê atenção contínua ao projeto para evitar bloqueios;**

40. Se não está lendo e escrevendo, se nada está sendo produzido, então, isso **não é apenas um problema de causas externas, mas também internas**, tais como motivação e organização. Nenhum elemento externo (como o orientador ou um prazo) poderá forçá-lo a escrever se também não houver um movimento interno em você. É preciso investigar as causas do problema;

41. Se você chegou à conclusão de que está desmotivado e/ou desorganizado, a solução é combater um elemento com seu oposto. Fogo é combatido com água; fome, com comida; ignorância, com informação; então, **combata sua desmotivação com motivos para fazer o que está fazendo e sua desorganização com estratégias de organização;**

42. **Seja persuasivo**, justificando suas afirmações com exemplos, dados ou literatura especializada. Não espere que o leitor acredite apenas em sua palavra. Apresente comprovações;

43. **Desenvolva sua própria voz na escrita.** Para isso, você terá de aperfeiçoar sua própria visão, ao invés de só pedir os olhos dos outros emprestados. Então, diga, em seu trabalho, quais são as conclusões a que você chegou, depois de relatar o que os autores X e Y disseram;

44. Não cite autores de diferentes pontos de vista teórico como se não existissem diferenças de pressupostos, categorias, definições e metodologia. Para evitar esse problema, **procure manter-se coerente com uma única perspectiva teórica**, salvo se você explicar de que modo e em relação a que aspecto específico tais teorias podem ser compatíveis e por que é necessário utilizá-las;

45. Você só saberá verdadeiramente o que deve constar na introdução, que é a contextualização da pesquisa, quando conhecer o trabalho como um todo, ou seja, ao terminar de escrever as conclusões. Por isso, a introdução é o último capítulo a ser completamente elaborado;

46. As possibilidades de correção dum texto tendem ao infinito ( $\infty$ ). Já prazos acabam rapidamente. Chega o momento em que você deve entregar o TCC e não poderá mais corrigi-lo. É bom que seja assim, porque, do contrário, você não terminaria a pesquisa. **Trabalhe dentro do prazo disponível e não conte com prorrogação ou prorrogação da prorrogação;**

47. **Leia livros sobre escrita criativa.** A escrita de um TCC é um processo criativo assim como a escrita de um romance. Conhecer o processo de criação de escritores profissionais poderá trazer *insights* ao seu próprio processo de criação.

Estratégia: gerenciar o estado de espírito  
(emoções, concentração e organização)

Krashen (1982: 30-32) postula a existência de um filtro afetivo no processo de aquisição de uma língua estrangeira, que constituiria um bloqueio mental que se forma em função de fatores afetivos. Para esse autor, falta de motivação, baixa autoestima e ansiedade podem gerar o aumento do filtro e prejudicar o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Embora a hipótese do filtro tenha sido desenvolvida especificamente para o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, ela lança luz sobre o fato de que fatores emocionais influenciam diretamente os processos cognitivos. Nessa linha

de raciocínio, o mestrando do Profletras deve utilizar estratégias que permitam diminuir o filtro afetivo, ou seja, aumentar sua motivação e autoconfiança e diminuir sua ansiedade.

48. Não é proveitoso se apavorar com o fato de que você escreverá um TCC. Antes, concentre-se nas tarefas menores que levarão ao alcance das maiores. Por exemplo, o que é importante no início do curso? Conhecer as diferentes teorias. E para isso? Qual é o primeiro passo? Em suma, **não fique só olhando para o pico da montanha; veja qual é o degrau imediato a subir e suba;**

49. Mantenha um equilíbrio entre calma e ansiedade. **Você não pode ficar calmo demais como se prazos não existissem, mas também não deve se deixar bloquear pela pressão.** Uma pessoa bloqueada não conseguirá trabalhar;

50. **Apresente trabalhos em congressos e eventos** para se acostumar com situações públicas orais de avaliação e questionamento do seu trabalho. Tais situações são típicas da esfera acadêmica e não são ataques pessoais a você;

51. **Resista ao impulso de rejeitar imediatamente uma crítica ou sugestão;** reflita sobre ela durante certo tempo e investigue o que diz a literatura especializada;

52. Para escrever, você **precisará providenciar um local tranquilo e uma rotina de trabalho.** Sua família não entenderá necessariamente que, ao digitar sentado ao computador, você está trabalhando muito e interrupções e barulho atrapalham. Não adianta ficar zangado; eles não fazem por mal. Mas você deve conseguir um lugar em que possa se concentrar e ser produtivo durante algumas horas;

53. **Seu local de trabalho precisa ser organizado.** Você precisa saber onde estão os livros, os materiais, os documentos de que precisa. Além disso, elimine papéis de que não precisa mais e guarde num lugar acessível e de fácil identificação os que não quer jogar fora;

54. Essa questão da organização também está ligada à questão da **concentração e diminuição de distrações.** Na era digital, família, amigos, alunos pensam que todos estão disponíveis vinte e quatro horas por dia. Se sabe disso, então, desligue o WhatsApp, não cheque o e-mail, ignore o Facebook e não atenda o telefone, quando estiver concentrado trabalhando. No horário de pausa, você pode checar essas demandas, que, na maior parte das vezes, não são nem um pouco urgentes.

### Estratégia: conhecer regulamentos do Programa e da Universidade

Mudar o rumo da pesquisa sem consultar o orientador, não registrar devidamente a execução da proposta de intervenção, faltar às reuniões de orientação, entre outros, são problemas comuns com que se defrontam docentes, discentes e coordenadores do Profletras. Tais problemas, em grande parte, poderiam ser evitados se os regulamentos do Programa e da Universidade, além de outras normatizações específicas à pesquisa científica, fossem, no mínimo, conhecidos de todos os envolvidos. Uma vez que o desconhecimento dessas normas não suspende sua validade, cabe ao mestrando do Profletras não só conhecê-las, mas ainda estar consciente de que a inscrição no Exame Nacional de Acesso e a matrícula numa universidade implicam aceitação total e incondicional tanto do Regimento do Profletras quanto dos regulamentos da universidade em que se matriculou e dos códigos de boas práticas de pesquisa que orientam a ciência.

**55. Esteja atento aos Regulamentos.** Leia o Regimento do Profletras e as resoluções, que dispõem sobre estrutura curricular, natureza e formato do TCC, concessão de bolsas, permanência em sala de aula, reprovação em disciplinas, entre outras diretrizes. Leia também o Regulamento de Pós-Graduação da sua Universidade.

**56. Certifique-se de que seu trabalho não se apropria de outros indevidamente.** Às vezes, por não ter anotado que autor disse o quê, você acaba não dando os devidos créditos. Sempre que ler algo, já anote quem é o autor, qual é a obra e o número da página a ser referenciada. Leia também a regulamentação da sua universidade a respeito do que é considerado plágio;

**57.** Além das normatizações específicas do Profletras e da universidade, leia **códigos de boas práticas de pesquisa**, que especificam não apenas o que é considerado plágio, mas também falsificação e fabricação de dados, além de outras práticas que ferem a ética da ciência. Exemplos dessa literatura são o “Código de boas práticas científicas” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o “Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as



resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)<sup>4</sup> e do Comitê de Ética em Pesquisa na sua universidade (CEP).

### Estratégia: gerenciar relacionamentos profissionais

Uma palavra-chave para o gerenciamento de relacionamentos profissionais é o conceito de “face” da Análise da Conversação. Levinson/Brown (1978) definem a face como a imagem pública de um indivíduo. Esses autores distinguem ainda entre face positiva e face negativa. A primeira se refere ao prestígio que o indivíduo possui numa certa comunidade; a segunda, à sua liberdade de ação em seu espaço pessoal e ao seu desejo de não receber imposições externas. Ameaçamos a face de um indivíduo, por exemplo, por meio de críticas sobre seu modo de ser (ameaça à face positiva) ou por meio de ordens ou conselhos (ameaça à face negativa). O gerenciamento das relações na esfera acadêmico-profissional inclui estratégias de preservação da face positiva e negativa dos indivíduos e de atenuação dos atos de ameaça à face.

**58. Respeite limites pessoais e profissionais de seus colegas e professores, mantendo o profissionalismo.** Por exemplo, o Facebook não é o meio adequado para comunicações entre alunos e coordenação ou alunos e orientadores, pois se trata de um espaço privado. Os principais canais de comunicação entre esses interlocutores são reuniões presenciais e e-mails. O uso do WhatsApp deve ser restrito a comunicações urgentes, como, por exemplo, avisar que chegará atrasado à reunião. Além disso, os horários de trabalho dos professores são de segunda a sexta;

59. Apesar da amizade que se forma entre colegas durante um mestrado, evite fazer comentários a respeito da aparência, do modo de ser ou de falar de seus colegas ou invadir seu espaço pessoal com conselhos;

**60. Bancas de defesa do Profletras não são meras formalidades.** São exames que atestam para toda a sociedade a competência do pesquisador como mestre em letras. Além disso, constituem oportunidades de defender a pesquisa de críticas e de conhecer o que deve ser corrigido antes de sua publicação.

---

<sup>4</sup> <[http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso\\_inicial.htm](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_inicial.htm)>

61. **Só as pessoas estritamente autorizadas a lerem seu trabalho antes da publicação devem fazê-lo**, tais como seu orientador ou arguidores numa banca;

62. **Confie no seu orientador**. Se você seguir suas instruções, ele o ajudará a antecipar críticas e rebatê-las. Se você não confia, procure outro, cujas orientações serão seguidas.

Estratégia: gerenciar riscos

Desconhecer e negligenciar os riscos envolvidos no processo de elaboração do TCC aumenta a probabilidade de insucesso ou evasão. Para evitar um dano como a não conclusão do curso, um primeiro passo é se conscientizar dos possíveis obstáculos. Entre eles, estão:

- Não receber bolsa Proeb para poder se dedicar mais ao TCC;
- Não obter diminuição de carga horária na escola ou afastamento parcial;
- Ficar doente ou grávida;
- Não ter suficiente apoio da família ou da escola;
- Perder prazos regimentais, tais como o de qualificação e defesa;
- Ser reprovado em disciplinas,
- Perder o arquivo com o TCC etc.

Num mundo ideal, todo mestrando do Profletras receberia bolsa; cumpriria uma baixa carga horária de trabalho na escola; teria filhos calmos e disciplinados e o apoio da família, dos amigos e do chefe; cursaria poucas disciplinas; teria tempo para descansar, trabalhar e escrever. Contudo, o mundo ideal não é o mundo em que vivemos. Por isso, é necessário **buscar soluções para dificuldades específicas**.

63. Por exemplo, se a técnica pode falhar, computadores podem quebrar; *pen-drives* podem ser perdidos, então tenha sempre o cuidado de ter **uma cópia da versão mais atual de seu trabalho na nuvem, caso tudo mais falhe**. Ao trabalhar, salve o arquivo constantemente.

64. Ou caso você necessite de diminuição de carga horária na escola, busque a legislação sobre o assunto. Lembre-se de que o fato de a legislação prever o afastamento do professor para mestrado *stricto*

*sensu* não significa que seu empregador seja obrigado a concedê-lo. Por isso, informe-se sobre os canais competentes para alcançar seu intento junto ao seu empregador.

### *Considerações Finais*

Partindo da premissa de que o conhecimento metacognitivo desempenha um papel decisivo no processo de ensino/aprendizagem, o presente capítulo apresentou setenta estratégias e procedimentos de planejamento, monitoramento e avaliação de TCC's no âmbito do Profletras, que podem ser implementadas por mestrands desse programa para o desenvolvimento de suas pesquisas. Tais estratégias e procedimentos foram organizados em torno de 9 estratégias mais amplas, referentemente: a) delimitar o objetivo da pesquisa; b) monitorar avanços na apropriação do modelo teórico pelo professor-pesquisador; c) planejar as partes do TCC; d) gerenciar o tempo; e) lidar com o processo de criação do texto e possíveis bloqueios de escrita; f) gerenciar o estado de espírito: emoções, concentração e organização; g) conhecer regulamentos do Programa e da Universidade; h) gerenciar relacionamentos profissionais e i) gerenciar riscos.

A utilização dessas estratégias pelo mestrando do Profletras poderá ser um impulso inicial para que esse professor-pesquisador comece a se observar mais, busque ampliar seu repertório de estratégias adequadas para atingir seus objetivos e torne-se cada vez mais consciente de si mesmo e envolvido em sua própria aprendizagem.

### *Referências*

#### **BRASIL**

CNPq. *Relatório da comissão de integridade de pesquisa do CNPq*.

Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>>. Acesso: 19 fev. 2019.

#### **COSERIU, E.**

*Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio: Presença, 1979.

**COSTA, A. C.**

Linguística textual e tradições discursivas. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R. *et al.* (orgs.). *Linguística textual: diálogos possíveis*. São Paulo: Labrador, 2017.

**FLAVELL, J. H.**

Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10): 906-911, 1979.

**KOCH, P.; OESTERREICHER, W.**

*Lengua hablada em Romania: español, francés, italiano*. Versión española de Araceli López Serena. Madrid: Gredos, 2007.

**KRASHEN, S.**

*Principles and practice in second language acquisition*. Oxônia: Pergamon Press, 1982.

**KUHL, J.; KRASKA, K.**

Self-regulation and metamotivation: computational mechanisms, development, and assessment. In: KANFER, R. *et al.* (orgs.). *Abilities motivation methodology: the Minnesota symposium on learning and individual differences*. New Jersey: Erlbaum, 1989. pp. 343-374.

**LAMMOTT, A.**

*Palavra por palavra*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

**LEVINSON, S. C.; BROWN, P.**

*Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

**PROFLETRAS**

Conselho Gestor. Resolução nº 001/2018. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/298954975/2018#.XYKQkChKiUk>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

**RAIBLE, W.**

Was sind Gattungen? Eine antwort aus semiotischer und textlinguistischer Sicht. In: *Poetica*, Band, Heft 3-4, (12): 320-349, 1980.

**RIBEIRO, C.**

Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16 (1): 109-116, 2003.

**SANTOS, A. R.**

*Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

**SÃO PAULO**

(Estado) Fapesp. *Código de boas práticas científicas*. São Paulo, 2014.

Disponível em: <[http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo\\_de\\_Boas\\_Praticas\\_Cientificas\\_2014.pdf](http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2019.

**STUTTERHEIM, C.; KLEIN, W.**

Mündliche textproduktion: informationsorganisation in Texten. In: JANICH, N. (hgg.). *Textlinguistik: 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 2008.



# 3

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCN À BNCC**

---

*Rafaela Cristine Merli  
Ana Paula da Silva e Lino  
Andreia da Cunha Malheiros Santana*





A escola vem sendo definida, há muito tempo, como o local “do quê” e “como” ensinar, por isso compreender as forças que integram a construção do currículo de português se faz necessário para que possamos refletir sobre o que deve ou não ser ensinado na educação básica. Muitos são os recortes que podemos utilizar para tal compreensão: há quem estude a produção intelectual na área, há quem estude os materiais didáticos, há quem investigue o que nos diz a legislação. Enfim, existe uma série de possibilidades, todas válidas. Esta multidimensionalidade está atrelada a própria concepção de currículo que, segundo Moreira e Silva (2002, p. 7), pode ser definido como “um artefato social e cultural. (...) colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção textual”.

Dessa forma, compreendemos o currículo como uma construção cultural que organiza conteúdos e práticas educativas, definindo um objeto que condiciona a forma de se pensar e socializar a educação. Para Sacristán (2017), conteúdos, códigos pedagógicos e ações práticas produzem-se ao mesmo tempo, expressando a cultura e configurando o currículo de um determinado período sócio-histórico. O autor ainda define que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Pode-se dizer, então, que o currículo é um dispositivo social e histórico que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os valores culturais, sociais, políticos, sendo, portanto, um produto ideológico. Dessa forma, reproduz identidades, mas, principalmente, reflete os interesses da classe dominante, sendo associado, conforme Moreira e Silva (2002, p. 11), “tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes”.

No Brasil, as reformas curriculares têm forte caráter neoliberal, em que os conteúdos e práticas pedagógicas são definidos a partir de intenções e valores políticos e socialmente dominantes. As políticas de definição do currículo comprovam tal disputa de poder, em que as concepções ideológicas dominantes exercem a função de controle social. Tal controle se exerce, por exemplo, ao excluir a participação dos professores nesse processo de construção do próprio currículo, transformando educadores em meros executores de propostas já estabelecidas.

Nesse sentido, os documentos oficiais são compreendidos como instrumentos de controle do conteúdo e dos processos educativos, isso se faz através da indicação do currículo e das avaliações externas. Assim, a escola ensina aquilo que é “adequado” social e culturalmente em determinado período sócio-histórico. Mais do que isso, escola e currículo estão intrinsecamente relacionados, resultando em relações de poder que fazem com que determinados indivíduos ou grupos sejam subjugados, já que “todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas” (SACRISTÁN, 2017, p. 23).

No Brasil, há um controle em nível nacional que apresenta uma organização curricular única, atestando que os conteúdos e as práticas educativas definidos por essa sistematização são eficazes e eficientes. A ideia de eficácia e eficiência é proveniente dos princípios neoliberais, que compreendem a educação a partir de uma lógica tecnicista.

Um dos procedimentos que condicionam a prática curricular é o documento oficial que define os currículos disciplinares no país para o ensino de Língua Portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais diretrizes, elaboradas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), têm o objetivo de “contribuir para garantir a todos os

alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 19).

Ressaltamos que os PCN não são o único documento que norteia a ação do professor no Brasil. Além dele, há também um novo documento que pretende conduzir os currículos e práticas pedagógicas em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em processo de implantação nas escolas de todo o país. O objetivo da base é normatizar “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

Este capítulo é fruto de uma pesquisa documental e tem por objetivo identificar as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a) e na Base Nacional Comum Curricular (2017) sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para tal, ele está dividido em subcapítulos que apresentam os documentos e discorrem sobre as perspectivas de ensino de língua materna expressas nos referidos documentos oficiais.

### *Parâmetros Curriculares Nacionais*

A Constituição Federal de 1988 (CF) traz, pela primeira vez na história, os fundamentos do Estado, elencando direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Nessa perspectiva, promulga, em seu artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. À vista disso, em 1995, foram iniciadas as atividades que propõem um currículo nacional de referência para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN trazem a reorientação curricular com o objetivo de construir referências nacionais que sejam comuns a todas as regiões do Brasil, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento socialmente elaborado, necessário para o exercício da cidadania, além dos conhecimentos curriculares, de forma a construir um currículo que proporcione a reflexão à prática pedagógica, à seleção de materiais didáticos e aos recursos tecnológicos.

De acordo com o documento, os PCN nasceram

da necessidade de construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania (BRASIL, 1998b, p. 9).

Dessa forma, esse documento afirma que visa refletir sobre a função da escola, ou seja, a reflexão sobre “como”, “o quê” e “por que” ensinar e aprender, envolvendo, nesse processo, a sociedade como um todo, apresentando uma proposta para a educação detalhada, com objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

Os PCN indicam que as diferenças socioculturais existentes no país determinam uma diversidade de necessidades de aprendizagem e que, ainda, para que haja o pleno exercício da cidadania se faz necessário organizar um conjunto curricular comum que esteja disponível a qualquer educando do país, independentemente de sua condição socioeconômica ou do lugar onde vive. Trata-se, conforme os parâmetros, de um desafio para abranger a educação em sua plenitude, objetivando a qualidade para todos os segmentos sociais, promovendo a equidade da educação, condição necessária para a construção de uma cidadania democrática.

Os PCN pretendem ser compreendidos como uma orientação curricular que propõe maior ênfase nas questões socialmente emergentes, abordando assuntos como ética e cidadania, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural etc. Em outras palavras, tal documento busca integrar as concepções teóricas de diferentes áreas de ensino às questões sociais que emergem de determinado contexto sócio-histórico, respeitando as necessidades individuais e o trabalho cooperativo dos alunos, de forma a trazer uma maior participação deles no processo de ensino-aprendizagem, relevando os aspectos socioculturais.

Os parâmetros ainda apontam que

para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 1998b, p. 37).

Ademais, os PCN ressaltam a importância de romper com práticas inflexíveis, que se utilizam dos mesmos recursos independentemente do aluno, dos seus saberes experienciais, sendo necessário “conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos mais significativos e novas formas de avaliar” (BRASIL, 1998b, p. 37), resultando em novas propostas metodológicas, que facilitem a aprendizagem do educando.

Em relação à estrutura, os documentos são divididos em áreas e temas. Os documentos das áreas possuem a mesma estrutura organizacional: tem início com a concepção da área, definição dos objetivos gerais, especificando as capacidades que os alunos necessitarão desenvolver ao longo da escolaridade e a contribuição dos vários aspectos do conhecimento. Os objetivos dos documentos “estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais” (BRASIL, 1998b, p. 52).

Os PCN são divididos, no Ensino Fundamental, em quatro ciclos em relação aos objetivos do ciclo e aos conteúdos, sendo que cada ciclo corresponde a duas séries do ensino fundamental, estabelecendo a possibilidade de uma abordagem menos fragmentada dos conteúdos, promovendo aproximações com o conhecimento de mundo já trazido pelos alunos para a sala de aula.

Após a descrição dos objetivos e conteúdos, em blocos ou eixos temáticos, são apresentados os critérios de avaliação que são indicadores para a reorganização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o documento esclarece que tais critérios de avaliação não devem ser confundidos com aprovação ou reprovação do aluno. Por fim, os documentos trazem orientações didáticas sobre como ensinar determinados conteúdos de forma coerente e que esteja em acordo com os fundamentos dos PCN.

De acordo com a justificativa apresentada, a necessidade de trabalhar com uma diversidade de conhecimentos com o objetivo de contemplar uma formação plena dos educandos, expressa pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB-96), fez com que os PCN fossem organizados em áreas e temas transversais, de modo que cada localidade do país pudesse adequar seu processo de ensino-aprendizagem.

As áreas de conhecimento, de acordo com os PCN, constituem “importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma” (BRASIL, 1998b, p. 58). O termo “área” foi escolhido em função dos conteúdos a serem abordados de forma mais ampla para mais específica, proporcionando uma interdisciplinaridade que contribua para a aprendizagem e apreensão da realidade por parte dos educandos.

Dessa forma, as áreas de conhecimento dos PCN do Ensino Fundamental estão assim divididas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, elegendo, em cada área, conteúdos de relevância social e que propiciem o desenvolvimento de capacidades.

Já os Temas Transversais tratam de questões sociais urgentes que devem ser contempladas em todas as áreas do conhecimento. Trata-se de temas que devem ser trabalhados de forma integrada, desenvolvendo “a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade” (BRASIL, 1998b, p. 65). Os Temas Transversais integrantes dos PCN são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, que envolvem uma problemática social atual e urgente, sendo considerados desde o âmbito nacional ao mundial.

Esta pesquisa utiliza para análise o PCN de Língua Portuguesa do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, atualmente, anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos).

#### Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental)

Os PCN de Língua Portuguesa assumem como objetivo nortear as

discussões curriculares da área. Divide-se em duas partes: na primeira, é feita uma apresentação geral da disciplina e, na segunda, delineia-se a proposta pedagógica para a área.

No início do documento, há a discussão sobre a necessidade de se reformular o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, basicamente no ensino fundamental, pois o fracasso escolar dos alunos centra-se na dificuldade de alfabetização e na dificuldade do uso adequado dos padrões da leitura e da escrita.

A partir disso, passou-se a observar o modo como se ensinava essa disciplina, valorizando a criatividade como condição essencial para desenvolver a eficiência na comunicação e expressão do aluno. A gramática normativa ainda era a variedade linguística padrão ensinada nas escolas, trazendo “representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (BRASIL, 1998a, p. 17).

Somente em 1980 surgiu uma corrente crítica do ensino da Língua Portuguesa, que possibilitou alguns avanços, principalmente nos estudos linguísticos e no que se refere à aquisição da escrita. As críticas mais frequentes citadas nos PCN ao ensino tradicional da Língua Portuguesa são:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998a, p. 18).

A partir de então, os estudos sobre variação linguística passam a ser publicados e ganham notoriedade no meio acadêmico. O resultado disso foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação, impactando em novos currículos para o

ensino de Língua Portuguesa. Assim, através da reflexão sobre a linguagem por meio de leitura e produção textual, uma nova variedade de textos passou a ser utilizada.

De acordo com o documento (BRASIL, 1998a, p. 18), “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”. Sendo assim, as práticas de uso da linguagem devem permitir aos alunos a possibilidade de novas habilidades linguísticas, inclusive aquelas que não fazem uso da variante padrão da Língua.

Sobre o ensino e a natureza da linguagem, os PCN indicam que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Dessa forma, quanto menor for o grau de letramento do indivíduo, maior a responsabilidade da escola em lhe proporcionar, a partir de seu conhecimento prévio, a competência em interpretação e produção em variedades de textos que circulam socialmente para que possam assumir a palavra enquanto sujeitos e cidadãos ativos nas mais variadas situações.

Pode-se dizer, então, que a base estruturante do PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) é o texto, situação comunicativa realizada por meio da linguagem, que por sua vez é um instrumento que permite ao homem expressar ideias, pensamentos e intenções, isto é, relacionar-se com o outro, influenciar e ser influenciado, além de tornar concreto o abstrato. Já a língua é um sistema de signos devidamente organizado com o objetivo de significar o mundo. Através da língua,



o homem aprende as palavras e seus significados culturais, podendo interpretar a realidade.

Ao fazer uso da linguagem, o homem realiza atividades discursivas, ou seja, interagir com outro indivíduo de uma determinada forma, em um determinado contexto sócio-histórico e em determinada circunstância de interlocução, implica realizar escolhas linguísticas, mesmo que inconscientes, produzindo, então, o discurso. Assim, o discurso é a interação produzida com uma finalidade e uma intenção a partir dos conhecimentos do interlocutor, que escolherá um gênero estruturado linguisticamente para atingir determinado fim, e não fará um amontoado de palavras ou frases sem sentido, pois assim a comunicação não ocorrerá de forma eficiente.

É partindo desse princípio que o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) estrutura seu currículo, pois a produção de um discurso não acontece no vazio, já que todo texto se organiza dentro de determinado gênero devido às funções das intenções comunicativas dos interlocutores. Dessa forma, o documento considera o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como resultante da articulação entre três variáveis:

Figura 1 – Variáveis do Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa



Fonte: As autoras, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

Essa tríade aponta o sujeito da ação de aprender – o aluno, o objeto de conhecimento – os conhecimentos linguísticos e discursivos, e a prática educacional do professor que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento. Para o documento, cabe ao professor organizar situações de aprendizado em que o aluno possa ter acesso a situações práticas que sejam mediadas pela linguagem. Mais do que isso, proporcionar situações de interação dos mais variados tipos, para que o

aluno construa seu conhecimento com base em uma diversidade de textos e gêneros. Os PCN analisam que

nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998a, p. 24)

Portanto, os PCN indicam que é necessário deixar de lado a concepção de que apenas um único gênero textual seria o suficiente para ensinar o necessário sobre os discursos linguísticos e preparar o aluno para as diversas situações comunicativas a que terá acesso em seu dia a dia.

Em relação aos objetivos de ensino de Língua Portuguesa destacados no documento para o terceiro e quarto ciclo, há a prioridade em se trabalhar com os diversos gêneros existentes, por se tratarem de textos que se modificam com o tempo, em função de sua época, finalidade social ou de sua cultura. Dessa forma, os textos a serem selecionados “são aqueles que, por suas características e usos, devem favorecer a reflexão crítica, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998a, p. 25), isto é, os textos devem ser escolhidos em virtude de aspectos que são considerados os mais importantes para uma sociedade letrada, desde o texto oral e imagético, ao texto escrito.

Para o documento em análise, é importante tomar a linguagem como uma atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como uma noção relativa ao que o falante tem de seu contexto de uso. Nesse sentido, a proposta, para o currículo de Língua Portuguesa, é de que as atividades dessa disciplina abarquem, essencialmente, atividades discursivas, como: prática constante de escuta e produção de textos orais e leitura e produção de textos escritos que permitam, através de análise e reflexão de diversos aspectos envolvidos, a construção e expansão de instrumentos, por parte do aluno, que ampliem sua consciência discursiva.

Os PCN em questão ainda apontam que

a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (BRASIL, 1998a, p. 28).

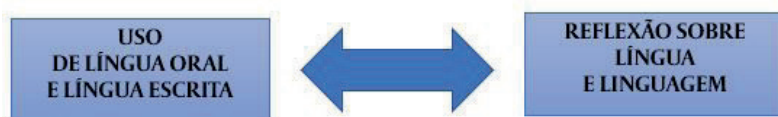
Portanto, é a partir desse trabalho, desse processo de aquisição e aprimoramento que o aluno realiza acerca da própria linguagem alicerçada nos textos os quais ler, ouvir e produzir, que poderá realizar uma atividade metalinguística, categorizando, tratando e sistematizando os conhecimentos socialmente construídos.

Nesse viés, os PCN de Língua Portuguesa sistematizam os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, estabelecendo que a escola deve organizar atividades que possibilitem, de forma gradativa, ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento (...)
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998a, pp. 32-33).

Esses objetivos corroboram com os princípios organizadores definidos pelo documento para estruturar os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, os eixos articuladores para os conteúdos de Língua Portuguesa ficam assim definidos:

Figura 2. Eixos Articuladores dos Conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

Devido a esses eixos articulares, a proposição dos conteúdos no documento se divide em: práticas de escuta, leitura de textos e produção de textos orais e escritos, assim projetados:

FIGURA 3. Organização dos Conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.  
Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>  
Acesso em: 5 dez. 2018.

No eixo uso, estão articulados os conteúdos relacionados às práticas de escuta e leitura de textos, que caracterizam os processos de interlocução, enquanto no eixo REFLEXÃO se organiza a prática de análise linguística, que se refere ao funcionamento da linguagem em determinadas situações, de forma a privilegiar determinados aspectos linguísticos que ampliem a competência discursiva do sujeito.

Além de delinear os eixos de articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa, os PCN também listam critérios para a sequenciação dos conteúdos. Relevantemente, o documento indica que as práticas de linguagem são uma totalidade, portanto não podem ser trabalhadas

de forma fragmentada. Por mais que seja necessário realizar recortes para uma função didática de melhor compreensão do funcionamento da linguagem, é necessário que as práticas de linguagem sejam sempre articuladas entre si. Sendo assim, os textos escolhidos para leitura devem fornecer o modelo de gênero sobre o qual o aluno deverá realizar as atividades de funcionamento da linguagem, ou seja, por meio de uma progressão deverá ser articulada a prática de produção de texto e de análise linguística. Por conseguinte, “o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados” (BRASIL, 1998a, p. 37).

Em relação à produção de texto, os PCN defendem que deve ser trabalhada em sala de aula de forma oral e escrita. No processo de produção de textos orais, é esperado que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais (BRASIL, 1998a, p. 51).

A produção de textos, portanto, objetiva desenvolver nos alunos a competência textual e linguística, ou seja, possibilitar que o estudante possa diferenciar os mais variados gêneros textuais e, no momento da produção, saiba levar em consideração os usos sociais dos textos em questão, visando uma efetiva participação social e cidadã. Mais do que isso, os PCN propõem que o aluno possa utilizar o conhecimento socialmente elaborado no momento da escrita ou leitura dos textos, podendo identificar recursos linguísticos que compuseram determinada produção, seja oral ou escrita.

O documento traz algumas “sugestões” dos gêneros privilegiados para o trabalho em sala de aula:

TABELA 1. Sugestões de Gêneros Privilegiados para Trabalho em Sala de Aula

GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	Canção Textos dramáticos	Literários	Crônica Conto Poema
De Imprensa	Notícia Entrevista Debate Depoimento	De imprensa	Notícia Artigo Carta do leitor Entrevista
De Divulgação Científica	Exposição Seminário Debate	De Divulgação Científica	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

Acesso em: 5 dez. 2018.

Ressaltamos que a tabela acima representa as sugestões de gêneros apresentadas pelos PCN para o trabalho de produção textual no ano de 1998. A diversidade de gêneros é ilimitada, impedindo que todos sejam utilizados como objetos de ensino, especialmente, na atualidade, com o advento da tecnologia, em que gêneros surgem no contexto social constantemente. Portanto, essa sugestão não se trata de uma regra, mas de uma seleção que abrange gêneros considerados necessários à participação social, cabendo ao professor selecionar os gêneros que possibilitem aos estudantes o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, não idealizando um aluno perfeito para as

práticas textuais (muitas vezes idealizado pelos livros didáticos), mas buscando orientar sua prática de forma que apresente possibilidades novas de aprendizagem ou de aprofundamento ao que o estudante já conhece (BRASIL, 1998a).

Assim, devem-se utilizar os seguintes critérios para as práticas de produção textual:

TABELA 2. Critérios para Produção Textual

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;	Redação de textos considerando suas condições de produção: Finalidade; Especificidade do gênero; Lugares preferenciais de circulação; Interlocutor eleito;
Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;	Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: Estabelecimento de tema; Levantamento de ideias e dados; Planejamento; Rascunho; Revisão (com intervenção do professor); Versão final;
Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;	Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: De manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; De seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; De manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; De suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; De avaliação da orientação e força dos argumentos; De propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.	Utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: Título e subtítulo; Paragrafação; Periodização;

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
	Pontuação (ponto, vírgula, ponto e vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências); Outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
	Utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador); Fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra sublinhado, caixa alta, cor); Divisão em colunas; Caixa de texto; Marcadores de enumeração;
	Utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Fonte: As autoras, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/li-vr002.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

A partir disso, define-se como o conteúdo deve ser tratado didaticamente. Para o documento, não se trata somente de qual informação oferecer ao aluno, mas da forma como essa informação será ofertada e o tratamento que será dado a ela. Sendo assim, os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → uso) orientam como tais conteúdos devem ser tratados pelo professor, caracterizando o processo metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, objetivando inserir à prática de reflexão as atividades linguísticas do aluno, isto é, integrar o conteúdo à competência discursiva do estudante.

Desta forma, “o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola” (BRASIL, 1998a, p. 65). É a partir desse planejamento que a seleção do conteúdo e de seu tratamento didático deverá ocorrer. Contudo, é importante compreender que o tratamento didático do conteúdo tem função primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois esse deve contribuir para as aprendizagens que se pretendem atingir. Para tanto, o documento explica que



o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas (BRASIL, 1998, p. 66).

É muito importante que o professor tenha a consciência de que, em muitos casos, os alunos provêm de uma realidade em que o acesso a materiais de leitura e escrita é muito pouco, ou, muitas vezes, nenhum, tornando-se a escola o principal ou o único local de acesso à cultura escrita. Assim, o trabalho com diferentes textos de diferentes gêneros é fundamental para que o aluno possa construir variados conceitos e ampliar seu repertório linguístico.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a) destaquem a nova realidade do país em relação à crescente exigência do uso da escrita e da leitura na sociedade, além de apontar o recebimento de um número cada vez maior e heterogêneo de alunos na escola pública, discutindo métodos e conteúdos tradicionais que se tornaram anacrônicos para conciliar e atender tais demandas sociais para efetiva participação social, a própria organização dessas diretrizes trazem um concepção fragmentada da realidade. Falta articulação entre as disciplinas e apenas alterar o foco gramatical pela adoção do texto como unidade de ensino na organização dos conteúdos curriculares ainda pode ser considerado uma maneira frágil de trabalho com a língua materna, em que, muitas vezes, o texto torna-se pretexto ao ensino de metalinguagem. É preciso considerar a escrita como prática social e compreender as situações de comunicação nas quais o texto é engendrado, observando os aspectos sociais, culturais, ideológicos e de poder acionados para construção desse texto e imprescindíveis à compreensão de seus sentidos.

A partir dessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem da língua materna deve pautar-se nos usos sociais. Tais usos devem orientar o trabalho didático e não apenas uma progressão de conteúdos que não considere as diferenças sociais e de conhecimento dos alunos, tratados, muitas vezes, de forma, homogênea. A educação escolar deve, nesse sentido, considerar e promover a ampliação progressiva do conhecimento do aluno de acordo com suas necessidades, garantindo a ele espaços educacionais nos quais possa posicionar-se diante de valores estabelecidos e agir para a emancipação social.

#### *Base Nacional Comum Curricular*

Em 6 de abril de 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de concepção de uma base comum curricular para a educação básica. A princípio, tratava-se apenas de um projeto, mas, em 15 de dezembro de 2017, houve uma votação na Sessão de Conselho Pleno, a qual aprovou as resoluções apresentadas pelo CNE, por 20 votos a 3. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada. No dia 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 foi instituída, permitindo-se, então, a implantação da BNCC. A partir de então, a BNCC deveria ser respeitada e implementada em todas as escolas das modalidades de educação básica do país<sup>1</sup>.

A BNCC é um documento que propõe dez competências para guiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Trata-se de um documento normativo de cunho gerencialista que aponta uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas. De acordo com o documento, a BNCC

integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de pro-

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do MEC em página online, a qual contém todos os documentos que amparam a implantação da BNCC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

fessores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Para atingir esse objetivo, a BNCC sugere um dossiê com dez competências gerais que abrangem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O conceito de competência, para a BNCC, pode ser entendido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências apresentadas pelo documento estão assim determinadas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora), como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias ao mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Para amparar legalmente sua formulação, a BNCC afirma se apoiar no Art. 210 da Constituição Federal (CF), o mesmo artigo que foi o apoio da formulação dos PCN, e no Art. 9º da LDB. Em relação ao Art. 210 da CF, esse reconhece a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988). Já o Art. 9º, em seu Inciso IV, da LDB, estabelece que é função da União, juntamente com o Estado e os municípios, firmar competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais indicarão os conteúdos curriculares mínimos para assegurar uma formação básica comum. Sendo assim, podemos observar que a ideia de regulação do currículo com conteúdos mínimos para a educação básica não é novidade, pois a CF já havia preconizado esse conceito, depois corroborado pela LDB.

A BNCC alega que traz em seu escopo as aprendizagens ditas essenciais e necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, por meio do discurso de que um currículo unificado é a melhor solução para os pobres, os quais devem ter as mesmas oportunidades que os ricos.

### A BNCC de Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC propõe que o estudante desenvolva um maior protagonismo quanto às práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, há a indicação, por parte do documento, da ampliação do uso de gêneros textuais que se relacionam com diversos campos de atuação social, proporcionando novas experiências para o aluno. Mais especificamente, de acordo com o documento, “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública” (BRASIL, 2017, p. 132).

A BNCC considera que o estudante está cada vez mais interagindo com diversos tipos de interlocutores, principalmente por meio do uso das redes sociais. Assim, o documento propõe que, além dos gêneros que circulam na esfera pública, também é necessário levar em consideração práticas de linguagem contemporâneas, como o curtir, comentar, redistribuir, publicar *posts* etc. Nesse ponto, compreendemos que o uso dos gêneros textuais é, de fato, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Contudo, essa prática está para além de utilizar textos que circulam na esfera pública, pois o uso de textos que promovam a reflexão sobre a condição social, política e ideológica é essencial para a aquisição do conhecimento socialmente elaborado, permitindo que o aluno conheça e elabore considerações a respeito de sua realidade.

Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2002), considera as relações entre o linguístico e o social, concebendo a linguagem como interação verbal. O autor refuta as concepções teóricas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato ao colocar que a verdadeira substância da língua está no fenômeno social e na interação.

Para o autor, a língua é uma realidade viva “e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2002, p. 124). Ela

deve ser compreendida em constante processo e inseparável de seu conteúdo e valores ideológicos, logo não se pode analisá-la apenas por seus componentes abstratos, desconsiderando as relações sociais que determinam a produção, a forma e o conteúdo da enunciação.

Conceber a linguagem enquanto interação, numa concepção sócio-histórica, permeada por questões ideológicas, é defender uma perspectiva de ensino crítico, cultural e sensível, proporcionando práticas escolares mais próximas de uma ação ativa e autoral frente às questões e às condições hegemônicas, reprodutoras da estrutura de poder.

Outro aspecto que a BNCC aborda é a questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news* e da manipulação de fatos e opiniões, pois isso

têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias (...). A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas (BRASIL, 2017, p. 135).

Conforme o documento, “trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de ódio”, em que tal formação deve ocorrer através do trabalho com gêneros “que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.” (BRASIL, 2017, p. 135).

Acreditamos que, de fato, esses gêneros são importantes, principalmente por vivermos em uma sociedade de extrema informação, acelerada e disponível rapidamente. Contudo, limitar os usos dos gêneros textuais apenas demonstra o caráter tecnicista da BNCC.

A prática de produção de texto, para a BNCC, deve ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo das práticas de linguagem já vivenciadas para sua ampliação e criação de novas experiências. Contudo, ressaltamos que essa perspectiva de uso dos gêneros que circulam nas esferas sociais é reducionista, pois é necessário um tra-

balho que vise à reflexão das práticas sociais através da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos social e historicamente elaborados, já que, de acordo com Bakhtin (2003), a língua é um fenômeno social dinâmico, em constante mudança e evolução, assim como as pessoas que a utilizam nas mais diversas formas de interação.

A língua integra a vida por meio da sua realização, tal qual através de sua realização a vida entra na língua (BAKHTIN, 2003). Para Bakhtin (2003), a linguagem é social e em todos os diversos campos da atividade humana são produzidos tipos de enunciados relativamente estáveis denominados gêneros do discurso. Esses enunciados refletem as condições e especificidades de um dado campo de comunicação e são constituídos indissociavelmente pelo conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Portanto, nas relações sociais, pelas necessidades de interação, os gêneros se configuram para atender as exigências dessas dadas situações.

O método estruturante para o ensino de Língua Portuguesa estabelecido pela BNCC está assim definido pelo documento: PRÁTICAS DE LINGUAGEM → OBJETOS DE CONHECIMENTO → HABILIDADES. As práticas de linguagem envolvem a leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, a partir dos seguintes gêneros textuais:

TABELA 3. Gêneros Textuais Estruturantes  
para os Anos Finais do Ensino Fundamental – BNCC

Campo jornalístico/midiático	Notícia; álbum noticioso; carta de leitor; entrevista; reportagem; artigo de opinião; resenha crítica; debate; meme; charge, entre outros.
Campo de atuação na vida pública	Discussão oral; debate; palestra; notícia; reportagem; cartaz, <i>spot</i> ; propaganda; estatuto; regimento; carta aberta; petição online; ata; edital; entre outros.
Campos das práticas de pesquisa e estudo	Apresentação oral; mesa-redonda; artigo científico; ensaio; reportagem de divulgação científica; texto didático; infográfico; relato; entre outros.

Campo artístico-literário	Cânone; literatura universal; literatura juvenil; tradição oral; cultura digital.
---------------------------	---

Fonte: As autoras, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular.

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 jan. 2019.

Para cada prática de linguagem, são estabelecidas competências e habilidade voltadas à mobilização e aplicação dos conteúdos estudados em conceitos e valores. No entanto, essa visão de competência se mostra mais operacional do que reflexiva, pois limita o ensino da Língua Portuguesa. Essa limitação do ensino também restringe a prática do professor, pois não há abertura para trabalhos com linguagens regionais, por exemplo, nem para produções de textos a partir do multiletramento.

Para Azevedo e Damaceno (2017), um dos pontos falhos da BNCC consiste no fato de ela trazer conceitos que não são explicados nem detalhados, em um esforço de fazer com que o documento seja mais acessível a todos os tipos de públicos, deixando-o com pouco caráter teórico e metodológico. Para as autoras, “os saberes sociais de que dispõe uma sociedade para sustentar as ações educacionais são provenientes de processos de formação e de aprendizagens historicamente organizados” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 89), os quais incluem a experiência do professor, mas que são pouco levados em consideração nesse documento.

Outros autores, como Geraldi (2015), também já apontaram falhas no processo de produção do documento, trata-se mais uma vez de algo imposto, idealizado por pessoas que estão longe da educação básica. Para o autor, a BNCC é uma continuação/extensão dos PCN, tendo como norte uma concepção de linguagem baseada nos estudos de Bakhtin, o que se mostra coerente com os documentos anteriores, mas com uma aplicação genérica e homogênea que desconsideraria a própria concepção de linguagem que supostamente embasa a construção de tais documentos.

A BNCC não comete o erro explícito de listar os conteúdos que devem ser abordados na educação básica, prefere apontar cinco eixos: “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística” (BRASIL,



2017, p. 38). A análise linguística seria quase um sub-eixo, uma vez que deverá ser contemplada no interior dos demais eixos referidos. Tais eixos estão segmentados em diferentes práticas que, por sua vez, são divididas em diferentes séries. Desse modo, há um controle do que será abordado em cada nível escolar.

### *Considerações Finais*

Embora a ideia de controle esteja presente em ambos os documentos, ele aparece de forma mais densa na BNCC, ao privilegiar os gêneros com os quais os estudantes têm contato cotidianamente, a base ignora que a função da escola é também apresentar aquilo que o estudante não conhece e que pode ser importante para a ação social em outros contextos, principalmente naqueles em que o uso de determinados gêneros e o uso de determinada variante linguística representem acesso ao poder que simbolizam.

Outro ponto falho é a escassez dos gêneros que permeiam a vida do estudante como resumo, sinopse (GERALDI, 2016), eles são pouco discutidos, o que, somado a grande quantidade de gêneros que devem ser abordados, deixa pouco espaço para o professor planejar a aula. Se a variedade tem um aspecto positivo, o pouco tempo destinado a cada um dos gêneros faz com que ele seja tratado de forma superficial e descontextualizado das efetivas práticas sociais. Além disso, de acordo com Geraldi (2016), há pouco espaço para o docente elaborar, juntamente com os estudantes, projetos interdisciplinares. Nesse aspecto, a base se contradiz, afirma ver o estudante como sujeito, mas não lhe dá espaço para desenvolver uma prática diferenciada e, ao mesmo tempo, complexa, holística. A fragmentação da disciplina reforça um caráter abstrato com o tratamento da linguagem, como um prolongamento de uma concepção a-histórica e não social das questões linguísticas.

Enfim, ainda estamos numa fase de implantação da BNCC. Não é possível afirmar como ela será incorporada nas salas de aula e quanto tempo este processo demorará, nem como os materiais didáticos a incorporarão ou como será a sua cobrança nas avaliações externas. O que há de certo é que, mais do que nunca, precisamos de um professor bem formado para que este possa compreender as implicações das

mudanças nas diretrizes educacionais como um todo, compreendendo a quem interessa a sua ausência na elaboração de tais diretrizes e em que medida um currículo padronizado pode contribuir para a manutenção das relações sociais e de poder vigentes. Nesse sentido, se não é possível alterar tais prescrições é, pelo menos, possível questioná-las e ressignificá-las quando este for o melhor caminho para a aprendizagem significativa dos estudantes.

### Referências

**AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M.**

Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de Estudos de Cultura*, (7): 83-92, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557/5387>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

**BAKHTIN, M.**

*Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**BRASIL**

Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília: 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 6 set. 2018.

Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998a.

Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1998b.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2018.

**GERALDI, J. W.**

O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.  
*Retratos da Escola*, 9 (17): 381-396, jul.-dez. 2016.

**MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.**

Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

**ORLANDI, E. P.**

*O que é linguística*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

**SACRISTÁN, J. G.**

*O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

**SANTOS, A. R.; CASALI, A. M. D.**

Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, 12 (2): 207-231, 2009.



**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
EM TEMPOS DE WHATSAPP:  
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO NOTÍCIA**

---

*Karla da Mota Corrêa Cogo  
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho*



Neste capítulo, apresentamos a síntese de uma pesquisa, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Letras – Profletras / Unesp. Trata-se de um estudo sobre a produção de notícias, por meio de aplicativos e tecnologias móveis, com alunos do 7º ano de uma escola pública do interior do estado de São Paulo<sup>1</sup>, visando analisar a função do gênero como facilitador do processo de leitura e escrita, bem como a importância dos “multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012) para sua produção e interpretação.

Apesar das inúmeras tentativas de “modernização” do ensino, percebemos que as práticas pedagógicas e as metodologias insistem ainda em conceitos e práticas tradicionais, tornando o processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa distante da realidade vivenciada pelos estudantes. Como alternativa, é que entendemos a importância de se tomar os gêneros textuais como base para um ensino mais próximo à realidade linguística do aluno, tais como os da esfera jornalística, pelo fato de tais gêneros circularem facilmente, nas mais variadas formas, na sociedade atual.

O contexto escolar é propício à circulação de notícias as mais variadas sobre os alunos e seus familiares, sobre os professores e a

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Campus de Assis. Número do processo 2.546.974.

administração escolar, bem como sobre a própria comunidade em que o discente está inserido. Na maioria das vezes, essas notícias desembocam na sala de aula, revelando ideologias, preconceitos, *bullying*, entre outras formas de expressão do pensamento e juízos de valor, elementos que podem em muito contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua, numa perspectiva histórica, social, crítica e reflexiva.

A *didatização* do gênero, no entanto, pode promover sua descaracterização quanto à função social a que está relacionado. Isso se deve, em grande parte, à necessidade de adequação da linguagem ao contexto escolar, à falta de contextualização em relação à realidade em que o aluno está inserido, ou à inserção de análises linguísticas e/ou gramaticais como prioridade no ensino. Tendo isso em vista, é que desenvolvemos este trabalho, com o objetivo de repensar o ensino de língua materna por meio de “Sequência Didática” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), envolvendo os gêneros advindos dos avanços tecnológicos atrelados a gêneros já consolidados na nossa sociedade.

Como forma de desenvolver essa investigação, seguimos os referenciais metodológicos da Pesquisa Etnográfica, uma vez que consideramos ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial em que os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Tal perspectiva assevera que o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, procurando, ao mesmo tempo, manter sua visão objetiva sobre o fenômeno (LÜDKE, 1986).

Acreditamos que a abordagem aqui proposta favorece o desenvolvimento da percepção de que a linguagem, para produzir sentidos, necessita ser contextualizada e é sempre carregada de intenções, de ideologia. Cada circunstância está inserida em uma esfera de comunicação, e o sujeito produtor da ação comunicativa se utiliza de recursos linguísticos, de um conteúdo temático, estilo, para concretizar os gêneros, que são, conforme Marcuschi (2005, p. 19), “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social (que) contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”.

Tal abordagem pode favorecer ainda a compreensão sobre como a relação de ensino e aprendizagem de língua materna, por meio dos



gêneros textuais, acontece em ambiente escolar e quais aspectos são valorizados, além de promover a construção, observação e análise dos procedimentos da Sequência Didática (SD) proposta.

Desse modo, apresentamos uma proposta de SD que contempla o gênero notícia, frequente no ambiente escolar, aliado ao gênero WhatsApp, advindo das novas tecnologias comunicativas. O desenvolvimento das atividades que compõem a SD é pautado na teoria dos multiletramentos, pois a intersecção dos diferentes gêneros requer a utilização de recursos diversos que possam estruturá-los.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos a discussão teórica acerca da “Pedagogia dos Multiletramentos” (ROJO & MOURA, 2012) e dos gêneros textuais da esfera jornalística no ensino de língua portuguesa; em seguida, temos uma breve análise do material didático em relação às atividades envolvendo o gênero notícia bem como a descrição da SD; e, finalmente, discorremos sobre os resultados alcançados com a aplicação da SD, no contexto considerado. Acreditamos que uma proposta de trabalho a partir dos multiletramentos visa à mobilização de alunos no trato com a língua materna, tornando-os protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, levando-os a refletirem sobre as múltiplas possibilidades de linguagem, bem como sobre o exercício da cidadania.

*Breve Discussão Teórica: a pedagogia dos multiletramentos  
e os gêneros da esfera jornalística no ensino de língua portuguesa*

Para compreender o conceito de multiletramentos ao qual nos referimos, é necessário retomar, anteriormente, o próprio conceito de letramento e seus aspectos teóricos. Para Rojo (2009), letramento define-se como um conjunto de habilidades e competências e/ou de capacidades envolvidas no ato de leitura e de escrita, nos diversos contextos sociais, além de se diferenciar de pessoa para pessoa, já que cada indivíduo carrega características culturais próprias:

Com o advento dos processos de globalização e suas implicações, o próprio conceito de letramento se amplia diante da diversidade de usos da linguagem; assim, passa, inclusive, a ser utilizado no plural, significando os múltiplos letramen-

tos exigidos para atender às necessidades de comunicação oral e escrita, surgidas com a tecnologia.

É imprescindível, nesse contexto, considerar a necessidade dos letramentos críticos, que propiciam a capacidade de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo a possibilitar perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido. Conforme Rojo (2009, p. 112): “o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer”.

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, valorizando gêneros canônicos e locais, chamados populares. A união desses elementos torna o estudo da linguagem mais democrático e o indivíduo passa a ser protagonista no processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar e multissemiótico é fundamental para promover os letramentos multiculturais, pois pode valorizar tanto a cultura dominante, quanto a escolar, local e popular, com o objetivo de formar alunos éticos e críticos.

Esses elementos estão presentes na chamada “Pedagogia dos Multiletramentos”, proposta por Rojo e Moura (2012). Além da valorização das diferenças culturais, tal modelo também surge como alternativa para diminuir a distância entre ensino e tecnologia, aproximando professor e aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem, visto que o conhecimento é compartilhado e deve exercer função significativa e reflexiva.

Segundo Rojo (2012, p. 11), a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos foi apresentada, pela primeira vez, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do GNI<sup>2</sup>. Esse manifesto afirmava que tal pedagogia, entretanto, deveria considerar não apenas os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea devido às TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), mas também integrar, nos currículos escolares, a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada

---

<sup>2</sup> Grupo de Nova Londres: grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres, publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*.

pela intolerância na convivência com a diversidade cultural. Para a autora, diferente dos letramentos múltiplos, que apontam somente para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos aponta para esses dois tipos de multiplicidade, ao mesmo tempo: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos.

A Pedagogia dos Multiletramentos está, de certa forma, fundamentada na teoria de Bakhtin (1994), na qual os gêneros discursivos são definidos pelas esferas de atividade, sendo que tais esferas não são estanques e separadas, interpenetram-se o tempo todo na vida cotidiana. Esse conceito é discutido pelas pesquisadoras Oliveira e Szundy (2014), pois, segundo elas, as variações na composição da língua estão relacionadas intrinsecamente às novas tecnologias:

Mudanças na forma composicional da língua, a partir da influência das inovações tecnológicas, vêm também apresentando desafios para a noção de língua no sentido canônico. O modo de funcionamento em rede da sociedade seria um dos elementos responsáveis por alterar a forma na qual as pessoas vivem e agem, relacionando-se com pares virtuais em múltiplas comunidades “online”, provocando transformações e fazendo emergir novas formas de materialização da comunicação humana (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 191).

Ressaltamos que os gêneros não existem isoladamente nas interações entre os interlocutores, são parte do cotidiano e se articulam uns com os outros, nas diversas atividades em que há convívio, formando uma espécie de sistema de gêneros que dá suporte às nossas ações, as quais, por sua vez, também são articuladas, interdependentes. A elaboração de uma notícia, por exemplo, pressupõe a relação entre diversos outros gêneros para que seja efetivamente publicada, pois incorpora reuniões de pauta, entrevistas, *e-mail*, conversas telefônicas ou de redes sociais, resumos etc.

De acordo com esta perspectiva, é importante descrevermos como se manifestam as representações do contexto de produção em esfera jornalística, nos diferentes suportes. O professor, ao trabalhar com essa esfera comunicativa, deve levar os alunos a repensarem que o primeiro agente a influenciar a produção desse gênero é a institui-

ção em que se dá a interação, pois nela estão incluídos os interesses, posições apresentadas ao público-alvo etc.

O acesso de alunos aos gêneros dessa esfera na escola justifica-se pelo fato de que há um padrão para a língua escrita na composição de tais gêneros, em particular as notícias, reportagens e entrevistas, com temática mais próxima à sua realidade. Conforme Zanchetta Junior (2008, p. 143):

A proximidade da cultura escolar com a cultura de imprensa provoca a discussão sobre conteúdos e seus modos de escolarização, como a defesa de uma literatura mais “informativa” na escola, reservando-se os clássicos apenas aos interessados ou ao nível superior de ensino. Percebe-se até o reavivamento de estratégias que os estudos linguísticos levaram décadas para relativizar [...]. Conteúdos generalistas tendem a ser substituídos por conteúdos com funções sociais mais imediatas.

O ensino de Língua Portuguesa (LP), fundamentado em gêneros da esfera jornalística requer, assim, um trabalho pautado também na pedagogia da informação, apresentada por Faria (2001, p. 13), a qual consiste em ensinar aos alunos a selecionar os fatos, organizá-los, analisá-los, criticá-los, levando-os a “complexificar” operações mentais como selecionar, comparar, levantar hipóteses e conceituar.

O fato de os gêneros jornalísticos estarem disponíveis em vários suportes favorece também análises comparativas e semióticas entre o gênero escolhido, promove discussões e reflexões as quais podem levar o indivíduo a mudanças em suas práticas cotidianas, beneficiando, inclusive, a comunidade em que está inserido.

Dessa forma, o trabalho com tais gêneros no ensino de LP pode, portanto, possibilitar aos alunos o desenvolvimento, de forma contínua, dos conhecimentos em relação aos usos diversos da linguagem, favorecendo a interação social, levando-os a ter acesso aos bens culturais e a agirem efetivamente no mundo letrado.

#### *Breve Análise do Material Didático*

De acordo com a proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seesp), em cada ano dos ensinos finais do ciclo de nove

anos, deve ser trabalhada uma determinada “tipologia textual” e explorados os gêneros que a estruturam. Para o 7º ano, a tipologia “relatar” desenvolve, dentre outros gêneros, a notícia e a reportagem. Ao observar o trabalho concebido com o texto jornalístico no material, desdobra-se a observação de como se dá a didatização dos gêneros pela carência de multiletramentos e pela falta de sequências didáticas que tornem o trabalho significativo, tanto para alunos, quanto para professores.

Tal material didático estrutura-se em dois cadernos semestrais, os quais estão divididos em Situações de Aprendizagem (SA) que visam a desenvolver competências e habilidades referentes aos gêneros textuais que compreendem a tipologia textual em estudo. A confecção do caderno é relativamente frágil, de tamanho inferior aos livros didáticos e é basicamente monocromático.

A SA aqui considerada inicia-se com a proposta de leitura e análise do gênero notícia, contudo observa-se que os textos foram elaborados especialmente para o material, contradizendo o que recomenda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que se refere à preferência aos textos autênticos. A notícia “inventada” distancia-se da realidade dos alunos, trata de um assunto desconhecido da grande maioria e não desperta o interesse da turma, pois se apresenta de forma descontextualizada.

As atividades subsequentes à leitura dos textos estimulam o reconhecimento dos gêneros e de suas características, no caso, a notícia e o bilhete/carta; em seguida, há sistematização através de um quadro organizativo. Logo após, é apresentada outra situação de leitura e análise de texto, a fim de que os alunos conheçam a estrutura do gênero notícia. O texto dispõe definições dos elementos que compõem as partes do jornal. A seguir, a SA propõe o trabalho com o gênero exposto e o manuseio de jornais. As questões sobre o texto devem ser respondidas no caderno e, em seguida, solicita-se que os alunos analisem a primeira página de um jornal, para que relacionem o texto lido anteriormente aos elementos constitutivos da primeira página. Posteriormente, os alunos devem examinar as demais partes do jornal, encontrar os tópicos presentes no texto-base, discutir como se apresentam em diferentes jornais e organizar uma ficha com as informações coletadas. A proposta de produção escrita, ao final da SA, inclui o tema da clonagem de animais, assunto pouco discutido entre os alunos, o

que exige um projeto interdisciplinar (com Ciências, por exemplo), para que o conteúdo possa ser explorado de forma adequada.

Ao analisar a SA, envolvendo os gêneros notícia e reportagem, tanto em atividades orais quanto escritas, observamos que atividades propostas se mostram evasivas, apresentando notícias distantes da realidade dos alunos ou vocabulário extremamente técnico, dificultando sua execução.

O material também inclui pesquisas na *internet*, contudo, as atividades ficam restritas à pesquisa e transposição para o caderno. As propostas de produção de texto, em muitos casos, partem de modelos e de situações desconhecidas dos alunos, como, por exemplo, a produção de uma notícia com base em um *lead*, envolvendo questões de clonagem de animais, relativas a uma publicação do ano de 2010.

Percebemos que o material mostra-se distante da realidade dos alunos, tornando ineficazes as propostas de desenvolvimento de competências e habilidades relativas à leitura e escrita. Da forma como se constitui a didatização, descaracteriza o trabalho de reconhecimento e função do gênero nas esferas em que de fato circula.

#### *Descrição da Sequência Didática com os Gêneros Notícia e WhatsApp*

A Sequência Didática (SD) aqui apresentada baseia-se na proposta, de Schneuwly e Dolz (2004), e parte do contexto escolar onde foi desenvolvida. Em seguida, discorreremos sobre sua organização, para, finalmente, expor e comentar as atividades propostas com o gênero notícia, utilizando como suporte o aplicativo WhatsApp, para *smartphone*.

A sequência didática (SD) é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para utilizarem a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade leitora e escritora (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Entendemos que o aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp configura-se como gênero textual emergente das redes sociais, pois, segundo Marcuschi (2008), um gênero textual deve contemplar seis

critérios como: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional.

A proposta de SD fundamenta-se na necessidade de desenvolver competências quanto aos letramentos/multiletramentos em alunos do ensino fundamental II da rede estadual de ensino de São Paulo, especificamente, no contexto onde atuamos, na cidade de Catanduva-SP. Muitos alunos têm dificuldades para reconhecer os gêneros textuais da esfera jornalística, enquanto outros os reconhecem, mas não conseguem compreendê-los de forma proficiente.

O desinteresse por ler notícias veiculadas em jornais é unânime, não só pela falta de acesso, mas porque, de maneira geral, não gostam de praticar a leitura. A grande maioria é informada dos fatos apenas por meio da televisão ou pelas redes sociais (Facebook e WhatsApp).

Devido às características linguísticas e estruturais que envolvem o gênero em questão, uma SD pautada em notícias favorece o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, pois, conforme os PCN, os gêneros servem para ampliar a competência comunicativa dos alunos tanto na produção quanto na compreensão de textos adequados à esfera de circulação. Sendo assim, a situação de produção, que está na base da interação comunicativa, estabelece uma forma de influência que configura uma categoria de texto, chamado de gênero, os quais circulam em diversas esferas sociais, ampliando o universo cultural dos alunos.

Algumas escolas ainda não assimilaram o ensino por meio dos gêneros, na verdade, eles foram incorporados aos materiais didáticos e os professores não receberam formação adequada para desenvolvê-los satisfatoriamente. Infelizmente, em muitos casos, os gêneros textuais ainda servem para que sejam feitas análises morfosintáticas ou que se perpetuem preconceitos em relação aos diferentes falares e às estruturas linguísticas emergentes de periferias. A voz prescritiva da escola ainda se sobrepõe à do aluno, tanto que pouco do que se produz em sala de aula repercute dentro ou fora do ambiente escolar, ou seja, fica restrito à valoração do professor.

Diante desse contexto, observamos a necessidade de os alunos serem estimulados a produzir textos que circulem no ambiente escolar e, até mesmo, fora dele, percebendo sua função, e assim, consigam transformar a realidade em que estão inseridos, tornando-se mais críticos e agentes de suas escolhas e decisões; isso, quem sabe, pode vir a evitar a manipulação das ideias.

## Atividades Propostas

A seguir, apresentamos a SD desenvolvida no contexto considerado:

**Conteúdo:** Leitura de notícias de jornais impressos, digitais e televisivos sobre assuntos de interesse da turma, produção de notícias que foram veiculadas em WhatsApp, sobre acontecimentos relativos à escola e à comunidade e, por fim, elaboração de um telejornal publicado na página de Facebook da escola.

**Número de aulas:** 24

**Objetivo Geral:** Analisar as manchetes veiculadas nos meios de comunicação, identificando os aspectos multissemióticos, o nível de informatividade e intencionalidade contidos no gênero. Perceber diferenças linguísticas, estruturais, funcionais e intencionais entre os meios nos quais são veiculadas; fazer leitura autônoma do gênero, produzir textos coerentes e coesos, refletir sobre as produções textuais, apresentar análises orais das notícias e reportagens estudadas.

### Objetivos específicos:

- a) perceber o jornal e o telejornal como importantes veículos de comunicação de massa;
- b) reconhecer e localizar notícias dentro de um jornal;
- c) identificar notícias veiculadas em redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea;
- d) desenvolver a capacidade dos alunos de perceber os mecanismos linguísticos que compõem a notícia escrita e falada;
- e) melhorar a capacidade de expressão oral e escrita;
- f) ampliar o conhecimento cultural.

**Procedimentos de avaliação:** avaliação diagnóstica, somativa e formativa, pautadas em apresentações orais e escritas, observando o desempenho das competências e habilidades contidas no gênero objeto desta SD.

### Primeira atividade

Na apresentação da situação, o aluno foi exposto ao projeto da SD,



ou seja, à leitura de notícias de vários veículos e tomou conhecimento da interação que seria concretizada na produção final, quando as notícias seriam veiculadas por meio de WhatsApp a outros grupos, bem como da produção do telejornal. Nesse momento, a turma pôde construir suas representações sobre a situação de ação e sobre a atividade de linguagem que executariam.

Para isso, foram disponibilizados vários exemplos de notícias extraídas das primeiras páginas de jornais impressos, telejornais e jornais *online*, especialmente, *R7* e *G1*, sites escolhidos pelos alunos, além de memes replicados por meio de WhatsApp, visto que muitos alunos os relacionaram à divulgação de notícias, como forma de significar os efeitos da operação em um contexto informal e divertido, contudo carregado de ironia e criticidade.

A escolha das notícias e dos memes levou em consideração o tema de interesse do grupo. Nessa ocasião, escolheram as notícias que retratavam a “operação carne fraca”, pois a questão da carne processada com papelão estava incomodando tanto aos alunos quanto a seus pais e familiares, até porque os fatos envolviam marcas de alimentos processados que faziam parte da rotina de consumo de muitos deles. Outro aspecto relevante a ser discutido é a importância dos multiletramentos na apropriação dos gêneros, porque, de acordo com o relato dos alunos, o conhecimento das notícias sobre o tema em estudo só pode ser concretizado a partir dos memes recebidos em grupos de WhatsApp. Foi necessário discutir as diferenças estruturais entre os gêneros estudados, diferenciando-os quanto à estrutura, meio onde são veiculados, intencionalidade, veracidade, no caso das notícias, ou inverdade, no caso dos memes, bem como os recursos verbais e não verbais presentes.

Assim, os alunos tiveram contato com o gênero abordado inserido nos suportes em que circulam, como também na esfera de comunicação em que se insere. A utilização de computadores e *smartphones*, nesse processo, foi fundamental, já que a definição dos assuntos das notícias bem como o acesso a elas foi realizada em sala de aula.

Em seguida, os alunos foram estimulados a examinar as notícias, identificando os temas sobre os quais os textos são construídos, a manipulação ou não das informações e os recursos semióticos utilizados para despertar o interesse do público-alvo. Este primeiro passo da SD encaminha os fatores determinantes da escolha do que se vai dizer

no texto e do modo como se vai dizer, ligados à representação que se faz dos objetivos do texto, do leitor a que ele se destina, do contexto e do suporte em que deverá circular, da situação em que será lido e/ou apresentado. Sem essa etapa, as atividades se restringiriam à dimensão formal do texto, ou seja, à estrutura, ao produto e não ao processo que implica operações mentais requeridas nas atividades de leitura e de produção e se estaria ignorando o papel decisivo das condições interiores e exteriores em que se dá esse processo.

Essas atividades desenvolvidas no primeiro passo da SD proporcionaram os paradigmas que orientam o processo de produção textual (e de leitura), o que implicaram a orientação dos parâmetros da situação de ação de linguagem, ou seja, o nível de linguagem (formal/informal), dependendo da intencionalidade do texto e do veículo onde foi publicado. Dessa forma, foram realizadas atividades que visaram ao levantamento de hipóteses das representações do produtor sobre o contexto de produção, o que levou a turma a discutir as formas de se noticiar os fatos, a evolução socio-histórica sobre esse gênero, ou seja, como as notícias eram veiculadas no passado e como o são na atualidade. Identificaram mudanças no comportamento do público a quem são destinadas.

### **Segunda atividade**

Elaboração da produção inicial. Após as análises sobre a constituição do gênero notícia e suas diferentes formas de apresentação, e baseando-se nos fatos ocorridos na escola ou em seu entorno, os alunos, em duplas, foram estimulados a produzir uma notícia escrita, ainda que de forma simplificada, a qual seria então publicada no grupo de WhatsApp criado pela turma, com a finalidade de publicar tais produções textuais.

### **Terceira atividade**

Nesta etapa, a proposta foi a de organizar o material utilizado na SD, ou seja, construir uma coletânea de notícias extraídas de diversos suportes de circulação do gênero, para levantamento de traços e sua caracterização; edições atuais e antigas de jornais impressos e televisivos para verificação das adaptações e transformações, verificação de notícias publicadas no WhatsApp e análise do nível de veracidade. O confronto de notícias publicadas no século passado e na atualidade

trouxe à tona questões sobre os níveis de linguagem, ou seja, os alunos apontaram as notícias mais formais, questionando o significado de algumas palavras ou termos. Em relação aos jornais televisivos, o grupo demonstrou maior facilidade para identificar diferentes traços na forma de apresentação do gênero. Destacaram o excesso de formalidade dos apresentadores em relação ao jornalismo atual, a postura do apresentador e, até mesmo, a forma de apresentação das notícias pelos repórteres.

#### **Quarta atividade**

Apresentação e discussão de um roteiro de leitura com as seguintes questões:

- 1) localize e escreva a informação principal da notícia selecionada;
- 2) identifique as marcas de tempo e local;
- 3) qual o tipo de linguagem utilizada pelo veículo?

Em seguida, os alunos foram levados ao laboratório de informática para localizarem a notícia escolhida, neste momento, no jornal impresso na internet, na televisão e WhatsApp; analisarem a forma como foi veiculada nos diferentes meios, digital e televisivo, observando a manchete, as imagens, se há *links* que aprofundam a informação; discutirem se o nível de linguagem é o mesmo da notícia impressa; no caso da televisão, identificarem a postura do apresentador, tom de voz, se há ou não comentários sobre o que se apresenta. Conforme o gênero vai sendo trabalhado, os alunos ganham voz para manifestarem seus questionamentos e descobertas. O professor solicita que escolham uma notícia e analisem como é veiculada pelos diferentes meios de informação.

#### **Quinta atividade**

Nesta atividade, o professor observa o envolvimento dos alunos com o gênero, perguntando se assistiram na televisão a notícia que escolheram para estudo ou se foi veiculada nas redes virtuais; em caso afirmativo, perguntar qual a emissora, quem apresentou e como o fez, o tipo de linguagem, se foi dado um destaque maior ou menor à notícia, como foi a chamada para o espectador/ouvinte e se houve posicionamento do apresentador/jornalista. Caso a notícia não tenha

sido veiculada no rádio e televisão, solicitar que prestem atenção ao noticiário do dia e escolham uma notícia para que sejam feitas as análises posteriormente.

Nesse momento, é interessante que o professor conduza a uma discussão sobre o que leva a turma a escolher determinado programa jornalístico. Após o posicionamento do grupo, o professor deve conduzir os alunos a perceber a intencionalidade persuasiva que, em geral, há por trás de determinadas falas, gestos e expressões que levam um determinado segmento da sociedade a se identificar com o apresentador/jornalista.

Cabe ao educador explorar os aspectos da oralidade do grupo e permitir que apresentem suas descobertas e compartilhem com os colegas.

#### **Sexta atividade**

Os alunos vão adquirindo, progressivamente, conhecimentos sobre o gênero. A partir daí, já estão preparados para organizar o conhecimento construído no grupo do WhatsApp, conforme proposto inicialmente, tais produções podem ainda ser publicadas na rede social da escola, evidentemente com o consentimento dos envolvidos.

Para o desenvolvimento dessa atividade, a turma deve ser dividida em grupos e, respeitando as habilidades e interesse de cada um, o professor propõe então a produção de notícias que estejam relacionadas aos acontecimentos da escola e da comunidade, sendo que estas devem ser apresentadas por escrito (na produção de um jornal mural e/ou notícia digital no grupo WhatsApp) e oralmente (na produção de um jornal televisivo).

#### **Avaliação**

A avaliação diagnóstica acontece durante a produção inicial, com o objetivo de detectar as dificuldades e, assim, ajustar os objetivos da sequência didática; a SD também possibilita contextos de autoavaliação, mediante a lista de constatações construída sobre o gênero ao longo do desenvolvimento das atividades; e a avaliação longitudinal se dá quando comparada à produção inicial e as demais produções pós-atividades das oficinas, para verificação dos avanços obtidos e dos problemas que, porventura, ainda se apresentem.

### *Análise dos Resultados*

A proposta da SD foi apresentada aos alunos em meados de fevereiro de 2017 (como parte da pesquisa do Mestrado Profissional) e despertou a curiosidade e o interesse pelo seu desenvolvimento. A manipulação de jornais impressos revelou aspectos importantes: os alunos procuravam, primeiramente, imagens de seus interesses para, posteriormente, lerem as notícias. Os meninos, em geral, iniciaram a leitura pelo Caderno de Esportes e as meninas, por sua vez, buscaram, em sua maioria, as notícias relativas ao entretenimento.

A análise da primeira página mostrou que grande parte dos alunos sabe identificar a manchete e as demais chamadas, reconhecem os elementos verbais e não verbais que a constituem. Já para os que apresentam maior dificuldade em relação à leitura e escrita, foi necessário manipular o jornal junto a eles e direcionar pontualmente a identificação dos principais elementos constitutivos da primeira página.

A observação de notícias veiculadas em telejornais e jornais *online* foi bem mais produtiva, pois os alunos utilizaram a sala de informática da escola e puderam comparar notícias veiculadas em diferentes suportes. Naturalmente, compararam suas análises, discutiram as diferentes estruturas dos gêneros, a escolha por determinado telejornal ou notícia virtual e os níveis de linguagem.

A primeira produção escrita levou em conta os acontecimentos relativos à escola e a comunidade, foi elaborada e publicada por meio do WhatsApp em um grupo criado pelos próprios alunos, o qual foi intitulado “Trabalho”. Os alunos estruturaram suas notícias por meio do título e do *lead*, primeiramente rascunharam no caderno, para, posteriormente, escreverem no WhatsApp. Essa produção trouxe à tona a utilização de recursos próprios da notícia como o destaque no título por meio do recurso “negritar” e o uso de *itálico*.

Durante a semana, os alunos sentiram a necessidade de postar mais notícias no grupo e inserir fotos para dar credibilidade às suas publicações. Nesse momento, foi objeto de discussão o termo, até então não trabalhado em sala de aula, “créditos”. Uma dupla postou uma notícia com foto e, embaixo da imagem, escreveram a palavra “créditos”, seguida de dois pontos, com seus respectivos nomes.

Na sequência, outros alunos passaram a utilizar esse termo em suas publicações. Com base nessa peculiaridade, o assunto foi levado

à sala de aula e debatido; os alunos relataram que se basearam em publicações de WhatsApp e Facebook, contextos em que aparece o termo acompanhando fotos. Esse fato proporcionou uma interessante discussão sobre a credibilidade das notícias, a importância da linguagem não verbal e a autoria. Sobre a questão da autoria, Possenti (2009, p. 110) afirma que:

[...] as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...] alguém se torna autor quando assume (sabendo disso ou não) fundamentalmente algumas atitudes: **dar voz a outros enunciadore**s, **manter distância em relação ao próprio texto**, **evitar a mesmice**, pelo menos.

Para o autor, não se pode tratar da questão de autoria em textos escolares, mas sim de “indícios de autoria”, no caso da autoria remetida, anteriormente, os alunos questionaram a reprodução de uma mesma notícia por autores diferentes, situação também presente em algumas notícias publicadas, posteriormente, por algumas duplas no grupo. Ressaltamos que a questão de autoria levou em consideração os conhecimentos do leitor/produtor, a partir dos diferentes pontos de vista em relação à construção escrita do gênero.

As semanas que seguiram foram de muitas publicações: notícias sobre a escola, denúncia sobre o descaso do novo prefeito em relação à cidade e eventos. Nessa etapa, os alunos tornaram-se mais atentos às questões de escrita, identificaram erros ortográficos e falta de coesão nas publicações, o que suscitou reflexões sobre a escrita no próprio aplicativo e em sala de aula.

Nesse momento das produções, surgiu um problema de questão ortográfica que foi identificado pelos próprios alunos, proporcionando uma discussão sobre a escrita de palavras com R ou RR. Tal discussão foi levada para a sala de aula, tornando muito mais significativo o ensino da ortografia, necessária para o contexto considerado.

Outro fato interessante ocorrido, durante as trocas de conversas, no trabalho, foi a postagem de assuntos que não se relacionavam ao propósito do grupo, sendo os próprios alunos os modalizadores das conversas. Foi preciso discutir com eles a respeito da finalidade do grupo e o tipo de postagem permitida. Os alunos apontaram os elementos modalizadores, tais como: não publicar palavrões, imagens

de saudações, vídeos ou qualquer conteúdo que fugisse da temática do “trabalho”.

As dúvidas quanto à estrutura do gênero em meio digital foram surgindo conforme as notícias eram postadas. Na verdade, os alunos passaram a competir entre si na escrita de notícias e já necessitavam de mais informações sobre o gênero. Nesse momento, por meio do WhatsApp, foram dadas as primeiras instruções aprofundadas nas aulas seguintes, em que os alunos puderam contrastar as notícias impressas e as veiculadas em redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea.

Os próprios alunos perceberam que, em meios digitais, a notícia carecia de ser sintética, pois, segundo seus próprios relatos, notícias longas não eram lidas por eles. A partir de tais relatos, foi necessário trabalhar a concisão do *lead* e sua relação com a imagem escolhida para representá-lo.

As análises comparativas do gênero notícia, em diferentes épocas, foram essenciais para o trabalho com a língua escrita e o desenvolvimento da oralidade. Os alunos perceberam a informalidade que vem permeando o gênero nos telejornais, a mudança de postura dos apresentadores (no passado, ficavam sentados e hoje transitam pelo cenário) e a presença da interatividade. Assim, puderam expor suas preferências e justificá-las.

A terceira atividade foi muito importante, pois proporcionou aos alunos estratégias de organização, visto que era necessário coletar notícias em diferentes suportes e épocas para analisarem o nível de veracidade.

A proposta de roteiro de leitura tornou-se menos complexa, porque os alunos já estavam em contato com o gênero e suas formas de veiculação. Durante todo o processo, apresentavam suas impressões e melhoravam a leitura e escrita, também se tornaram críticos a respeito dos fatos analisados.

Com base na apropriação do gênero, os alunos foram “desafiados” a produzir um telejornal que, posteriormente, seria publicado na rede social da escola e ficaria disponível também no Youtube. Todas as entrevistas, discussões, pauta, roteiro para a produção do gênero foram postadas no WhatsApp, contudo, os alunos ficaram mais interessados nas produções escritas para o grupo do que na elaboração do telejornal. Apenas dois grupos de alunos se dispuseram a elaborar um curto telejornal, os quais foram apresentados na sala multimí-

dia da escola. Logo após, todos discutiram a pertinência ou não de se postar os trabalhos na rede social em que a escola está inserida. Inacreditavelmente, os discentes decidiram não postar, porque se sentiram envergonhados diante da comunidade escolar e pelo fato de acharem que as notícias escritas no WhatsApp eram mais eficazes e chamativas para o público adolescente.

Logo, os resultados da SD apontaram para uma melhora significativa na escrita e desenvoltura oral da turma. Os alunos tornaram-se mais seguros para expressarem suas ideias e estão mais críticos. Passaram a utilizar o aplicativo de mensagem instantânea mais conscientemente e compreenderam a importância de verificação dos fatos publicados para que sejam replicados. De modo geral, melhoraram as notas em língua portuguesa, conforme dados expostos aos professores pela própria direção da unidade escolar, bem como melhor atitude diante dos estudos. Sua participação em tais atividades favoreceu o envolvimento em outros projetos escolares e despertou, inclusive, o interesse de alguns alunos pela carreira jornalística, editoração e informática.

A comparação entre a produção escrita inicial e as últimas produções revela um amadurecimento linguístico significativo, os alunos demonstram domínio do gênero, levando em conta a idade e a série escolar, observamos que sabem relacionar os assuntos noticiados e compreendem as necessidades de estruturação do gênero dependendo do suporte em que está inserido. Os níveis de linguagem foram bem assimilados e já há maturidade suficiente para compreender quando a informalidade ou formalidade se fazem necessárias e o que acarretam ao que se quer dizer e como se quer dizer.

### *Considerações Finais*

Este estudo procurou compreender, primeiramente, a importância dos gêneros textuais da esfera jornalística, no contexto de ensino de língua portuguesa e a inserção de práticas letradas e multiletradas, no desenvolvimento de uma Sequência Didática sobre tais gêneros, para o aprimoramento das competências e habilidades de leitura e escrita, com alunos de 7º ano de uma escola pública de Catanduva no Estado de São Paulo. Portanto, foi necessário refletirmos sobre os gêneros da esfera jornalística com base na fundamentação teórica



adotada, para, em seguida, analisarmos o material didático da rede estadual de ensino do Estado e propormos uma sequência didática fundamentada no gênero notícia.

A introdução dos gêneros textuais no ensino de LP tornou-se um processo essencial em relação à adequação do ensino, pois os gêneros mais acessíveis, tais como: bilhetes, cartas, receitas e notícias, passaram a compor os materiais didáticos com o intuito de atender às necessidades dos alunos egressos de camada popular, bem como a tentativa de aproximar o ensino de LP à realidade dos aprendizes e capacitá-los ao mercado de trabalho.

Diante do novo cenário social, tecnológico e digital em que estamos inseridos, o desafio do professor de língua portuguesa está em efetivar as práticas multiletradas em suas aulas. Muitas vezes, alguns profissionais acreditam que levar o aluno à sala de informática e propor uma pesquisa, ou pedir que digite sua redação em um programa de computador reflita as práticas de multiletramentos, contudo, retomando o estudo aqui apresentado, observamos que tais práticas vão além de saber manusear um aparelho eletrônico ou um computador. Há necessidade de se compreender a importância desses recursos quando aliados às atividades escritas e ao poder que podem exercer na sociedade. Identificamos também que o material pauta-se no ensino através de gêneros que compõem uma tipologia textual, no caso em estudo, a tipologia narrativa, envolvendo os gêneros da esfera jornalística notícia e reportagem.

Outro aspecto observado revela a ineficácia das propostas de atividades envolvendo o gênero notícia, já que os textos fogem da realidade dos alunos e não apresentam sequência lógica, pois as etapas, em muitas situações de aprendizagem, são interrompidas, sem que sejam retomadas em outros momentos, confundindo os alunos. Sabendo-se que tal gênero circula naturalmente entre os discentes, falta ao material valorizar os aspectos de apropriação, circulação e efetivação do gênero na sociedade.

Diante da proposição de atividade escrita envolvendo o gênero notícia, a partir do material didático da Seesp, observamos a necessidade de elaboração de uma SD envolvendo o gênero. Conhecer o material, as características da turma, compreender a estrutura dos gêneros que compõem a esfera jornalística e, como se dá seu processo de didatização, foi fundamental na proposta aqui apresentada.

Em princípio, a sequência didática partia apenas de notícias veiculadas em jornais impressos, televisivos e *online*; entretanto, observamos que os alunos recebiam muitas notícias por aplicativos de mensagem instantânea, especificamente, WhatsApp, cuja estrutura revela uma linguagem concisa, iconográfica e, geralmente, sem verificação de autenticidade. Nesse momento, fez-se necessário o uso dessa ferramenta de divulgação de notícias para a estruturação da SD. A produção final seria a apresentação de um telejornal para adolescentes.

Durante o desenvolvimento da SD, verificamos que os alunos ficaram muito envolvidos com as notícias veiculadas pelo WhatsApp, até mesmo porque, por meio desse aplicativo, são inseridos vídeos e imagens em tempo real. Os alunos passaram a discutir aspectos da língua escrita pelo aplicativo, houve a necessidade de se criar um moderador para verificar o que podia ou não ser publicado no grupo e repassado aos demais. Sendo assim, os alunos perderam o interesse em produzir o telejornal. Apenas dois grupos elaboraram uma pequena apresentação, que foi veiculada na sala multimídia da escola.

O desinteresse pelo gênero nos telejornais e jornais impressos confirmou-se também no questionário aplicado, o qual revelou que a maioria dos alunos não fica muito tempo assistindo à televisão e que, normalmente, as notícias chegam a eles por meio das redes sociais. Partindo desse conhecimento, o destaque às notícias produzidas pelo aplicativo recebeu mais ênfase, chegando ao ponto de se transformar em denúncias sobre o desmazelo da prefeitura em relação à cidade.

Diante do exposto, é possível concluirmos que o ensino estruturado por meio dos gêneros textuais é fundamental no processo de ensino de LP, porque muitos deles são familiares aos alunos, facilitando o trabalho linguístico. Também consideramos que a pedagogia dos multiletramentos é fundamental nesse processo, já que os alunos estão imersos em um universo de tecnologias e redes virtuais, e sua inserção leva-os a se interessarem pelas novas habilidades de leitura e escrita que essa prática, bem estruturada, pode oferecer.

Vimos que um trabalho significativo pode promover mudanças atitudinais e, especialmente, contribuir com o desenvolvimento linguístico dos alunos. A turma que vivenciou essa experiência pedagógica tornou-se mais crítica, mais disciplinada e houve uma melhora significativa em suas práticas de leitura e escrita.

## Referências

**FARIA, M. A. O.**

*Como usar o jornal na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

**KLEIMAN, A. B.**

Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, ago.-dez. 2014.

**LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.**

*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

**MARCUSCHI, L. A.**

Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

**OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C.**

Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 184-205, ago.-dez. 2014.

**POSSENTI, S.**

Enunciação, autoria e estilo. In: *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

**Rojo, R.**

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

**Rojo, R.; MOURA, E. (orgs.)**

*Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

**SÃO PAULO**

(Estado) Secretaria da Educação. *Caderno do Aluno: língua portuguesa, ensino fundamental – 6ª série/7º ano*, v. I. São Paulo: SEE, 2014.

**SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.**

*Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**ZANCHETA JUNIOR, J.**

Apontamentos para uma política educacional sobre mídia na escola brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, 19 (1): 141-158, jan.-abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 dez. 2017.



**MOTIVADORES IDEOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO  
DOS MECANISMOS DE INTERTEXTUALIDADE  
NA LITERATURA INFANTOJUVENIL BRASILEIRA  
CONTEMPORÂNEA E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

---

*Jaime dos Reis Sant'Anna*



A formação de leitores literários faz parte das atribuições conferidas ao professor de Língua Portuguesa no ensino básico. Os principais documentos oficiais norteadores do ensino de língua materna, como veremos a seguir, propõem que a leitura, enquanto habilidade linguística a ser desenvolvida no Ensino Fundamental e Médio, deve atender ao caráter sociointeracionista da língua, seu uso nas esferas sociais de circulação. Documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1998, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), de 2006, e, no caso do estado do Paraná, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa* (DCE-PR), de 2008, preceituam que a formação de leitores deve garantir ao alunado a capacidade de ler criticamente, o que equivale a ser capaz de, para além de tão somente decodificar os signos linguísticos constituintes do processo comunicativo, compreender, inclusive, as subtilezas do texto, entrelinhas ou intencionalidades sub-reptícias, bivocalidades, intertextualidades, as ideologias.

Tais documentos apontam a leitura como “um ato dialógico e interlocutivo que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (BRASIL, 2008, p. 56); e propõem que a elaboração do conteúdo estruturante e a abordagem metodológica da disciplina “Língua Portuguesa” considere, para além dos temas, da finalidade e dos possíveis interlocutores,

uma atenção especial para o estudo “das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade” (BRASIL, 2008, p. 74).

No que tange à leitura de textos de gêneros discursivos da esfera artística ou literária, a formação de leitores exige a mediação de professores preparados para o exercício constante da atividade crítica. De modo particular, o trabalho com textos literários que dialogam com outros textos, constituindo práticas de intertextualidades, se configura em desafio para o docente e deve ser objeto de sua formação inicial e continuada, a fim de garantir eficiência na formação de leitores no ensino básico.

Dentre os diversos desafios presentes nas recomendações oficiais referentes à prática de leitura anteriormente alistadas, as intertextualidades representam um campo a ser melhor explorado nos estudos literários. Uma abordagem que contemple a investigação a respeito dos motivadores ideológicos que atuam na construção dos mecanismos intertextuais na literatura contribui para o processo de formação de leitores.

O estudo da intertextualidade na literatura exige o esclarecimento acerca de alguns conceitos que se inter-relacionam, tais como intertextualidade, formação de leitor, ideologia e motivadores ideológicos e, obviamente, os elementos idiossincráticos que definem o que se entende por literatura infantojuvenil brasileira. Todavia, é necessário advertir que tais definições aqui se darão de forma resumitiva, refletindo o que de mais consensual se vem produzindo sobre os temas, e que faz parte das expectativas do pesquisador a busca pela ampliação e aprofundamento dessa reflexão teórica e sua aplicabilidade ao estudo da literatura brasileira voltada para o público infantojuvenil.

Neste texto, pretendo contemplar o estudo acerca das motivações ideológicas utilizadas na construção dos mecanismos de intertextualidade presentes nas relações dialógicas da produção literária. As reflexões que se seguem foram urdidas ao longo da ministração da disciplina “Literatura e ensino” do programa de Mestrado Acadêmico em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Londrina, tendo em vista o trabalho com textos literários em sala de aula, sobretudo a literatura infantojuvenil brasileira.



### *O Desafio da Formação de Leitores Literários Críticos*

O leitor do ensino fundamental (anos finais) e Médio é um adolescente em fase de formação em todos os sentidos – físico, psicológico, social, espiritual, político, intelectual etc. – e necessita de instrumentos que o capacitem a compreender os logros e as dissimulações que camuflam as intencionalidades do discurso ideológico do poder dominante. Tal preocupação se justifica, tendo em vista que a adolescência é mais suscetível à assimilação do discurso ideológico como representação legitimada da realidade, sobretudo quando não se dá a devida atenção à dinâmica com que se constrói a distorção da realidade e a maneira como tais distorções se legitimam por meio da superestrutura cultural, e a cuja realidade distorcida venha, finalmente, a se integrar.

Ao abordar a leitura como parte do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas, os documentos oficiais têm em comum o propósito de trabalhar para a formação de um leitor capacitado para perceber criticamente este fenômeno. Os *PCNs* apontam que tal leitor deve ser habilitado para “ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70), evoluindo da “leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura” (BRASIL, 1998, p. 71). Assim, para os *PCNs*, toda leitura, e de modo peculiar a leitura de textos literários, deve contribuir para “a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27).

As *OCEMs* são ainda mais contundentes ao tratar a leitura literária e seus propósitos na formação do leitor do ensino básico. Destacando a fruição do texto literário, o valor do lúdico e a contemplação estética – mas tomando as precauções para não confundir esta perspectiva com o simples divertimento –, o documento defende o estudo da literatura e a prática de leitura no Ensino Médio, principalmente, devido a seu inerente “fator indispensável de humanização”. Para as *OCEMs*,

a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor

na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, pp. 60-61).

As *DCE-PR*, na mesma direção, compreendem a leitura literária como ferramenta essencial para despertar o espírito crítico e criador dos alunos, desenvolvendo sua capacidade de pensamento questionador e a sensibilidade estética, e habilitando-o para o reconhecimento de vozes sociais e de ideologias presentes nas relações de poder a ele inerentes (PARANÁ, 2008, p. 57). A partir das proposições de Antonio Candido em “A literatura e a formação do homem”, texto de 1972, o documento enfatiza a função humanizadora da literatura, a qual consiste em lidar com a formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante. Neste sentido, segundo as *DCE-PR*, por meio da leitura literária, o ensino básico visa a

propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leve o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas [pois] somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz (PARANÁ, 2008, p. 71).

Neste ponto das reflexões das *DCE's* a respeito da complexidade inerente às leituras literárias e aos diversos níveis de intencionalidades e interesses dos representantes da “ideologia dominante”, destaca-se a preocupação explícita com a capacitação do professor de Língua Portuguesa para atuar como mediador entre texto e aluno, a fim de “posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, [que] entenda realmente a complexidade do ato de ler” (PARANÁ, 2008, p. 74); um professor para o qual “o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; [mas que considere o que] o texto tem a dizer, que há ideologias, vozes, e para atingir

a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita” (PARANÁ, 2008, p. 79). Por isso, faz-se necessário esclarecer a relação entre os conceitos de intertextualidade e ideologia, por meio das quais propomos a abordagem da literatura na sala de aula.

### *Conceito de Intertextualidade Literária*

Os “textos clássicos” que conceituam dialogismo, intertextualidade, ideologia, polifonia se relacionam com a formação de leitores. São recorrentes na produção acadêmica as definições sobre intertextualidade, partindo das reflexões do Círculo de Bakhtin, sobretudo no que se refere à natureza dialógica do discurso, abrindo espaço para conceitos correlatos. Desses conceitos, destaco alguns de especial interesse para os estudos literários e a formação de leitores.

Mikhail Bakhtin, em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, aponta que a língua tem como principal marca a dialogia, sendo seus enunciados marcados pelo caráter ideológico, nos quais se observa uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a do outro, revelando um processo de delimitação dialógico mútuo (BAKHTIN, 1998, p. 156). O dialogismo, enquanto ciência das relações de sentido entre enunciados na comunicação verbal, revela a natureza híbrida da língua, que tanto pode constituir convergência quanto divergência, tanto pode estabelecer adesão quanto ruptura, tanto pode indicar complemento quanto embate; ou seja, as relações dialógicas se revelam como espaços de tensão entre os enunciados. Segundo Fiorin (2006, p. 162), tal hibridismo dialógico, ao estabelecer relações entre enunciados, se constitui como interdiscursividade; e quando as relações dialógicas se estabelecem entre textos, temos a intertextualidade.

Julia Kristeva, em texto de 1967, retoma o conceito de dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin e dá notoriedade à palavra intertextualidade. Ela aponta que, na literatura, “o significado poético remete a outros significados discursivos”, criando um “espaço textual múltiplo”, ao qual chama de intertextualidade; ou seja, “a absorção de uma multiplicidade de textos (de sentidos) na mensagem poética que, sob outro ângulo, apresentaria como focalizada por um sentido” (KRISTEVA, 2005, p. 185). Daí a famosa definição de Kristeva sobre inter-

textualidade como “um mosaico de citações, todo texto como absorção e transformação de um outro texto”, assimilação e réplica a um outro texto, um “cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras” (KRISTEVA, 2005, p. 163). Assim, comenta Faraco (2009, p. 70), “o processo dialógico é concebido como infindo, inesgotável”. Ou, em termos empregados por Fiorin (2012, p. 165), a intertextualidade diz respeito à “referência ao Outro, tomado como posição discursiva: paródias, alusões, paráfrases, estilizações, citações, repetições, reproduções de modelos, de situações narrativas, de personagens, variantes linguísticas, lugares comuns etc.” Na prática, a compreensão dos processos intertextuais nos obriga à humilde constatação de que somos herdeiros da tradição de que somos meros depositários.

A tipologia das práticas intertextuais, os diversos mecanismos de intertextualidade, as idiossincrasias do diálogo interartes, as relações com as “novas” linguagens do ciberespaço, dentre outros, são tópicos com vasta produção acadêmica e com as quais se deve lidar quando do trabalho visando à formação de leitores literários, conforme encontramos nas obras de fundamentação teórica alistadas na bibliografia recomendada no final deste texto. Além dos autores do Círculo de Bakhtin, destaco, especialmente, as contribuições de Kristeva, Samoyault, Bouché, Hutcheon, Stam, Koch, Fiorin, Brait, Faraco, que precisam ser incorporadas à fundamentação teórica.

Todavia, um recorte específico quanto ao material literário exige a discussão acerca dos temas que vinculam o diálogo intertextual presente na literatura aos aspectos ideológicos, sobretudo o debate acerca dos motivadores ideológicos que atuam na construção dos mecanismos de intertextualidade. Ainda segundo Faraco (2009, p. 48), as práticas de intertextualidade enquanto “produtos da criação ideológica, são “objetos dotados de materialidade”. Nesse sentido, Fiorin (2012, p. 184) compreende que, “por ter uma materialidade, os estilos de autores, de movimentos literários, de grupos sociais, quando são estilizados ou parodiados, mantêm relações intertextuais”. São essas “materializações” da intertextualidade que nos interessam como objeto de estudo no processo de formação de leitores, notadamente no que se refere à maneira como tais obras lançam mão de determinados mecanismos intertextuais.

Neste ponto de nossas reflexões sobre intertextualidade, alguns riscos devem ocupar nossas preocupações quanto à fundamentação

teórica, tendo em vista que alguns descuidos podem comprometer a eficácia das estratégias metodológicas que se pretende empregar na proposta de formação de leitores críticos. Faraco (2009, pp. 45-47), após uma ampla consideração acerca do caráter ideológico de todo enunciado, e tendo enfatizado a contundência do axioma “tudo que é ideológico é um signo [e] sem signos não existe ideologia”, conforme lemos no capítulo “Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 31), pondera sobre a advertência deste autor quanto às abordagens que ele considera inadequadas e que se aplicam à presente proposta: as positivistas e as idealistas. Para ele,

as primeiras se perdem num empirismo atomista (concentram-se no estudo dos objetos ideológicos – obras de arte, por exemplo – tomando-os isoladamente, desaguando num detalhismo sem sentido ou numa fetichização do artefato). As segundas porque entendem toda a criação ideológica ou como produto de uma consciência individual isolada; ou como localizada no reino das “ideias puras”, “puros valores” e “forças transcendentais” (FARACO, 2009, p. 48).

### *Conceito de Ideologia e sua Relação com a Intertextualidade*

O uso eficiente dos estudos intertextuais e a “previsibilidade dos resultados” quanto à formação de leitores estão proporcionalmente relacionados à clareza dos conceitos de ideologia e de motivadores ideológicos que atuam na construção dos mecanismos de intertextualidade com os quais trabalharemos. Na hipótese de uma definição de ideologia mais geral e próxima ao conceito de cultura, olvidando-se os aspectos essencialmente políticos – em que a ideologia seria “o processo material de produção de ideias, crenças e valores na vida social” (EAGLETON, 1997, p. 38) –, então a investigação incidiria sobre os signos, significados e valores codificados na literatura, enquanto elementos constituintes da ideologia dominante, uma espécie de busca da representação das condições e experiências de vida de um grupo significativo da sociedade. Em outros termos, a priorização de códigos, signos e valores constituintes da mundividência adulta e ideológica – aplicada, sobretudo, à literatura infantojuvenil –, fruto

de uma expressão simbólica coletiva, ainda que mediada por cada um dos autores, refletiria a ideologia dominante em termos de um tipo de idealismo comportamental, homogeneizado e pasteurizado, que servisse de modelo para a inclusão, a adaptação e demais propriedades civilizatórias que a arte literária proporcionaria ao adolescente leitor/consumidor deste tipo de literatura. Uma pesquisa posterior precisaria dar conta do cotejo desta ideologia com a própria mundividência do adolescente.

Assim, delineado o problema e visando a elucidar alguns aspectos da natureza e alcance das intertextualidades literárias, algumas considerações preliminares acerca do conceito de ideologia se fazem prementes. Chauí (1994, p. 10) aponta que “um dos traços fundamentais da ideologia consiste em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade”. Na verdade, sabemos, é a realidade histórica e social que deveria nos possibilitar a compreensão da realidade, e não o contrário, como ocorre com a ideologia. Daí justificar-se nossa preocupação em relacionar intertextualidade e ideologia aos estudos literários.

O uso do termo *ideologia*, como um conceito filosoficamente desenvolvido, é relativamente recente. São os alemães, sobretudo Karl Marx e Friedrich Engels na obra *A ideologia alemã*, de 1846, que pensaram a ideologia como o principal aspecto da História. Após analisar os movimentos históricos das relações feudais com a igreja e a constituição de mecanismos de produção dominados pelos interesses do capital, Marx e Engels apontaram a oposição entre a concepção materialista e a idealista da sociedade, observando que, antes de tudo, “a História é a história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência”.

Marx e Engels perceberam que até então os filósofos – e de forma especial, os pensadores da linha hegeliana – pensavam a sociedade a partir de homens imaginados, pensados e representados, ao invés de procederem ao contrário. Propuseram, então, que se definisse a realidade pela *práxis* – a atividade produtiva humana – e, conseqüentemente, a ideologia por oposição à *práxis* (cf. Marx Engels, *A ideologia alemã*, pp. 21-53). Caso contrário, com o surgimento da burguesia, do avanço da sociedade capitalista norteadas pela noção falsa de um sistema de chances iguais e méritos pessoais, desapareceriam os seres humanos, ou seja, eles existiriam sob a forma de coisas, ou reificação. Ocorre, nesta situação,

o que se convencionou chamar “a coisificação da sociedade” (CHAUÍ, 1994, p. 58). Assim, a ideologia desenvolve, por exemplo, os conceitos de liberdade, família e trabalho, não a partir das relações histórico-sociais reais, mas como ideias perfeitas e devidamente separadas – ou alienadas, para empregar um termo fundamental no pensamento marxista – da realidade social dos homens que necessitam de comer, beber, vestir-se, morar etc. (cf. CHAUÍ, 1994, pp. 86-91).

Para Chauí, a peculiaridade da ideologia, e que a transforma numa força quase impossível de remover, decorre de três poderosos aspectos: primeiro, a suposição de que as ideias existem por si mesmas desde toda a eternidade, desassociadas do mundo real dos trabalhadores e de suas necessidades básicas de sobrevivência real; segundo, o fenômeno da alienação ou separação dos homens em relação às condições reais de existência social; finalmente, o estabelecimento da divisão de classes sociais que possibilitem as lutas de classes, onde a dominação de uma classe sobre a outra se dê no âmbito de uma falsa noção de igualdade de condições de competição, legitimando o poder dos dominantes, através da ideia de uma espécie de força meritória da burguesia, cujos privilégios teriam sido alcançados pelos esforços que os dominados não quiseram empreender.

Paul Ricoeur, em *Ideologia e utopia* (1991), discute o conceito de *ideologia*, numa abordagem que envolve não somente os postulados de Marx e Engels, mas também as contribuições de Althusser, Habermas, Mannheim, Geertz e Weber. Para George Taylor (cf. *apud* RICOEUR, 1991, pp. 21-32), na acepção de ideologia elaborada por Ricoeur, contemplamos três níveis de compreensão: em um primeiro nível, *ideologia é a distorção* da realidade; em um segundo nível, *a ideologia é uma legitimação* desta realidade; finalmente, em um terceiro nível, *ideologia é integração*. Segundo Ricoeur, por um lado, a realidade é distorcida a partir de um conjunto de representações pelas quais os homens tentam explicar e compreender sua própria vida individual e social, e estabelecer as relações com o natural e o sobrenatural – distorcendo a realidade. Por outro lado, não há nenhuma ordem social que opere exclusivamente pela força, mas procura nalgum sentido o assentimento daqueles que governa, e é neste assentimento que legitima o domínio do poder governante; e na extremidade do conceito, a ideologia integra o que ela mesma criou na estrutura simbólica da ação, preservando a identidade de um indivíduo ou grupo e “media-

tizando” a ação social. Segundo a perspectiva marxista, conforme pontua Althusser (*apud* RICOEUR, 1991, p. 243), a ideologia deve ser compreendida a partir do modelo de organização que se divide em superestrutura e infraestrutura: enquanto a infraestrutura abrange as chamadas *forças anônimas* que atuam como agentes dominadores da sociedade – como o capital e o mercado editorial, por exemplo –, a superestrutura é formada por um variado conjunto de expressões (ou signos) da cultura, da arte, da religião e do direito.

A nossa hipótese inicial – de que há motivadores ideológicos na construção dos mecanismos de intertextualidade na produção literária trabalhada em sala de aula – encontra respaldo no pensamento de Paul Ricoeur quando, após negar a correlação de causalidade entre a superestrutura, refletida na cultura, arte, religião e direito, e a infraestrutura das forças anônimas (individuais ou sociais), ele afirma que as condições ideológicas se configuram em um quadro motivacional:

Esta relação [ideológica] não é causal nem naturalista, é uma *interacção* de motivações, de símbolos; é uma relação de pertença ao todo da nossa experiência e de estar relacionado com ela de maneira motivacional (RICOEUR, 1991, p. 271).

Neste sentido, entendemos que a intertextualidade reflete interações motivacionais de natureza ideológica, por meio da aplicação de cada um dos mecanismos intertextuais, configurando-se o que vimos chamando de “motivadores ideológicos no diálogo intertextual”. Assim, caso tomemos a declaração marxista de que o pensamento dominante de uma época são as da classe dominante, então a compreensão dos motivadores ideológicos responsáveis pelo momento profícuo da literatura brasileira destinada a jovens em idade escolar poderá resultar, por um lado, no estabelecimento de um quadro do conjunto de ideias dos poderes dominantes do último quartel do século xx e dos primeiros anos do século xxi; e, por outro, na percepção da medida em que, paradoxalmente, tal ideologia é o avesso daquilo que sua crítica nega-se a legitimar.

Assim, interessa-nos apontar e criticar as ideologias motivadoras do fenômeno editorial em que se tornou a literatura trabalhada em sala de aula – e em particular, as construções intertextuais que marcam a produção brasileira voltada ao público escolar –, e suas implicações



na formação do professor de Língua Portuguesa responsável pela formação do leitor crítico. Devemos considerar, ainda, e com recorrente cautela, que a própria discussão quanto à ideologia incide ela mesma em uma prática ideológica: “falamos de ideologia e o nosso discurso é já por si apanhado na ideologia” (RICOEUR, 1991, p. 292). Por isso, temos a consciência de que o trabalho com os motivadores ideológicos da construção dos mecanismos de intertextualidade, e considerando tratar-se de leituras voltadas para o público adolescente e para contextos que envolvem práticas docentes, precisa resguardar-se de suas próprias inferências, da inclinação à linguagem panfletária, em suma, de seu próprio discurso ideológico.

A escolha da produção de determinados autores certamente servirá como importante fonte para os estudos intertextuais, constituindo-se em acervo com o qual se busca a construção de paradigmas para os estudos de intertextualidade literária, e não impede a incorporação de outros autores e obras. No entanto, vale ressaltar que a escolha de certos autores e obras feita pelo professor de LP – e que implica, naturalmente, na preterição de outros – gera alguns riscos, sobretudo por tratar-se de uma abordagem que pretende discutir aspectos ideológicos. Por um lado, arrisca-se perder o foco no que diz respeito ao conjunto da produção intertextual enquanto fenômeno e à discussão acerca da natureza dos motivadores ideológicos na construção dos mecanismos intertextuais em obras literárias; e, por outro – e mais grave –, ao tomar um autor ou uma obra específica para estudo, é possível distorcer a realidade por conta do estudo de um caso isolado, tornando-se o estudo de um autor ou de uma obra um discurso de matiz ideológico, pois pinçar exemplos da realidade para comprovar a realidade distorcida é marca operacional comum da ideologia. Obriga-nos, mais uma vez, a lembrar a advertência de que o discurso sobre ideologia é, por sua natureza, também ideológico.

A consciência desta dinâmica, portanto, é condição axial para o estudo de determinados autores e obras paradigmáticas com vistas à abordagem da ideologia sobretudo na literatura infantojuvenil brasileira contemporânea. Tais estudos têm sido realizados e vem contribuindo, na agregação de novos conhecimentos, para a compreensão do todo. Entretanto – nunca é demais ressaltar –, ao tomarmos como hipótese de trabalho o conceito inicial de ideologia como um “processo pelo qual os interesses de certo tipo são mascarados,

racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder”, como adverte Eagleton (1997, p. 178), importa-nos mais a compreensão do conjunto sequencial e particular de ações enquanto fenômeno, o qual somente pode ser contemplado no conjunto dos elementos que envolvem os mecanismos intertextuais, e que fica prejudicado quando do estudo de alguns casos isolados. Esse cuidado metodológico é explicitamente compartilhado pelas *OCEMS*:

Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se o risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens (BRASIL, 2006, p. 61).

#### *Motivadores Ideológicos e a Construção de Mecanismos de Intertextualidade*

Aludimos aos motivadores ideológicos na construção dos mecanismos intertextuais como ferramenta para a formação crítica de leitores e, por isso mesmo, precisamos esclarecer e exemplificar o conceito.

Para os interesses imediatos deste estudo sobre os motivadores ideológicos nos diálogos intertextuais da literatura, a “saída” para não cair nas armadilhas (positivistas e idealistas, conforme nos advertiu Faraco), é sugerida pelas reflexões de Pavél Medviédev, em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. O integrante do Círculo afirma que “a criação ideológica é sempre social e histórica”. No capítulo em que aborda “A ciência das ideologias”, ele define que “o meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 56).

Nesse sentido, a natureza social e histórica das práticas intertextuais aponta-nos para a importância de considerar a abordagem do tema sob a perspectiva bakhtiniana expressa no conceito de “cronotópos”. Ou seja, sem perder de vista os demais elementos da narrativa (personagens, temas, enredo e linguagem), e para evitar os percalços

do estudo de intertextualidade por um viés isolado, entendemos a necessidade da proeminência do cronotópos, definido por Bakhtin como a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (1998, p. 211).

Daí afirmarmos que tempo e espaço narrativos, entendidos como cronotópos literário, ocupam funções destacadas nas práticas de intertextualidade; o espaço social da coletividade e as diversas dimensões temporais se convertem no elemento axial para os estudos intertextuais. Dessa forma, é o cronotópos que articula e revela os motivadores ideológicos dos diálogos intertextuais.

Observemos dois exemplos, que podem ilustrar tais procedimentos composicionais nas práticas de intertextualidade. Em *Levantado do chão*, romance do português José Saramago, publicado em 1980, a tortura e morte dos líderes camponeses Germano Vidigal e José Adelino, que lutaram contra a insensibilidade dos latifundiários e a opressão da ditadura salazarista, nas décadas de 1940 e 1950, respectivamente, são narradas a partir do diálogo intertextual com o relato evangélico a tortura e morte de Jesus, a paixão de Cristo. Os dois relatos se aproximam enquanto martírios que se transformam em instrumentos de libertação do povo oprimido. Com isso, a intertextualidade é construída por meio do diálogo entre as opressões sofridas em tempos contextualmente determinados, e em espaços comunitários específicos, seja o Alentejo, em Portugal, num caso, seja Jerusalém do início da era cristã com os relatos da *via crucis*, no outro. Dessa forma, revelando motivadores ideológicos distintos, em ambas as narrativas, o diálogo intertextual aproxima a natureza vicária e redentora comum aos três mártires que morreram em favor dos humildes oprimidos.

Um segundo exemplo elucidativo do método de natureza sociológica que o “caráter intrinsecamente sócio-histórico da criação ideológica exige” (FARACO, 2009, p. 48) é o filme, protagonizado por Jerry Lewis, “O professor alopado” (Nutty Professor, 1963). Trata-se de uma paródia do clássico *O médico e o monstro*, de Robert L. Stevenson (*The strange case of Dr Jekyll and Mr Hyde*, 1886), cujo roteiro foi adaptado para uma versão cinematográfica, em 1996, desta vez tendo como ator principal o comediante Eddie Murphy. Em ambos os filmes, prevalece a valorização da aparência: o professor universitário do início da década 1960 e o professor universitário do fim da década 1990 são *nerds* tímidos, atrapalhados, sem vida social. Ao tomarem uma

fórmula produzida em laboratório, eles se transformam em homens socialmente atraentes, refletindo signos ideológicos que os associam a determinados cronotópos e que representam seus respectivos *zeitgeist*: o primeiro, representando o estereótipo dos anos 1960, evidencia seu charme e elegância pelo uso de paletó com cotoveleiras e gravata de nó borboleta, cabelos bem penteados, entoando canções românticas com voz impostada, fumando e bebendo com classe; o segundo, valorizando o padrão comportamental dos anos 1990, troca a obesidade mórbida pelo narcisismo de um corpo atlético, intensificando suas atitudes individualistas e egocêntricas na sociedade.

Ao relatar dois exemplos distintos, o objetivo é demonstrar que, não obstante os diferenciados tipos de intertextualidade empregados, tanto a dialógica quanto a adaptativa, eles revelam motivadores ideológicos comuns à construção dos mecanismos intertextuais. Por meio deles, a despeito da similaridade ou não de enredos e personagens, o tempo e o espaço narrativos – elementos indissociáveis, na perspectiva cronotópica proposta por Bakhtin – dialogam com o espírito de época, refletem ideologias, sedimentam paradigmas comportamentais, criticam determinado momento histórico da sociedade; tornam-se, enfim, “os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance” (BAKHTIN, 1998, p. 355). Isso somente pode ocorrer, ainda segundo o linguista russo, “graças justamente à condensação e concretização espaciais dos índices do tempo - tempo da vida humana, tempo histórico – em regiões definidas do espaço” (BAKHTIN, p. 355).

Para os propósitos deste trabalho, que tem como finalidade contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o texto literário, a compreensão acerca dessas articulações é essencial para a formação de leitores críticos. *O trabalho do professor de Língua Portuguesa com a leitura literária* no ensino básico, portanto, sem prescindir do valor dos aspectos formais estéticos do texto, deve enfatizar sua inserção na cadeia de interação social, e buscar elucidar a dinâmica de respostas no envolvimento com outros contextos; pois é na prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as intertextualidades, as bivocalidades, as entrelinhas, as ironias, as intencionalidades sub-reptícias.

Dentre as diversas formas de legitimação ideológica, a literatura infantojuvenil pode se tornar uma ferramenta de mascaramento da realidade, construindo uma mundividência distorcida da sociedade.

Isto ocorre com frequência, especialmente quando aborda temas como as diversidades raciais, religiosas e afetivas, as representações da família, a consciência ecológica, a política de cidadania, a valorização da liberdade individual, a luta por justiça social, os efeitos do consumismo, a defesa da tolerância e os limites da intolerância, a denúncia da opressão contra as minorias socialmente fragilizadas e marginalizadas, dentre outros.

Desta forma, os estudos literários em sala de aula que priorizam a investigação dos motivadores ideológicos presentes na construção dos mecanismos de intertextualidade na literatura inserem-se no contexto das preocupações com a formação do professor de língua materna, pois visam a contribuir para o estabelecimento da leitura questionadora. Não obstante ser o alunado do ensino básico o leitor crítico que pretendemos formar, a condição essencial para a eficiência deste objetivo incide sobre a formação do professor de Língua Portuguesa. Para realizar a mediação da leitura crítica de textos literários e construir o espírito questionador de seus alunos, o docente precisa se configurar também ele um leitor crítico.

#### *A Literatura InfantoJuvenil Brasileira e o Trabalho com Intertextualidade*

Em decorrência da renovada preocupação com a leitura literária para a formação do leitor crítico, e somadas a outras causas de caráter político e econômico, as demandas por uma literatura voltada para o público escolar do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio produziram a previsível reação do mercado editorial: a oferta anual de centenas de títulos, classificados como literatura juvenil, e os esforços para torná-los mercadorias de consumo. Se no Brasil dos anos 1970 e 1980, houve acentuado crescimento da literatura infantil, as últimas duas décadas foram palco da profusão da literatura juvenil. O cotejo entre a primeira edição do *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, de Nelly Novaes Coelho, publicada em 1986, e a quinta edição, revista e ampliada, publicada vinte anos depois, em 2006, aponta o salto extraordinário de pouco mais de 300 autores registrados para mais de 900, chegando o Dicionário a avaliar mais de uma dezena de milhares de títulos. Tal discrepância, longe de ser atribuída a uma

suposta incipiência da primeira fase da pesquisa empreendida por Coelho, revela o crescimento deste seguimento literário e, em particular, da literatura juvenil.

De acordo com os dados mais recentes disponibilizados no *site* oficial da Câmara Brasileira do Livro, do total de quase cinco mil títulos novos lançados no mercado, em 2012, cerca de 1500 títulos são de literatura infantojuvenil, dos quais pelo menos 350 podem ser classificados especificamente como obras da literatura juvenil. Vale registrar que os números referentes à literatura infantojuvenil, até o início dos anos 1980, não ultrapassavam as cinco ou seis dezenas de novos títulos por ano.

Diante deste quadro, retratado de maneira resumida, verificamos uma profusão de obras da literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. Muitas delas travam relações dialógicas explícitas ou implícitas, refletindo tipos variados de intertextualidade, cujos mecanismos intertextuais obedecem àquilo que vimos denominando de motivadores ideológicos. Nesse contexto se impõe a necessidade de constantes pesquisas que tomem os aspectos intertextuais das obras voltadas para o público infantojuvenil que frequenta o ambiente escolar, a fim de desvelar a natureza das ideologias motivadoras da construção dos mecanismos de intertextualidades, as vozes sociais que nelas dialogam (ou, em termos mais apropriados, que nelas “dialogizam”), as intencionalidades escamoteadas, etc., pois na compreensão do fenômeno se pode alcançar a formação do leitor literário crítico que preconizamos.

A formação de leitores literários demanda a elaboração de instrumental teórico-metodológico que auxilie o professor de Língua Portuguesa. Os estudos de intertextualidade literária, sobretudo sob a perspectiva de um recorte que privilegia os aspectos ideológicos motivacionais quando da construção dos mecanismos intertextuais, contribuem para o aguçamento da capacidade de formação de leitores críticos, nos moldes como preceituam os documentos norteadores do ensino de língua materna.

A produção de intertextos literários (ou *gaps* adaptativos) contribui para o estreitamento da relação do alunado do ensino básico com autores canônicos, tais como Homero, William Shakespeare, Miguel de Cervantes, Machado de Assis, Euclides da Cunha. Para além da qualidade estética das obras da literatura infantojuvenil brasileira marcadas pela intertextualidade, elas travam um diálogo com hipotextos canônicos

essenciais no período formativo dos adolescentes que compõem o ambiente escolar, tais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o senso da beleza e o cultivo do humor.

O elemento aproximativo que a intertextualidade literária gera no público adolescente com outros textos literários, se intensifica quando tais práticas intertextuais fomentam o diálogo com outras representações artísticas, ampliando o contato com outras linguagens da produção interartes (teatro, cinema, HQs, cartoons) e com as novas tecnologias que se apresentam na dinâmica das diversas plataformas comunicacionais. Nesse escopo, literatura e intertextualidade proporcionam um profícuo diálogo interartes, seja por conta das vantagens advindas de semelhante diálogo em termos teóricos ou críticos, seja pelo fato de que tal aproximação costumeiramente permitiu que fugíssemos a qualquer fechamento alienante que fizesse com que a literatura fosse considerada fora do contexto artístico mais amplo.

Entretanto, nos tempos atuais, esse diálogo não se mostra apenas desejável, sendo, antes, imprescindível para que os estudos literários possam encontrar respostas para novas questões surgidas no que se refere à formação de leitores. Assim, o estudo dos mecanismos de intertextualidade, bem como dos motivadores ideológicos responsáveis por sua construção, se justificativa no fato de enfocar uma demanda de estudos muito presente e fundamental para os estudos literários da contemporaneidade e com aplicabilidade imediata no que concerne à formação de leitores que desde os primeiros anos de vida já experimentam os produtos advindos de diálogos intertextuais.

#### *Proposta de Trabalho com Intertextualidade e Formação de Leitores Literários*

O seguinte roteiro é sugerido ao professor de língua materna com vistas ao desenvolvimento do trabalho com a leitura literária e a formação de leitores críticos. A partir da articulação de textos teóricos sobre intertextualidade, motivadores ideológicos, literatura infantojuvenil e formação de leitores, indicados no final deste capítulo, e da apropriação da fortuna crítica sobre os textos ficcionais (artigos acadêmicos, disser-

tações, teses e livros) de fácil acesso no ciberespaço, indicamos obras em que a intertextualidade na literatura é preponderante apontam relações dialógicas para serem abordadas na sala de aula.

No primeiro bloco, sugiro o trabalho com uma coleção intitulada “Meu amigo escritor”, organizada por Álvaro Cardoso Gomes para a Editora FTD. Trata-se de um projeto editorial em execução a partir de 2010 e que se apresenta como uma proposta que visa a aproximar o jovem leitor dos clássicos da literatura portuguesa e brasileira. Os primeiros títulos são: *Memórias quase póstumas de Machado de Assis e Liberdade ainda que tardia*, ambos de Álvaro Cardoso Gomes (sobre Machado de Assis e Tomás António Gonzaga, respectivamente); *Morrer amanhã*, de Márcia Abreu (sobre Álvares de Azevedo) e *O poeta do exílio*, de Marisa Lajolo (sobre Gonçalves Dias). Os protagonistas de cada romance são adolescentes que, na economia diegética da narrativa, se aproximam ficcionalmente do autor canônico e suscitam questões muito parecidas com as que encontramos nos processos de recepção do leitor contemporâneo.

O segundo bloco distingue-se do primeiro apenas por não ser uma coleção fruto de proposta editorial definida. No entanto, mantém a mesma natureza ficcional dialógica com autores brasileiros canônicos, como Machado de Assis, Mário de Andrade e Monteiro Lobato. Nele, constam: *Te dou a lua amanhã... biofantasia de Mário de Andrade*, de Jorge Miguel Marinho (São Paulo: FTD, 1993); *Minhas memórias de Lobato: biografia por Emília e Visconde*, de Luciana Sandroni (São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997); *O Mário que não é de Andrade: o menino da cidade lambida pelo igarapé Tietê*, de Luciana Sandroni (São Paulo: Cia das Letrinhas, 2001); *Juca e Machado* e *O mundo é dos canários* (São Paulo: Saraiva e Ática, 1999, respectivamente), de Luiz Antonio Aguiar.

Por fim, no terceiro bloco, os romances policiais juvenis brasileiros que travam relações dialógicas com a produção que nos legou os detetives-personagens que se tornaram paradigmas da literatura policial canônica: *O assassinato do conto policial*, de Paulo Rangel (São Paulo, FTD, 1989); e *Quem matou o livro policial*, de Luiz Antonio Aguiar (Rio de Janeiro: Galera Record, 2010). A proposta consiste no estudo da construção dos mecanismos de intertextualidade presentes na literatura policial juvenil brasileira, o diálogo com os principais expoentes deste gênero nas narrativas policiais do século XIX, representados por Auguste Dupin, em “O mistério de Marie Roget”, de Edgar A. Poe; por



Sherlock Holmes, em “Um estudo em vermelho”, de Arthur C. Doyle; e por Hercule Poirot, em *O caso dos dez negrinhos* (ou *E não sobrou nenhum*), de Agatha Christie.

A proposta se amplia ao desenvolver o trabalho a partir do estudo e aplicação do método hipotético-dedutivo (e abdução) empregado pelos primeiros personagens-detetive do século XIX. Nesta mesma época, e não por coincidência, a Medicina – também ela uma inconformada com a morte e suas causas secretas – estava desenvolvendo, especialmente na França, o método de diagnóstico das doenças calcado no pensamento hipotético-dedutivo que inaugurou a linguagem científica e a medicina moderna. Da percepção de proximidade entre os procedimentos dedutivos da medicina que, na impossibilidade de extinguir a morte, diagnostica as doenças que a causam, e do romance policial que, perante a inevitabilidade da morte, busca combater pelo menos o crime e o criminoso que a materializam, surge o diálogo, inclusive, com outras formas de representação artística, como a televisão e o cinema.

### *Considerações Finais*

A formação de leitores críticos a partir da abordagem intertextual da literatura, sobretudo a produção voltada para o público infantojuvenil do ambiente escolar, possibilita a percepção de intencionalidades sub-reptícias, vozes sociais escamoteadas no texto, as ideologias. Por isso, o estudo dos motivadores ideológicos responsáveis pela construção dos mecanismos de intertextualidade faz-se necessário.

A recorrência com que a produção literária infantojuvenil brasileira contemporânea se utiliza dos mecanismos intertextuais e trava relações dialógicas em que as intencionalidades ideológicas são perceptíveis. O exercício de investigação deste fenômeno é propício para a formação de leitores críticos no ensino básico.

A sugestão de alguns autores e obras para o trabalho com a intertextualidade nas aulas de Língua Portuguesa e a proposta de ensino do método hipotético-dedutivo utilizado pelos personagens-detetive dos romances policiais canônicos e brasileiros são tentativas de levar para a sala de aula alguns dos temas discutidos durante os anos em que a disciplina “Literatura e Ensino” foi ministrada no Mestrado Acadêmico em Letras da UEL (Profletras).

## Indicações Bibliográficas

### Intertextualidade, ideologia e motivadores ideológicos

**ATAIDE, V.**

*Literatura infantil e ideologia*. Curitiba: HD Livros, 1995.

**BAKHTIN, M.**

*A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/UNB, 1987.

*Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

*Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.

**BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N.**

*Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

**BARRETO, C. S.**

*A travessia do narrativo para o dramático no contexto educacional*. Salvador, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, 2011, 152 p. (Dissertação de Mestrado).

**BARROS, D.; FIORIN, J. L. (orgs.)**

*Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

**BARTHES, R.**

*Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.

*O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

S/Z. London: Blackwell, 2002.

**BERTIN, M. R.**

*Traduções, adaptações, apropriações: reescrituras das peças Hamlet, Romeu e Julieta e Otelo, de William Shakespeare*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008, 143 p. (Dissertação de Mestrado).

**BLIKSTEIN, I.**

Intertextualidade e polifonia. In: BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999. pp. 45-48.

**BRAIT, B. (org.)**

*Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

*Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

**CARVALHAL, T. F.**

Intertextualidade: a migração de um conceito. *Via Atlântica*, São Paulo, (9): 125-136, jun. 2006.

**CARVALHO, D. B. A.**

*A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil*. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006, 389 p. (Tese de Doutorado).

**CHAUÍ, M.**

*O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

**CHRISTOFE, L.**

*Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996. (Tese de Doutorado).

**COMPAGNON, A.**

*O trabalho da citação*. Trad. Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

**EAGLETON, T.**

*Marxismo e crítica literária*. Trad. Antônio Sousa Ribeiro. Porto: Afrontamento, [s. d.].

*Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltsensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983/1994.

*Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Unesp/Boitempo, 1997.

**FARACO, C. A.**

*Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

**FEITOSA, L. S.**

*De uma página para outra: a adaptação literária de Notre Dame de Paris, de Victor Hugo, para o leitor infantojuvenil brasileiro*. Teresina, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Piauí, 2012, 122 p. (Dissertação de Mestrado).

**FIORIN, J. L.**

*Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 161-194.

**GENETTE, G.**

*Introdução ao arquítex*to. Trad. Cabral Martins. Lisboa: Vega, [s. d.].

*Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Fale, 2010.

**HATTNER, A. L.**

Quem mexeu no meu texto? Observações sobre literatura e sua adaptação para outros suportes textuais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 12 (16): 145-155, 2010.

**HUTCHEON, L.**

*Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século xx*. Trad. Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

*Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

**JAMESON, F.**

*O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unesp/ Boitempo, 1997.

**JENNY, L.**

A estratégia da forma. *Poétique*, Coimbra, 27, 1979.

**KRISTEVA, J.**

*Introdução à semánlise*. Trad. Lúcia Franco Ferraz. São aulo: Perspectiva, 2005. (Debates – 84).

**MARX, K.; ENGELS, F.**

*A ideologia alemã*. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**MEDVIÉDEV, P. N.**

*Método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

**PEREZ, M. S.**

Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012, 221 p. (Tese de Doutorado).

**PLAZA, J.**

*Tradução intersemiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

**PERRONE-MOISÉS, L.**

A intertextualidade crítica. *Poétique*, Coimbra, 27, 1979.

**PIRES, S. R.**

*O autor e a obra nas adaptações infantis de clássicos da literatura.* Lisboa, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2010, 61 p. (Dissertação de Mestrado).

**RICOUER, P.**

*Ideologia e utopia.* Trad. Tereza Louro Perez. Lisboa: Edições 70, 1991.

**SAMOYAUULT, T.**

*A intertextualidade.* Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.

**SANT'ANNA, A. R.**

*Paródia, paráfrase e cia.* São Paulo: Ática, 1985.

**SANT'ANNA, J.**

*Literatura e ideologia: Gil Vicente sob o olhar intertextual de Almeida Garrett e Sttau Monteiro.* São Paulo: Novo Século Literário, 2003.

**SANTANA, M. F.**

*Orgulho e preconceito (e zumbis): o diálogo entre o cânone e a narrativa pós-moderna.* Curitiba, Curso de Mestrado em Teoria Literária, Centro Universitário Campos de Andrade, 2012, 124 p. (Dissertação de Mestrado).

**STAM, R.**

Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, (51): 19-53, jul.-dez. 2006.

**TEIXEIRA, A. E.**

*Adaptações brasileiras para a literatura: uma proposta de categorização das adaptações para leitura infantojuvenil.* Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2015, 248 p. (Tese de Doutorado).

**VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.)**

*Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.* São Paulo: Contexto, 2009.

**WATT, I.**

*Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe.* Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.  
*A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding.* Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

## Leitura, formação de leitores e literatura infantojuvenil brasileira

**ABRAMOVICH, F.**

*Literatura infantil: gostosuras e bobices.* São Paulo: Scipione, 1992.

**ABREU, M.**

Prefácios: percursos da leitura. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura.* Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/Fapesp, 2002.

**AGUIAR, V. T.**

Da teoria a prática: competências de leitura. In: MARTHA, A. A. P. (org.). *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática-conexões.* Maringá: Eduem, 2008.

**AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G.**

*Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

**BLOOM, H.**

*O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo.* Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

**BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T.**

*Literatura: a formação do leitor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

**BRASIL**

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

*PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Volume linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC/Semtec, 2002.

*Orientações curriculares do ensino médio.* Brasília: MEC/Semtec, 2006.

**CAMARGO, L. H.**

*Ilustração do livro infantil.* Belo Horizonte: Lê, 1995.

**CANDIDO, A.**

*O direito à literatura: vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 1995.

**CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (orgs.)**

*Narrativas juvenis: outros modos de ler.* São Paulo/Assis: Unesp/Anep, 2008.

**COELHO, N. N.**

*Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira.* São Paulo: Cia Editora Nacional, 2006.

**COLOMER, T.**

*A formação do leitor literário.* Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.  
*Andar entre livros: a leitura literária na escola.* Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

**CORTINA, A.**

*Perfil do leitor brasileiro contemporâneo: os livros mais vendidos do Brasil de 1966 a 2010.* Campinas: Mercado de Letras, 2014.

**ECO, U.; SEBEOK, T. (orgs.)**

*O signo de três: Dupin, Holmes, Pierce.* Trad. Silvana Garcia. São Paulo, Perspectiva, 2014.

**FOUCAMBERT, J.**

*Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental.* Trad. Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

**FREIRE, P.**

*A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1986.

**FREITAS, M. C.**

*História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1997.

**HUNT, P.**

*Crítica, teoria e literatura infantil.* Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

**JAUSS, H. R.**

*História da literatura como provocação à teoria literária.* Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

**JENKINS, H.**

*Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação.* Trad. Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

**LAIJOLO, M.**

*Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 2002.

**LINDEN, S.**

*Para ler o livro ilustrado.* Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

**PARANÁ**

Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Básica.  
*Diretrizes Curriculares de Educação Básica: língua portuguesa.* Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

**YUNES, E.; PONDE, G.**

*Leitura e leituras da literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: FTD, 1989.

*Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymara, 2009.

**ZILBERMAN, R.**

*Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre:

Mercado Aberto, 1988.

*A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.



# 6

## **A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS CULTURAIS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

---

*Eliene Rodrigues Marinho*  
*Áustria Rodrigues Brito*



Estudar a cultura dos povos e ensinar as relações entre essas práticas no meio social para que o sujeito conviva com as diferenças de forma natural, respeitando a essência de cada ser e suas peculiaridades no que se refere à religião, etnia, opção sexual e linguagem é uma das demandas deste século.

O homem vive imerso nas dificuldades existenciais no que tange a compreensão e vivência presente na cultura, cidadania, identidade, ensino e gerações. No entanto, a escola como principal agência de letramentos, deve abordar diferentes temáticas no currículo para que o aluno em formação se conscientize de que somos e vivemos em uma cultura do diferente, mas que essa diversidade constitui elementos fundamentais para construção das inter-relações entre as pessoas no meio social em que vivem.

Os estudos culturais devem ser inseridos em todos os contextos educacionais, haja vista que se trata de uma disciplina que abrangem as maiores necessidades do homem, como: o saber viver, agir, estar no mundo e relacionar-se. Dessa forma, acreditamos que o despertar da consciência para a diversidade cultural e o respeito mútuo devem ser não só estudados, mas associados às vivências e práticas concretas no meio social.

De acordo com Cevalco (2016, p. 60), os estudos culturais no Brasil vêm se expandindo e neste século a referida disciplina acadêmica se

consolidou a priori por meio da publicação dos livros: *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward P. Thompson; *Culture and Society, 1780-1950* (1958), de Raymond Williams; e *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart, que trazem um novo olhar para os estudos dos fenômenos culturais.

Há uma ruptura entre os paradigmas de outrora e a percepção e necessidade do homem diante da vida social em diferentes contextos para compreender como se dão essas relações perante a diversidade cultural. Os tempos são outros e em meio à modernidade surgem novas perspectivas de propagação da cultura.

Isso não quer dizer que os estudos culturais não existiam, mas agora em outros moldes. Há novas formas de adentrarmos à cultura e desenvolvermos a criticidade. Para Raymond Williams, os estudos culturais não surgiram como retratam muitas pesquisas acadêmicas, eles não se consolidaram a partir da edição de livros, mas principalmente na democratização da educação quando foram direcionados também aos adultos, que não tiveram a oportunidade de estudo na infância (CEVASCO, 2016, p. 62).

Assim, a “cultura de minoria”<sup>1</sup> que sempre existira passou a interagir com a classe trabalhadora e a troca de letramentos simultaneamente aconteceu “[...] uma nova sociedade só podia ser criada de baixo para cima, e a educação era a ocasião de troca entre intelectuais e trabalhadores, cada um educando o outro, [...]”, como afirma Cevasco, (2016, p. 62).

Apesar de o acesso aos bens culturais ser um direito ainda não atingiu as camadas sociais de forma integral. Notamos que o negro, índio e de modo geral os menos favorecidos socialmente ainda são vistos de forma preconceituosa sem o direito de exercer a cidadania no que se refere à saúde, educação, moradia, transporte, dentre outras necessidades básicas para uma vida digna.

Os estudos culturais são também formas dominantes carregadas de ideologias, que em muitos contextos chegam a ser excludentes, como por exemplo, a “cultura de minoria”, que não é propagada de forma universal. Para tal fato, relacionamos os fenômenos culturais com as teorias de letramento, no sentido de tais estudos também estarem associados aos aspectos culturais.

No Brasil, as pesquisas acerca dos conceitos de letramento surgiram

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui a um grupo que tem maior acesso aos bens culturais.

a partir das pesquisas de Mary Kato, Magda Soares, Ângela Kleiman, dentre outros estudiosos que trazem suas bases e fundamentações em Brian Street, teórico de grande relevância para os estudos sobre alfabetização que, atualmente, é vista não apenas como habilidades técnicas, mas como prática social. Nesse contexto, os letramentos estão inseridos nas diferentes práticas culturais das quais participamos no cotidiano como cidadãos ativos em uma sociedade que vive nos moldes de uma cultura dominante em um mundo “multidiverso”.

Para tanto, estruturamos esse texto em partes, a saber: um breve resumo em português que mapeia as abordagens gerais da pesquisa, a introdução que retrata a importância dos estudos culturais, discute também sobre a construção da identidade e as relações entre o eu e o outro nesse processo. Na sequência, enfatizamos a transição do conceito de cultura ao longo dos tempos, faz relações com os estudos culturais e as teorias de letramento no contexto escolar, além de apresentar sucintamente um *corpus* que retrata as práticas sociais na escola e por fim traz algumas considerações acerca das temáticas abordadas.

### *O Eu, o Outro e a Construção da Identidade*

O termo identidade é um vocábulo muito discutido na sociedade moderna. Os processos culturais se modificam e com eles o homem transforma o que chamamos de identidade. É comum ouvirmos nos meios de comunicação, em espaços educacionais e em trabalhos acadêmicos a expressão “crise de identidade”, que é consequência das transformações e mudanças provenientes do novo século.

Para uma sociedade conservadora, a “crise de identidade” é uma “quebra” de paradigmas em que o cidadão do século XXI não é mais o alicerce estrutural que representava para sociedade em outrora, mas um sujeito desestruturado que vive no plano da individualidade.

É importante compreendermos como se dá o processo de mudança do sujeito. Hall (2006, p.09) argumenta que “estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. Em outras palavras, vivemos uma desestrutura do eu enquanto sujeito atuante na sociedade à procura de sua identidade, de sua forma de ler, ver, sentir e se situar em um mundo de constantes transformações.

Hall (2006, p. 10) apresenta três tipos de identidade, são elas: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno, como veremos a seguir, algumas das argumentações do referido autor sobre identidade. Para Hall, o sujeito do Iluminismo é centrado, unificado, capaz e consciente. A essência do homem era sua identidade. Nessa concepção, o sujeito apresenta características superior, individual e autônoma. Já o sujeito sociológico apresenta um processo de interação entre o eu e o outro e, consequentemente, há relação entre o meio social. Nessas relações a identidade se formava numa perspectiva interacionista em que os artefatos culturais: valores, sentidos e símbolos se constituíam entre o eu, o tu e os processos sociais.

Portanto, para Hall (2006, p. 11), “a identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’—entre o mundo pessoal e o mundo público.” Há uma relação que se completa nas ações do eu-sujeito. O homem pós-moderno rompe com os paradigmas do sujeito do Iluminismo, o eu não é mais centralizado, ele encontra-se nas incertezas, confuso, inseguro, contraditório e fragmentado em busca da sua identidade. Ademais, vive sem direção carente e a cada dia se distancia das relações sociais que envolvem a diversidade.

A identidade do sujeito moderno se contrapõe aos sujeitos de outros tempos. Ele apresenta atitudes de um eu individualista e soberano. Para Hall (2006, p. 38), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, ou seja, o homem constitui em toda sua vida o eu que o representa em um processo contínuo, em que reflete suas experiências pessoais para formação de sua identidade.

É importante destacarmos que o conjunto de características comuns de um povo é chamado de etnia, tal conceito apresenta um contexto amplo dentro do campo cultura. Conforme Hall (2006, p. 62), estas características se referem à língua, a religião, aos costumes, as tradições e aos sentimentos de lugar. Como é sabido não existe raça pura, somos frutos de uma miscigenação, tendo em vista as raças, culturas e etnias e o respeito à diversidade.

A postura de cada pessoa em relação ao outro deve levar em conta as diferenças e o agir de modo consciente se colocando no lugar do outro, pois cada cidadão reflete a cultura de seu tempo e espaço. No

entanto, os diferentes grupos sociais vivem ainda grandes desafios que precisam ser tratados nos espaços educacionais para contribuir na transformação do sujeito. Isso por meio do diálogo e ações que resgatem o respeito, a solidariedade, a justiça dentre outros valores que regem a humanidade.

Portanto, é necessário refletirmos, pois vivemos em um processo de propagação cultural, que vai além de uma cultura nacional, em que a partir do mundo globalizado as culturas se entrecruzaram, acabaram-se as fronteiras e isso reflete nas identidades que se constituem das mais diversas formas, nesse contexto, o sujeito se ver atordoado, sem direção, sem uma identidade que lhe é própria.

A seguir, pontuaremos o que é cultura e como esse conceito se modificou no decorrer da história e por que neste século falamos tanto em diversidade cultural, respeito, solidariedade e conhecimento (letramentos).

### *Compreendendo o Conceito de Cultura*

Ao longo da história da humanidade, o termo cultura vem agregando novos significados. Se observarmos o vocábulo dependendo da época e do contexto empregado teremos respostas que diferem de muitos conceitos. O minidicionário *Amora* (2008, p. 187) informa que: “Cul.tu.ras f 1. Ação, arte, modo ou efeito de cultivar; 2. lavoura; 3. criação de certos animais; 4. *Biol* método para obter a multiplicação de germes microbianos para estudo; 5. fig. estudo; 6. instrução, saber; 7. apuro, perfeição.”.

Notamos que o conceito de cultura supracitado não especifica o contexto social como é retratado atualmente e como apontam as demandas do novo século. Há para o termo um contexto amplo relacionado com a era do conhecimento e a transição do sujeito de outrora para o sujeito deste século.

Veremos outro conceito de cultura, segundo o Minidicionário de conceitos históricos (2006) que traz um significado para o termo bem mais próximo deste século, pois abrange o contexto de nossas vivências, apesar de ser elaborado por Edward Tylor no século XIX.

[...] cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos

até ideais e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (SILVA; SILVA, 2006).

Conforme a etimologia<sup>2</sup> da palavra cultura, o termo origina-se do latim cultura, *culturae*, que significa ‘ação de tratar’, ‘cultivar’ ou ‘cultivar a mente e os conhecimentos’. *Culturae* proveio do termo latino *colere*, que significa ‘cultivar as plantas’ ou ‘ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas’.

Cevasco (2016, p. 10) argumenta que o termo cultura, principalmente, na Inglaterra e Alemanha, foi empregado como oposição de civilização durante a escola romântica. Tal fato se deu para destacar a cultura, o folclore e evidentemente os valores humanos que se contradizem com o caráter mecanicista da civilização.

Baseado em Cevasco (2016, p. 11), Williams já previa os avanços não somente do termo cultura, mas de novos tempos em que a cultura seria propagada pelos meios de comunicação de massa e também pela transposição de temáticas políticas e econômicas para abordagens culturais retratadas na atualidade.

No tom elevado que caracteriza os pronunciamentos dos homens ditos grandes, o poeta concede: cultura é mais do que literatura e as outras artes, é, como queriam os de ímpetus mais democratizantes, não o apanágio de uns poucos homens cultos, mas de todo um modo de vida (CEVASCO, 2016, p. 19).

De acordo Cevasco (2016, p. 24), as transformações no conceito de cultura se deram principalmente a partir da década 1960, quando a conexão em massa se expandiu e as mudanças sociais foram enfraquecidas por grandes transformações políticas e econômicas. Agora em um novo tempo, as palavras de ordem como explica a autora são “Viva a diferença” e “abaixo o universalismo”.

Mediante as transformações reais do que é cultura para autora (2016, p. 13), “é preciso um novo vocabulário e uma nova maneira de

<sup>2</sup> Dicionário Etimológico. Disponível em <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>>. Acesso em 12 jun. 2017.



trabalhar”. Esse processo é um marco na história, fundamental para os Estudos Culturais, bem como a ampliação do conceito de cultura no singular para o termo culturas, uso no plural, como sugere a autora, pois são outros modos de vida, vivemos no tempo das diferenças que se estendem desde as etnias, opção sexual, identidades, religião, conceitos, dentre outros.

No próximo tópico, relacionaremos o termo cultura aos conceitos de letramentos, pois compreendemos que esses termos apresentam características semelhantes no âmbito dos processos de aprendizado escolar.

#### *Letramento e as Perspectivas no Contexto Escolar*

A língua é composta de culturas diversas, que representamos nas mais variadas situações de comunicação. Conforme Hall (2006, p. 40), ao nos expressarmos, ativamos os significados que internalizamos e que estão nos sistemas culturais. Para ele (2006, p. 41), “[...] as palavras são ‘multimoduladas’. Elas sempre carregam ecos de outros significados que colocam em movimento [...]” e são, nestas relações de ecos, que os fenômenos culturais estão cada vez mais próximos dos letramentos.

Por meio de situações de letramentos é que suscitamos as discussões sobre identidade de gênero, pluralidade cultural, saúde, relações étnico-raciais, dentre outras temáticas. Para isso, recorreremos aos gêneros textuais que compõem a linguagem humana, em especial o gênero relato pessoal. Portanto, faz-se necessário compreendermos mais o fenômeno letramento.

Para Soares (2003)<sup>3</sup>, letramento origina-se da palavra *literacy* proveniente da língua inglesa, que em latim significa *littera*, cuja significação é letra. O sufixo *cy* é a qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy* qualifica ou condiciona o aprendiz de leitura e da escrita, logo o letramento no âmbito social, cultural, político, cognitivo e linguístico reflete o estado ou condição do indivíduo no contexto social que se apropria da leitura e escrita.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www4.moderna.com.br/pnld2011/.../letramento\\_um\\_tema\\_em\\_tres\\_generos.pdf](http://www4.moderna.com.br/pnld2011/.../letramento_um_tema_em_tres_generos.pdf)>. Acesso em: 27 de set. 2016.

Como sabemos são muitos os questionamentos acerca do ensino-aprendizagem de língua, porém não existem receitas e tão pouco fórmulas milagrosas, mas há indicações e trabalhos que já deram certo que poderão nos servir de modelos para reflexão no contexto escolar. A falta de formação do professor e as condições de trabalhos dentre outros agravantes são “barreiras” que impossibilitam as práticas de sala de aula.

Para Oliveira (2010, p. 328), reconhecer o letramento com neutralidade, naturalidade, singularidade, autonomia e visibilidade são uma das principais implicações no ensino retratadas nos documentos oficiais que são bases para o ensino de língua. Nesse contexto, ela assegura que o fenômeno letramento é:

*Neutro*, no sentido de que pode ser indiferentemente aplicado a qualquer aluno [...] *Natural* porque resulta de um consenso social que segue a ordem regular das coisas, ignorando o diferente e o inadequado. *Singular*, porque está equacionado a uma prática universalizante cujo interesse é homogeneizar o saber do aluno, conduzindo-o a um único lugar – o da cultura letrada, canônica, dominante, sem atender aos interesses e às necessidades comunicativas de grupos específicos. *Autônomo*, porque ocorre de modo descontextualizado, atribuindo à escrita características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. *Visível*, pelo poder e legitimação que ao letramento canônico (letramento cultural) é atribuído (OLIVEIRA, 2010, p. 328).

Mediante as observações de Oliveira (2010), as diversas características que as abordagens acerca do letramento no contexto dos PCN (2000) direcionam ao ensino da teoria de letramento em modelos que diferenciam dos múltiplos letramentos, novos letramentos que a escola deve abordar neste cenário letrado, respeitando as especificidades de cada grupo social e sua cultura, ou seja, partindo dos letramentos que o sujeito já adquiriu fora da escola.

Para Street (2014, p. 91), o modelo autônomo de letramento prima por independência “supostamente desvinculada de seu contexto social”, como remetem a diversas práticas de sala de aula dissociadas do ensino e das relações no mundo. Nesse contexto, esta autonomia fica longínqua da funcionalidade da língua para as situações cotidianas e dos múltiplos letramentos que os métodos etnográficos e as teorias

referentes às culturas investigam cada vez mais sobre o “futuro do letramento” argumenta Street (2014, p. 58).

Street (2014, p. 146) argumenta ainda que “existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios”. Ademais, o conceito de letramento se torna amplo, pois as demandas deste século e os processos culturais podem abranger quaisquer conhecimentos, como: experiências de vida; ensinamentos familiares; conhecimento de mundo; aprendizado escolar, leituras cotidianas (identificação de um ônibus quando queremos nos locomover usando meios de transporte coletivo, transações bancárias, leitura de sinalização, dentre outros). Nesse sentido, Street ressalta ainda que:

De fato, são muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a “ler” a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e língua oral (STREET, 2014, p. 36).

Assim, a escola deve conceber ao cidadão deste século novas perspectivas de ensino e letramentos, pois diante de sujeitos letrados a postura e perfil do professor deverá ser para ressignificar o ensino partindo do universo de letramentos que o aluno possui. Ensinar em uma perspectiva de letramentos vai além dos conceitos apresentados. É compreender os letramentos como práticas sociais, que apresentam diferentes culturas que integram a vida em sociedade. Desse modo, o ensino de língua deve depreender as práticas subjetivas e inserir as práticas concretas e significativas para vida do aluno.

Segundo Street (2014, p. 74), os antropólogos pesquisavam acerca de culturas populares e provérbios, atualmente os estudos se direcionam para novas dimensões de comunicação. Dessa forma, vivemos em um universo cultural onde há possibilidades de pesquisas em um campo cada vez mais letrado. O autor explica ainda que estes estudiosos buscam as referências na arte literária e crítica no que concebe Hoggarte e Williams no contexto global de letramentos e literatura em diversas partes do mundo.

O estudo do letramento em perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) requer esse quadro teórico amplo,

livre da pressuposição de consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que, “retirados” todos os “obstáculos”, ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais (STREET, 2014, p. 90).

As teorias de letramentos ainda são complexas para os estudiosos e, conseqüentemente, ao professor que em sua rotina diária de trabalho se distancia cada vez mais das formações e reflexões científicas, se prendendo a praticidade do livro didático e aos sistemas de ensino que trazem o gênero textual dentro de moldes selecionados e didatizados para cada ano escolar. Nesses suportes textuais, é propagada uma cultura única, a nacional, sem levar em conta os aspectos culturais de um povo étnico.

Portanto, a escola tende a adotar o modelo autônomo e dominante de letramento, não leva em conta a cultura local da comunidade escolar. “Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos”, afirma Oliveira (2010, p. 329).

Vivemos em uma pluralidade de culturas e de linguagens. Não há como desvincular os letramentos das práticas sociais inseridas nas esferas da sociedade.

As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas (STREET, 2014, p. 31).

As teorias de letramentos são culturas que vão muito além da leitura e da escrita. De acordo com Oliveira (2010, pp. 332-336), os letramentos são dêiticos, ideológicos, culturais e críticos. Considerando o que diz os estudos de linguagens sobre os elementos linguísticos dêiticos, como por exemplo, os termos: agora (tempo), aqui (lugar) que, dependendo da intenção e do contexto discursivo podem se direcionar para diferentes interpretações. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 332) associa a natureza dêitica das práticas de letramentos no que se refere à leitura e à escrita.

Tal analogia explica a dinamicidade de alguns textos, que permitem aos leitores de diferentes épocas contemplarem a essência da leitura e chegarem a conclusões diversas quanto à interpretação. Isso implica na tipologia textual e também nos diferentes olhares para o texto, levando em conta que os objetivos de cada sujeito dependendo do contexto social em que vive são diferentes para leitura.

Street (1984) apresenta o letramento autônomo e letramento ideológico. Este refere-se às práticas de letramentos que fazem uso social da escrita, que atende as demandas das diferentes esferas da sociedade e considera os contextos de produção e de recepção das formas de linguagens. Aquele diz respeito às práticas escolares tradicionais, mecanicistas, principalmente em relação à escrita, que não leva em conta as relações sociais em que estamos inseridos.

O modelo “autônomo” de letramento, como temos visto, supõe que a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem (STREET, 2014, p. 104).

Dessa forma, é notório que no contexto escolar o letramento autônomo ainda é predominante e ainda não há valorização de outros letramentos, uma vez que as práticas pedagógicas de grande parte de professores ainda são desvinculadas dos contextos sociais em que vivem os alunos. A escola deveria trazer para sala de aula as diversidades de letramentos que o aluno vivência em seu cotidiano, para que a aprendizagem seja favorecida, pois vivemos em um mundo letrado imerso em uma cultura de letramentos que precisam estar relacionadas às práticas pedagógicas.

#### *As Relações Culturais e as Práticas Sociais na Escola: gênero relato*

Apresentamos aqui um exemplo de atividades no âmbito da teoria dos estudos culturais e práticas sociais na escola. Partindo de uma situação discursiva realizada em uma turma de 9º ano, composta por 41 alunos em uma escola pública de Marabá-Pará. Para este projeto,

solicitamos aos alunos que fizessem uma pesquisa a partir de culturas tradicionais como as festas populares: Círio de Nazaré, Quadrilhas Juninas, Boi Bumbá, dentre outras temáticas.

Para organizar o contexto de produção, realizamos as seguintes abordagens: situação discursiva em sala de aula com o fim de que o aluno relatasse o texto oralmente. Na oportunidade, os estudantes falaram sobre experiências conforme as situações temáticas supracitadas. Também apresentaram as pesquisas referentes ao tema escolhido; produção textual (relato escrito) e, por fim, exposição nos murais da escola, para que o público leitor apreciasse os textos.

No decorrer da proposta pedagógica, realizamos um contexto de atividades referente ao gênero relato de experiência, respeitando o conhecimento prévio do aluno, suas vivências e a prática com a linguagem. Partindo de leituras sobre o Círio de Marabá e as Festas Juninas, propomos aos alunos que contassem uma experiência em um evento cultural. A maioria dos estudantes abordou detalhadamente sobre as festas juninas utilizando a modalidade oral, poucos citaram o Círio de Nazaré. Alguns relataram sobre eventos realizados na escola como gincanas, olimpíadas e aniversário da cidade.

Conforme a produção oral, partimos para produção escrita, motivada pela pesquisa informativa, exposição dos textos orais apresentados na aula e, principalmente, a experiência dos alunos no contexto solicitado para produção. Nesse ínterim, realizamos a construção e reconstrução do texto, os processos para aprendizagens, correção interativa para chegarmos à produção final foram inúmeros. Mas destacamos que para este enfoque, consideramos a versão inicial das produções de relatos pessoais.

O gênero relato se enquadra no modo de organização narrativo, que conforme os postulados de Charaudeau (2014, p. 151), cujo embreamento depende da criação de um mundo discursivo em disjunção das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes. KÖCHE (2015) apresenta algumas características para o gênero em foco que, geralmente, não segue uma estrutura padrão. Dentre elas as autoras citam:

- i) **apresentação:** parte que situa o leitor sobre os fatos narrados, localização no espaço e no tempo e identificação de personagens na narrativa;

**ii) complicação:** refere-se ao momento de equilíbrio quando as ações são rompidas;

**iii) resolução:** parte que apresenta um desfecho para a complicação;

**iv) avaliação:** apresenta os comentários e a avaliação do narrador em relação aos fatos ocorridos em sua vida.

Os relatos que foram abordados nas análises nos mostram fatos que vão além de contar um acontecimento, representam para os estudantes parte da história de suas vidas que são muito significativas, são lembranças especiais que foram armazenadas no consciente de cada um, provavelmente como momentos especiais de suas vidas.

Para que haja narrativa, é necessário um ‘contador’ (que se poderá chamar de *narrador, escritor, testemunha*, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de *querer transmitir alguma coisa* (uma certa representação da experiência do mundo) a alguém, um ‘destinatário’ (que se poderá chamar de *leitor, ouvinte, espectador*, etc.), isso, de uma certa *maneira*, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa (CHARAUDEAU, 2014, p. 153).

Nesse sentido, o autor explica que para uma situação em que são narrados acontecimentos é necessário um contexto em que a situação possa se firmar e o autor fugir do verdadeiro para o ficcional. “*Contar é também construir um universo de representação das ações humanas por meio de um duplo imaginário baseado em dois tipos de crenças que dizem respeito ao mundo, ao ser humano e à verdade*” (CHARAUDEAU 2014, p. 154).

Apresentamos a seguir o cronograma<sup>4</sup> das atividades que foram desenvolvidas:

---

<sup>4</sup>No quadro não constam todas as atividades planejadas, como por exemplo: os processos de correção textual e a versão final dos textos. Nosso objetivo visa apresentar as relações entre cultura e letramentos.

QUADRO 1. Cronograma de Atividades para o Gênero Relato Pessoal

CONTEÚDO	ATIVIDADE	OBJETIVO	PREVISÃO
Pesquisa: festas populares do Pará	Leitura de textos informativos.	Ler para ampliar as experiências de leituras a- cerca dos temas apresentados.	3 aulas
Gênero textual: relato pessoal	Leitura de relato pessoal. Produção oral de um relato.	Ler modelos de relatos pessoais para se familiarizar com a tipologia textual e o gênero. Produzir um relato pessoal a partir da vivência do aluno em um dos temas apresentados.	3 aulas
Características e estrutura do gênero relato pessoal	Construção coletiva das características do gênero relato. Observação da estrutura do gênero relato	Sistematizar as características e estrutura do gênero relato pessoal para compreensão do texto escrito.	3 aulas
Produção textual	Produção escrita do gênero relato já apresentada oralmente.	Produzir textos para ampliar as competências linguístico- discursivas.	4 aulas
Reescrita dos textos	Reescrita dos textos a partir de reflexões com base nas características do gênero relato.	Reescrever os textos baseado nas observações e correções realizadas.	4 aulas
Total de aulas			17 aulas

Em relação às características do gênero relato, baseamo-nos teoricamente no que trazem Köche, Marinello e Boff (2015, p. 37), que de forma sucinta explicam que o relato: narra uma experiência vivida; pertence à ordem do relatar; utiliza a narração como tipologia de base; emprega o pretérito perfeito do indicativo ou presente histórico; usa geralmente a linguagem comum; constitui-se de quatro partes: apresentação, complicação, resolução e avaliação

Para esta abordagem, apresentamos dois textos de alunos que relatam sobre Festa Junina (texto 1) e Círio de Nazaré (texto 2).



TEXTO 1. (Aluna A)

Festa Junina

1. Eu participei de uma festa junina, que acon-  
teceu no colégio Vinícios de Moraes, exatamente  
de quando eu estudava na 5ª série.

5. A festa iniciou com um desfile, de algu-  
mas pessoas fantasiadas de caipira, que  
seria um concurso, cujo a pessoa que melhor  
se vestisse, andasse e falasse como uma pessoa  
caipira ganhava.

10. Logo após, começou a apresentação das  
crianças menores, elas dançaram uma  
música bem animada e pouco longa, depois  
desta apresentação, a minha turma entrou  
na quadra, e logo nossa música começou,  
o nome do meu parceiro era Hierro, durante  
15. a dança nos perdemos com os passos, mas  
tudo deu certo.

20. Tiveram muitas apresentações, as comidas  
foram bem preparadas, tinha maçã do amor,  
paçoca, milho, cocada e entre tantas outras  
comidas típicas da festa.

25. A festa encerrou com a fala da diretora,  
anunciando, que ganhou a competição, do tra-  
je caipira, e com a apresentação de alguns alu-  
nos tocando alguns instrumentos da roda  
de capoeira.

Festa Junina

Eu participei de uma festa junina, que aconteceu no colégio Vinícios de Moraes, exatamente quando eu estudava na 5ª série.

A festa iniciou com um desfile, de algumas pessoas fantasiadas de caipira, que seria um concurso, cujo a pessoa que melhor se vestisse, andasse e falasse como uma pessoa caipira ganhava.

Logo após, começou a apresentação das crianças menores, elas dançaram uma música bem animada e pouco longa, depois desta apresentação, a minha turma entrou na quadra, e logo nossa música começou, o nome do meu parceiro era Hierro, durante a dança nos perdemos com os passos, mas tudo deu certo.

Tiveram muitas apresentação, as comidas foram bem preparadas, tinha maçã do amor, paçoca, milho, cocada e entre tantas outras comidas típicas, da festa.

A festa encerrou com a fala da diretora, anunciando, que ganhou a competição, do traje caipira, e com a apresentação de alguns alunos tocando alguns instrumentos da roda de capoeira.

## TEXTO 2. (Aluna B)

Uma procissão cristã

1 O Círio de Nazaré é realizado na capital do  
Pará, Belém, mas também feita em Marabá, é uma  
procissão que reúne mais de dois milhões de católicos,  
é uma grande homenagem a Nossa Senhora de  
5 Nazaré, a mãe de Jesus. Em Marabá é feita no 3º  
domingo de outubro, é uma celebração muito espe-  
rada por todos.

Todos os anos eu vou, é uma celebração que  
encanta a todos, é muitas pessoas reunidas, val-  
10 algumas vão descalças, outras vão de joelhos, mas todos  
com o mesmo intuito: ser abençoados. Eu já vi de  
tudo no círio, várias pessoas de botaques e culturas  
diferentes, até mesmo religiões diferentes.

No círio já vi muitas pessoas conhecidas, como a  
15 diretora da minha escola, já vi vários professores  
e até mesmo amigos que tinham perdido o conta-  
to. Eu acordo às 5 horas da manhã e vou pra velha  
Marabá, fazer o percurso que acaba na igreja da  
folha 16.

## Uma procissão cristã

O círio de Nazaré é realizado na capital do Pará, Belém, mas também feita em Marabá, é uma procissão que reúne mais de dois milhões de católicos, é uma grande homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, a mãe de Jesus. Em Marabá é feita no 3º domingo de outubro, é uma celebração muito esperada.

Todos os anos eu vou, é uma celebração que encanta a todos, é muitas pessoas reunidas (sic), algumas vão descalças, outras vão de joelhos, mas todos com o mesmo intuito: ser abençoados. Eu já vi de tudo no círio, várias pessoas de sotaques e culturas diferentes, até mesmo religiões diferentes.

No círio já vi muitas pessoas conhecidas, como a diretora da minha escola, já vi vários professores e até mesmo amigos que tinham perdido o contato. Eu acordo às 5 horas da manhã e vou prá (sic) velha Marabá fazer o percurso (sic) que acaba na igreja da folha 16.

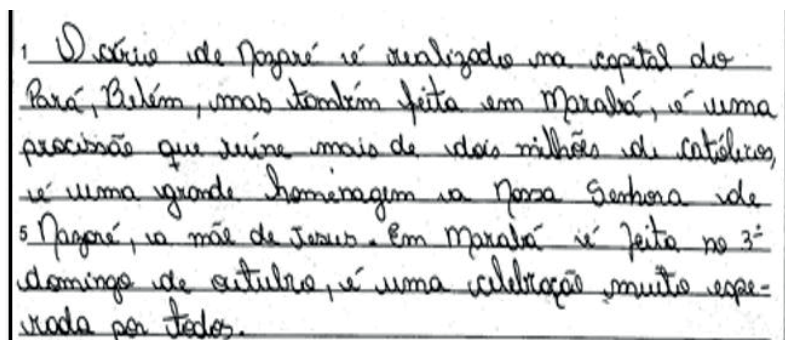
Em uma observação mais pontual, notamos que as duas alunas conseguiram didatizar o gênero enfatizando relacionando as vivências (experiências pessoais) ao letramento exigido pela escola. A produ-

ção partiu de experiências cotidianas que fizeram parte da vida das estudantes. Nesses termos, concordamos com Magalhães (2008, p. 206) quando afirma que “o texto é um produto e um processo: é um produto no sentido de ser resultado de um contexto de situação e de cultura particular; é um processo no sentido de exigir contínua ‘escolha’ semântica, [...]”.

Os textos em análise são narrativas reais, a maioria das formas verbais, na primeira produção, estão no pretérito perfeito do indicativo (aconteceu, iniciou, encerrou, dançaram, entrou, tiveram), já na segunda, a maioria dos verbos estão no presente do indicativo (é, reúne, acaba, encanta, vão), porém a aluna recorre também a formas verbais no pretérito (tinha, vou, vi) para contar os fatos.

Os textos são narrados em primeira pessoa, as autoras conseguem expressar seus sentimentos e emoções nos contextos das histórias e são protagonistas das narrativas. Nos relatos apresentados não há personagens.

A produção textual I apresenta cinco parágrafos, percebemos que a aluna tem domínio da paragrafação apresentando em cada unidade de sua produção coerência, concisão e clareza nas ideias. No primeiro parágrafo, podemos concluir que a estrutura apresenta: tópico frasal, desenvolvimento e conclusão, como mostra o fragmento a seguir:



1 O Círio de Nazaré é realizado na capital do Pará, Belém, mas também feita em Marabá, é uma procissão que reúne mais de dois milhões de católicos, é uma grande homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, a mãe de Jesus. Em Marabá é feita no 3º domingo de outubro, é uma celebração muito esperada por todos.

No trecho: “O Círio de Nazaré é realizado na capital do Pará, mas também feita em Marabá [...]”. Podemos considerar essa primeira parte do parágrafo como **tópico frasal**, que segundo Köche, Boff e Pavani (2006, p. 50) “[...] apresenta a ideia-núcleo do parágrafo”, neste caso explica onde é realizado o Círio de Nazaré (Belém e Marabá), em seguida o fragmento: “[...] é uma procissão que reúne mais de dois

milhões de católicos, é uma grande homenagem a Nossa Senhora de Nazaré, a mãe de Jesus.” Segundo os autores citados, isso representa o **desenvolvimento**, uma vez que “desdobra o tópico frasal, expondo as ideias.” O trecho “Em Marabá é feita no 3º domingo de outubro, é uma celebração muito esperada por todos, representa a conclusão do parágrafo, que de acordo com esses autores encerra a ideia central do parágrafo.

A aluna A no primeiro parágrafo (linhas 1-3), texto 1 intitulado de *Festa Junina*, relata as recordações de uma festa junina quando a aluna estudou a 5ª série, poderia até ter participado de outras festas, mas escolheu exatamente essa provavelmente por ser mais significativa para ela. Explica em quais cidades é realizado o Círio de Nazaré e pelo trecho: “mas também feita em Marabá”. Podemos concluir que é a cidade onde ela participa da festa religiosa.

No segundo parágrafo (linhas 4-7), apresenta suas reminiscências de forma bem detalhada, lembra-se do início da festa, do traje das pessoas, do concurso e ainda explica como era a competição caipira.

No terceiro parágrafo (nas linhas 8-14), fala da ordem das apresentações, lembra-se da música que era animada e longa e também do nome de seu par. Um fator importante que destaca é o erro na dança quando afirma que “[...] nos perdemos nos passos [...]”, porém enfatiza que tudo deu certo. Pois, geralmente, não comentamos as falhas em nossa trajetória.

No quarto parágrafo (linhas 15-18), comenta sobre as comidas típicas das festas juninas, elogia que foram bem preparadas e lembra que as apresentações foram bastantes e no último parágrafo (linhas 19-22), descreve como finalizou a festa, cita a presença da diretora que anunciou o vencedor do concurso e lembra-se que teve mais uma apresentação cultural “[...] alunos tocando alguns instrumentos da roda de capoeira.”

A produção deste relato pessoal<sup>5</sup> apresenta a seguinte construção: participação no evento, início da festa, apresentações, comidas típicas e encerramento. Uma gradação de fatos reais que foram relatados na modalidade oral e escrita da língua, utilizando o letramento cultural para a produção de texto, uma vez que o autor conhecia o assunto,

<sup>5</sup> Não vamos nos deter para os textos analisados em correções gramaticais e ortográficas nesta pesquisa.

vivenciou a situação e escolheu uma recordação que compõe o seu acervo de culturas e letramentos.

O texto II *Uma procissão cristã*, a aluna B apresenta a percepção do autor (narrador-personagem) sobre a celebração religiosa Círio de Nazaré realizada em Belém, porém enfatiza Marabá-Pará onde participa. Contextualiza no primeiro parágrafo (linhas 1-7), o que é o Círio, onde e quando (3º domingo de outubro) é realizado. Enfatiza também a quantidade de católicos que participam e que o evento é uma grande homenagem à Virgem de Nazaré.

No segundo parágrafo (linhas 8-14), afirma sua participação na celebração religiosa e explica como as pessoas católicas e de tradições culturais diferenciadas participam deste grande evento e ainda comenta sobre a diversidade de culturas presentes, quando argumenta “[...] eu já vi de tudo no círio, várias pessoas de sotaques e culturas, até mesmo religiões diferentes”, além de enfatizar que todos vão objetivando serem abençoados.

Finalmente, nas linhas 15 a 20 fala sobre as pessoas que encontra no Círio de Marabá como a diretora, professores e amigos que não via mais. Conclui, nesse mesmo parágrafo ressaltando o horário que acorda o bairro que vai e onde termina o percurso da procissão.

A produção textual apresenta apenas três parágrafos e de forma sucinta o autor traz conceitos, informa como é sua participação na procissão e nos apresenta o sentido desta grande festa religiosa, que abrange culturas diversas.

Conforme Charaudeau (2014, p. 164), “na organização geral de uma história, nem todas as funções narrativas estão no mesmo plano, de modo que sua hierarquização pode ser bastante complexa”. Porém, nos textos explorados há sucessões de acontecimentos, que são típicos do gênero relato, apresenta uma hierarquização simples.

Tanto no texto 1 como no texto 2, percebemos que há coerência e encadeamento nas ideias no decorrer da narrativa. A essa sucessão de acontecimentos, nas palavras do referido autor, é o que ele nomeia de *princípio de encadeamento*.

No texto I, é marcado pelas ações de: **participar, iniciar, dançar, entrar, ter e encerrar**. Já no texto II, as ações principais para o desenrolar dos fatos da narrativa são: **realizar, reunir, fazer, ir e acabar**. Os textos foram socializados em sala e expostos para apreciação da comunidade no mural da escola.

As produções textuais apresentadas têm sentidos devido à gradação de ações que partem de uma *função de abertura* para uma *função de fechamento*, o que Charaudeau (2014, p. 166) apresenta dentro de sequências e princípios de organização do modo narrativa. Para ele, essa relação de solidariedade em que cada acontecimento pressupõe aos outros sem um tempo determinado, se organizam em um *princípio de coerência*.

Por esta razão, as produções em análise foram produzidas a partir de um projeto humano, situação motivada pela rotina vivenciada pelos alunos, discutida em sala de aula para um fim (a festa junina e o Círio de Nazaré). Esta situação discursiva Charaudeau (2014, p. 166) apresenta como *princípio de intencionalidade*.

Assim, como explica Charaudeau (2014, p. 166), podemos concluir que as produções textuais em foco são motivadas, coerentes e acontecem em um espaço-temporal conforme o que ele denomina de *princípio de localização*. No texto I “Festa junina”, implicitamente o fato ocorreu em junho, mês que comumente acontecem essas festividades. Já no texto II “Uma festa cristã”, o evento religioso nas cidades (Belém e Marabá), acontece no mês de outubro.

Nesta pesquisa, a sequência de atividades realizadas e as produções reforçam as relações no contexto de estudos culturais e letramentos, termos relacionados em diversas situações discursivas e concretas de linguagens.

Os limites desse texto nos impedem maiores aprofundamentos das análises das produções textuais. Ressaltamos que neste tópico objetivamos apresentar uma situação de letramento escolar relacionando aos estudos culturais em que o aluno produz linguagens partindo de seu conhecimento de mundo e de sua vivência social.

### *Considerações Finais*

As reflexões abordadas neste texto apresentam as contribuições dos estudos culturais para as práticas de letramento escolar. É necessário estarmos embasados nas teorias que norteiam o trabalho em sala de aula, pois a partir desse conhecimento as socializações das práticas podem transformar as nossas realidades em relação ao ensino de leitura e escrita na escola.

Notamos que muitos avanços já ocorreram, uma vez que estamos aprendendo a conviver com as diferenças e diversidades culturais em todos os campos da vida, seja na linguagem, nas relações familiares, nas relações de trabalho, escola, dentre outras esferas sociais. Precisamos contribuir para as relações entre o eu e outro no contexto escolar para que o respeito à cultura e ao modo de ser e estar no mundo contemporâneo sejam ressignificados na sociedade da qual participamos.

Esse é um dos desafios que a disciplina estudos culturais inserida no âmbito da escola poderá contribuir para a conscientização de que somos sim de uma única raça, a raça humana e que devemos viver em harmonia e sem preconceitos.

Os estudos culturais vão além do que seja a diversidade cultural, abrangem também as práticas de letramentos nas mais diferentes situações que o sujeito possa participar. Afinal, somos uma sociedade culturalmente letrada e precisamos relacionar tais práticas de letramentos sociais aos conteúdos que estão no plano abstrato da escola.

## Referências

### BRASIL

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

### CEVASCO, M. E.

*Dez lições sobre estudos culturais*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

### CHARAUDEAU, P.

*Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

### CULTURA

*Dicionário etimológico: etimologia e origem das palavras*. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

### HALL, S.

*A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guimarães Lopes Loiro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

### KÖCHE, V. S. et al.

*Prática textual: atividades de leitura e escrita*. Petrópolis: Vozes, 2006.

*Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. Petrópolis: Vozes, 2015.



**MAGALHÃES, I. L.**

Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

**SILVA, K. V.; SILVA, M. H.**

*Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

**STREET, B.**

Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, (8): 465-488, 2006. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876](http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876)>. Acesso em: 4 jun. 2017.



**A REPORTAGEM INFOGRÁFICA  
COMO OBJETO DE ENSINO DA LEITURA  
E DA PRODUÇÃO TEXTUAL MULTISSEMIÓTICA**

---

*Eliana Merlin Deganutti de Barros  
Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira*



O objetivo deste capítulo é apresentar a proposta didática que faz parte de um trabalho (OLIVEIRA, 2018)<sup>1</sup> desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação, tendo como contexto da intervenção didática uma turma do 8º ano do ensino fundamental II, da rede pública estadual de ensino do Paraná.

O trabalho parte de problematizações observadas no contexto educacional em relação à dificuldade dos alunos em compreender a natureza de textos multissemióticos, uma vez que há uma percepção vinda do senso comum de que texto é composto apenas por palavras – materialidade verbal. O objetivo da investigação foi, a partir dos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), elaborar e desenvolver um projeto de ensino ancorado na *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS; MAIA, 2018), tendo como objeto unificador o gênero “reportagem infográfica”. A finalidade do projeto foi desenvolver

---

<sup>1</sup> Aprovação da pesquisa *Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico* no Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Universidade Estadual do Norte do Paraná em 06 de junho de 2018 – CAAE nº 88798718.0.0000.8123.

capacidades de linguagem nos alunos para a leitura e produção não somente do infográfico, mas também de outros gêneros de natureza multissemiótica. Trazemos, para este capítulo, a sequência didática elaborada e validada no contexto do ensino fundamental II, em forma de instrução ao professor. Antes, porém, apresentamos parte da pesquisa bibliográfica sobre o gênero “infográfico”, com foco na reportagem infográfica.

### *A Infografia e o Gênero “Reportagem Infográfica”*

Com as reformas recentes editoriais, impulsionadas pelas coerções sociais contemporâneas, a infografia começou a se expandir pela esfera jornalística e a ganhar destaque também nos jornais e revistas impressos. Isso porque ela tem se mostrado uma forma atrativa de comunicação para as gerações que estão familiarizadas com a dinâmica dos textos virtuais, em sua essência, multissemióticos – articulação de várias semioses: imagens, cores, gráficos, sons etc. A infografia é hoje estudada por vários autores da área da comunicação, entre eles, Moraes (2013, p. 17), que concebe os infográficos como “sistemas híbridos, multimodais, que congregam ao mesmo tempo texto e imagem, linguagem verbal e não verbal numa relação em que se complementam mutuamente”. Como bem observa o autor, “a infografia é a arte de tornar claro aquilo que é complexo e talvez não haja nada mais urgente no atual momento histórico” (MORAES, 2013, p. 16). Kanno (2013, p. 11), ao contrário de outros pesquisadores, enfatiza que “o infográfico não tem o poder milagroso de ‘fazer coisas complexas ficarem simples’, ele é apenas a melhor maneira de representar certo tipo de informação”. Ou seja, não é todo tipo de informação que pode ser editada pela infografia.

O infográfico é classificado de diferentes formas, por diversos pesquisadores. Para esta pesquisa, associamos as tipologias adotadas por Teixeira (2010) e Moraes (2013). Teixeira (2010) classifica os infográficos em **complementares** e **independentes**. Segundo a autora, o complementar “[...] diz respeito àqueles infográficos que estão diretamente vinculados a uma determinada notícia ou reportagem, atuando, neste caso, como um mecanismo para melhorar a compreensão de algo, possibilitando a contextualização mais detalhada” (TEIXEIRA,

2010, p. 52). Já os independentes não dependem de uma reportagem maior. Esse tipo de infografia se configura como um texto uno, em que informação verbal e não verbal se articulam para produzir um sentido global a um determinado objeto jornalístico – é o que a autora denomina de **reportagem infográfica** – foco deste trabalho. Esse tipo de infografia está muito presente na esfera jornalística no contexto atual, conforme destaca a autora, que o define como:

[...] um tipo de narrativa na qual há um texto principal que funcionaria como a introdução/abertura de uma reportagem, seguido por infográfico ou infográficos. Neste caso, nem infográfico e nem texto podem ser pensados de forma autônoma porque um foi concebido para estar associado ao outro e fazem parte de um só conjunto discursivo que passa ao largo de uma mera relação de complementaridade. Aqui design gráfico, apuração, produção, tudo gira em torno da execução de um produto diferenciado, único (TEIXEIRA, 2010, p. 56).

Moraes (2013), por sua vez, classifica o infográfico quanto aos seus objetivos discursivos, destacando os tipos: exploratório, explanatório, misto exploratório/explanatório e historiográfico. A escolha de um deles dependerá do tipo de pergunta à qual se quer responder. O quadro abaixo exemplifica a tese proposta pelo autor:

QUADRO 1. Tipologia de Infográficos Adotada pela Pesquisa

Descrição	Tipo / Perguntas
“Constituem-se no nível mais simples quanto à complexidade das informações e apresentam as formas mais elementares de visualização de dados. Tomam por base uma representação do objeto, personagem ou região – uma foto, um mapa ou planta, uma perspectiva – e a ela acrescentam informações de caráter descritivo, como medidas, tipo de material empregado, pontos de referência etc. Por suas características, são adequados para situações em que a descrição do elemento é o objetivo principal do infográfico, em geral situações em que se faz necessária uma apresentação do elemento em questão” (MORAES, 2013, p. 74).	<b>Exploratório</b>  O quê? Quem? Onde?

Descrição	Tipo / Perguntas
“São aqueles cuja finalidade é explicar o funcionamento de determinado objeto ou diversas relações – de parentesco, de causa e efeito, organizacionais etc. – intrínseca a determinado fenômeno, ou ainda como este se desenvolve no espaço e no tempo, assumindo em alguns casos funções narrativas. Diagramas, quadros do tipo passo a passo, diagramas instrucionais ou didáticos, cineminhas, diagramas de jogadas ou de gols, diagramas de deslocamento etc. – podem ser incluídos nessa categoria. Os fluxogramas são considerados aqui explanatórios e não descritivos porque representam relações de subordinação ou organização expressas por símbolos (a forma das células, as setas) previamente determinados para isso” (MORAES, 2013, p. 75).	<b>Explanatório</b>  Como? Por quê?
“São aqueles que tomam por base uma sucessão de eventos históricos e têm por objetivo contextualizar um determinado elemento em relação a esses eventos. Sua forma mais característica é a linha do tempo ( <i>timeline</i> ) ou cronologia, na qual os fatos são dispostos segundo uma ordem cronológica definida – minutos, dias, anos etc. Podem ser associados a fotografias ou ilustrações, que neste caso funcionam como registro de um determinado evento no recorte indicado na cronologia. Dependem diretamente de rigorosa pesquisa e, de acordo com a temática devem ser produzidos sob a supervisão de especialistas” (MORAES, 2013, p. 75-79).	Historiográfico Quando?

Fonte: Moraes (2013).

Para esta pesquisa, o foco são as reportagens infográficas (infográfico jornalístico do tipo independente), dos tipos explanatório, exploratório ou misto explanatório-exploratório (quando os dois tipos se imbricam na discursividade). A seguir, a apresentação, em forma de instrução ao professor, da sequência didática da reportagem infográfica desenvolvida durante a pesquisa de mestrado.

### *Sequência Didática da Reportagem Infográfica*

Nesta seção, apresentamos a proposta da sequência didática da reportagem infográfica desenvolvida como projeto de letramento multissemiótico durante a pesquisa de Oliveira (2018), em uma turma

de 8º ano no contexto da escola pública. Antes de descrever as atividades da sequência, trazemos, a título de apresentação global, uma relação dos conteúdos organizados nas oficinas.

QUADRO 2. Oficinas da Sequência Didática da Reportagem Infográfica

Oficinas	
1	Primeiro contato com reportagens infográficas das revistas <i>Mundo Estranho</i> e <i>Superinteressante</i>
2	Reportagem infográfica na voz de um especialista
3	Tipos de infográficos
4	Primeira produção (simplificada)
5	Reportagem verbal x reportagem infográfica
6	O plano textual global da reportagem infográfica
7	As tipologias textuais descritiva, explicativa e injuntiva nas reportagens infográficas
8	As múltiplas semioses do gênero
9	O sentido das cores nas reportagens infográficas
10	Os articuladores textuais
11	A prática de produção de infográficos na voz de um especialista
12	Uma ferramenta para a produção de infográficos: o aplicativo <i>Piktochart</i>
13	Um problema contemporâneo: o consumismo
14	Produção textual: utilizando o aplicativo <i>Piktochart</i>
15	Revisão e reescrita textual
16	Finalização do projeto: a publicação das reportagens infográficas

### Oficina 1 - Primeiro contato com reportagens infográficas das revistas *Mundo Estranho* e *Superinteressante*

**Professor**, esse é o primeiro contato com o gênero e o momento de apresentar o suporte de circulação das reportagens infográficas que serão estudadas ao longo desta sequência didática. É importante destacar que há outros suportes de circulação além das revistas impressas, como revistas digitais, jornais impressos ou digitais. Nesta primeira etapa, vamos identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o infográfico e compreender como eles relacionam o verbal e o não verbal para a produção de sentidos do texto. Além disso, vamos verificar como os discentes realizaram a leitura de um infográfico.

1) Levar para a sala de aula as revistas *Mundo Estranho e Superinteressante* para que os alunos possam explorá-las e, assim, conhecer os suportes textuais em que circulam as reportagens infográficas que eles irão ler, analisar e produzir durante as próximas oficinas.

2) Realizar um diagnóstico de leitura a partir de: a) leitura oral de um infográfico que eles escolherem, observando o que chama primeiro a atenção dos alunos (imagem, texto verbal, cores, gráficos) e como eles relacionam a linguagem verbal e não verbal para a produção de sentidos do texto; b) questionário escrito de leitura sobre o infográfico, abordando as seguintes perguntas: Qual é o tema principal do texto? Qual parte do texto chamou mais a sua atenção? Por quê? O que você leu primeiro no texto? Por quê? Qual o objetivo do texto que acabou de ler? Faça um breve resumo da sua compreensão do texto. Que tipo de leitor você se considera em relação ao gênero infográfico? ( ) Leitor frequente ( ) Leitor esporádico ( ) não sou leitor de infográficos.

3) Promover uma discussão oral sobre a leitura das reportagens infográficas, proporcionando um momento de socialização entre os alunos.

## Oficina 2 – Reportagem infográfica na voz de um especialista

**Professor**, é importante que os alunos compreendam a diferença entre ilustração e infografia. Eles devem entender que a linguagem verbal e não verbal na infografia são usadas de forma imbricadas e que nenhuma delas deve se sobressair a outra e, sim, serem usadas de forma complementar.

1) Explicar o objetivo da oficina e apresentar o vídeo informativo de Ricardo Cunha Lima: “O que é infografia?” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IMjypbmlxjY>>.

Assim, os alunos poderão conhecer mais sobre o campo da infografia jornalística e diferenciar uma ilustração inserida nos suportes jornalísticos de um infográfico.

2) Promover uma discussão oral acerca do gênero “infográfico”, abordando os pontos destacados pelo jornalista e pesquisador Ricardo Cunha Lima.



### Oficina 3 - Tipos de infográficos

**Professor**, você deve levar os alunos a perceberem que há infográficos do tipo complementar e independente. Há infográficos cuja função é complementar o conteúdo de uma mensagem, trazendo dados em forma de ilustrações, gráficos, tabelas etc. que ilustram e sintetizam a matéria jornalística principal, auxiliando na compreensão do texto. Há também infográficos que são a própria reportagem, sendo denominados como **reportagens infográficas** – são esses o foco desta sequência didática. Nas reportagens infográficas não há uma função de complementaridade entre texto verbal e não verbal, pois as duas modalidades da linguagem estão imbricadas para um único propósito comunicativo, dessa forma, numa relação de independência comunicativa. Dependendo da discursividade e dos propósitos comunicativos, as reportagens infográficas podem ser classificados como explanatória, exploratória, historiográfica e misto explanatória/exploratória.

- **Exploratório**: *descreve* um determinado lugar, objeto ou pessoa (responde às perguntas O quê? Quem? Onde?).

- **Explanatório**: *explica* o funcionamento de alguma coisa ou a relação entre determinados elementos (responde às perguntas Como? Por quê?).

- **Historiográfico**: contextualiza algum fato ou pessoa na História ou os insere na dinâmica de um determinado evento – foco no *relato* dos fatos (responde à pergunta Quando?).

Nessa oficina você deve levar os alunos a refletirem sobre o funcionamento desses tipos de infográficos e seus propósitos comunicativos, dando destaque às sequências discursivas que o caracterizam: descrição, explicação, relato. Como esta oficina ainda está na fase da apresentação da situação, não é preciso explorar essas tipologias de forma aprofundada, pois elas serão retomadas mais adiante, na oficina 7.

Sugestão de leitura:

TEIXEIRA, Tattiana. *Infografia e jornalismo*: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: Edufba, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

1) Organizar grupos e distribuir reportagens infográficas do tipo explanatório, exploratório, historiográfico, misto explanatório/exploratório e infográficos complementares. O primeiro tipo você en-

contra em revistas especializadas para o público jovem, como *Super Interessante* e *Mundo Estranho*; no caso dos infográficos complementares, ele é encontrado em revistas e jornais, de forma geral. Peça aos alunos para lerem as reportagens e analisarem, primeiramente, se elas complementam ou não uma reportagem ou se são uma coisa só, ou seja, se podemos denominar o texto como reportagens infográficas. Pedir também que analisem o contexto de produção e de circulação dos infográficos abordados.



**Sugestão de perguntas para a atividade:**

- O infográfico pode estar ou não vinculado a uma reportagem. Quando vinculado a uma reportagem, exerce a função de complementá-la, trazendo dados adicionais de modo a melhorar a sua compreensão, sintetizá-la de forma ilustrativa. Por outro lado, não dá para fazer uma distinção clara entre o que é a reportagem e o que é o infográfico, pois eles se misturam, é o que chamamos de reportagem infográfica. Após a leitura dos textos, identifique se o infográfico está complementando ou não uma reportagem.

- Qual é o propósito comunicativo do infográfico?
- Quem é o autor do texto?
- Para qual público esses textos são produzidos?
- Quando foi publicado?
- Qual é o suporte de circulação do texto?
- Qual é a temática abordada?
- A linguagem é informal ou formal?
- Quais são as formas de linguagem utilizadas para a produção de sentido do texto?
- As cores exercem influência sobre a compreensão do texto? Explique.

2) Após a leitura, solicitar aos alunos que identifiquem os propósitos comunicativos das reportagens infográficas analisadas, tendo em vista que os tipos abordados têm como propósito comunicativo descrever, explicar ou descrever/explicar algo, além de contextualizar um fato por meio de uma linha do tempo (sobre sequências textuais, ler BRONCART, 2003).

3) Para concluir esta oficina, promover uma socialização das respostas das atividades sobre os infográficos em estudo. É importante que

seja feita a síntese do aprendizado de cada oficina da sequência por meio do registro no caderno ou por meio de cartazes, os quais poderão ficar em exposição na sala para que os alunos possam consultá-los.



#### Sugestões para a socialização

- 1) Os alunos poderiam ir até à frente da sala e apresentarem suas análises sobre um infográfico específico, que pode ser definido por meio de sorteio ou pela preferência de cada grupo;
- 2) Outra possibilidade seria os alunos formarem um círculo e, por meio de uma discussão, apresentarem suas conclusões acerca das questões propostas.

### Oficina 4 - Primeira produção (simplificada)

**Professor**, esse é o momento de diagnosticar os conhecimentos dos alunos em relação à reportagem infográfica – foco desta sequência didática. Tendo em vista que este gênero é, na maioria das vezes, desconhecido pelos alunos, pois eles não costumam enxergá-lo como um texto na sua totalidade (os alunos têm dificuldade de conceber o não verbal como texto), a primeira produção será proposta por meio de uma atividade de montagem de um quebra-cabeça textual e elaboração de um título em forma de uma pergunta (forma muito comum de elaborar títulos nas reportagens infográficas dos tipos explanatório ou exploratório). Isso porque, para realizar a produção por meio do aplicativo *Piktochart*, como na produção final, seria necessário conhecer bem a ferramenta, o que leva certo tempo. Entretanto, neste momento é importante apresentar aos alunos o projeto de comunicação da sequência didática, propondo a criação de um *blog pedagógico* para a divulgação dos textos produzidos por eles, no aplicativo *Pictochart*. O objetivo, neste primeiro momento, é diagnosticar como os discentes relacionam o texto verbal com o não verbal e, além disso, perceber como eles fazem a relação do texto (verbal e não verbal) com a pergunta do título. Pela análise das perguntas elaboradas pelos alunos, é possível diagnosticar a sua compreensão em relação aos sentidos do texto. A partir dessa primeira produção simplificada será possível também ajustar as atividades às dificuldades dos alunos.

1) Para a primeira produção textual, propor, em grupos, a montagem de um quebra-cabeça textual de uma reportagem infográfica, cujo título deve ser criado pelo aluno em forma de uma pergunta. Para isso, imprimir os infográficos coloridos em papel A3 ou em papel A4, gramatura 180, e dividi-lo em partes, em forma de um quebra-cabeça textual, colocando em partes diferentes conteúdos verbais e não verbais, para que os alunos possam fazer a relação entre eles. Colar as peças do quebra-cabeça em uma folha de A3 ou cartolina e solicite aos alunos para criarem um título para o infográfico, lembrando-os que deve ser em forma de uma pergunta que, de forma geral, seja respondida pela reportagem infográfica.

2) Ao término da atividade, promover uma socialização dos textos, mostrar o título original dos infográficos aos alunos e refletir sobre o processo de criação dos títulos e da montagem textual.



#### Sugestão

Afixar as produções dos alunos na sala ou no mural da escola para a apreciação de outros alunos.

### Oficina 5 - Reportagem verbal x reportagem infográfica

**Professor**, as oficinas desta sequência foram elaboradas a partir do diagnóstico inicial feito por Oliveira (2018), dessa forma, a partir deste ponto, você deve avaliar a necessidade ou não de desenvolvimento da oficina proposta e fazer as adaptações necessárias para seu contexto. Nesta atividade de leitura comparativa será possível compreender e avaliar o processo de leitura dos alunos, tomando como ponto de partida dois textos que tratam do mesmo assunto – um de uma reportagem verbal e outro de uma reportagem infográfica. Selecione um tema de interesse dos seus alunos, para motivá-los à leitura. Na atividade, sugerimos textos que tratam sobre a retirada de lactose do leite, porém, fica a seu critério a seleção textual. O ideal é que as atividades sejam sempre realizadas em grupo, da mesma forma que a produção final.

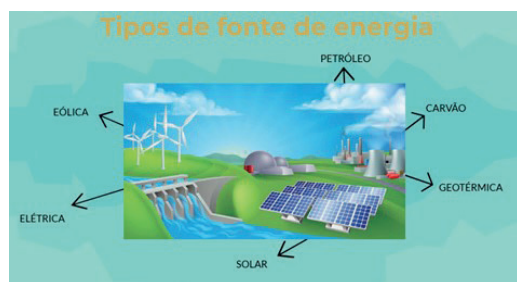
1) Organizar os alunos em grupos e promover uma leitura com-

parativa de uma reportagem jornalística verbal e outra infográfica que tenham, em comum, a mesma temática. Para essa atividade, sugerimos a leitura da notícia “Saiba como é retirada a lactose do leite” (Disponível em: <<http://www.canalrural.com.br/noticias/leite/saiba-como-retirada-lactose-leite-61036>>. Acesso em: 16 maio 2018) e a reportagem infográfica “Como é feito o leite sem lactose?” (*Revista Mundo Estranho*. Ed. Abril, São Paulo, abr. 2017, p. 60). A seguir, alguns pontos que devem ser abordados nesta análise.

a) O contexto de produção de cada texto, destacando as diferenças entre o público-alvo de cada suporte, o propósito comunicativo, os agentes-produtores. Observar que, diferentemente das reportagens convencionais, as infográficas, geralmente, apresentam distinção entre quem escreve a parte verbal<sup>2</sup> e o quem ilustra, edita, faz o *design* – às vezes também é apresentado um consultor, como é o caso da reportagem infográfica que sugerimos para esta atividade.

b) A forma discursiva pela qual cada texto apresenta seu conteúdo temático – descrição, explicação, relato. Essa perspectiva muda a maneira como o público-leitor apreende o conteúdo do texto. Nas reportagens infográficas, por exemplo, é comum descrever um objeto a partir da junção da linguagem verbal e não verbal, articulando imagens a textos verbais por meio de setas, como podemos observar nesse recorte do infográfico “Como é o consumo de energia no Brasil?”, produzido por alunos de Oliveira (2018), pelo aplicativo *Piktochart*.

FIGURA 1 – Exemplo de Descrição na Junção Verbal e não Verbal em Textos de Alunos



Fonte: Oliveira (2018).

<sup>2</sup> Isso reforça, inclusive, a ideia do aluno de que texto é somente o componente verbal do infográfico.

c) O uso de recursos não verbais para a apresentação do conteúdo temático e como isso impacta na compreensão do texto e na retenção da atenção e motivação do leitor.

d) A diferença de elaboração dos títulos. Verificar a grande incidência de títulos interrogativos nas reportagens infográficas, como o sugerido para esta atividade.

e) A forma como as fontes bibliográficas são citadas e/ou apresentadas nos dois textos. Verificar se há menção explícita de pesquisadores no corpo do texto verbal, a partir de citações diretas ou indiretas e se há registro detalhado da fonte consultada no pós-texto (como acontece com o a reportagem infográfica sugerida).

### Oficina 6 – O plano textual global e os títulos da reportagem infográfica

**Professor**, o objetivo desta oficina é levar os alunos a compreenderem como as reportagens infográficas são planejadas, de forma prototípica, ou seja, como elas podem ser descritas, de forma geral. Uma das atividades desta oficina é a elaboração de títulos. Desta maneira, os discentes terão a oportunidade de desenvolverem capacidades de compreensão do plano textual global do gênero e a relação do texto com os títulos.

1) Propor uma atividade de leitura, identificação e qualificação (funcionalidade e propósitos) dos elementos gerais do plano textual global prototípico da reportagem infográfica: título, texto introdutório, apresentação de imagens, articulação entre linguagem verbal e não verbal, identificação dos profissionais envolvidos na produção do texto, indicações das fontes consultadas. Para tanto, selecione uma reportagem infográfica, cujo tema seja do interesse dos alunos, e que traga, de forma prototípica, as principais características do gênero.

2) Entregar uma cópia da reportagem infográfica “Como é feito o leite sem lactose?” e solicitar aos alunos que a coletem no caderno e identifiquem as suas partes, indicando-as por meio de setas. Em seguida, discutir com os alunos o funcionamento e a importância de cada elemento textual no funcionamento geral da reportagem infográfica.

3) Apresentar reportagens infográficas aos alunos sem seus títulos.

Solicitar a leitura dos textos e a elaboração de títulos em forma de uma pergunta que seja coerente com o conteúdo temático. Os alunos devem socializar os títulos criados por eles e conhecer os títulos originais dos infográficos.

4) Socializar todas as atividades elaboradas nesta oficina no *blog* pedagógico do projeto.

### Oficina 7 – As tipologias textuais descritiva, explicativa e injuntiva nas reportagens infográficas

**Professor**, o trabalho com as tipologias é muito relevante para a compreensão da planificação verbal nas reportagens infográficas. Ele está diretamente relacionado com a escolha dos tipos de infográficos e, por isso, você deverá levar os alunos a refletirem e perceberem que para cada tipo – exploratório, explanatório, historiográfico – há a predominância de uma sequência tipológica e a ancoragem de outras para que o propósito comunicativo seja atingindo. É importante destacar as características das sequências tipológicas – descritiva, explicativa e injuntiva –, explicando, por meio dos textos das reportagens infográficas, como elas se constroem do ponto de vista linguístico-discursivo e de sua planificação, como destacado a seguir (ver BRONCKART, 2003).

**Sequência descritiva:** é constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória, porém com uma ordem hierárquica ou vertical

- *fase de ancoragem*: o tema da descrição é assinalado por, geralmente, um tema-título, frequentemente, introduzido no início da sequência;
- *fase de aspectualização*: enumeração dos diversos aspectos do tema-título. O tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades;
- *fase de relacionamento*: assimilação dos elementos descritos por comparação ou metáforas.

Uma simples enumeração das partes é chamada de grau zero da descrição. Os segmentos chamados de injuntivos ou instrucionais são organizados de acordo com as mesmas fases, mesmo quando esta organização se refere preferencialmente a ações e não a objetos – descrição de ações.

**Sequência explicativa:** origina-se na constatação de um fenômeno problemático que requer uma explicação das causas e/ou razões da afirmação inicial, o que formulará a constatação inicial. Normalmente, o protótipo deste tipo de sequência as seguintes fases (é possível que alguma(s) fase(s) não seja(m) explicitada(s) na sequência):

- *fase de constatação inicial:* introdução de um fenômeno problemático;
- *fase de problematização:* questionamento do porquê ou do como; *fase de resolução:* introdução de elementos que respondam aos questionamentos;
- *fase de conclusão-avaliação:* reformulação e integração da constatação inicial.

1) Retomar os assuntos abordados nas oficinas anteriores, fazendo uma síntese das características das reportagens infográficas estudadas até o momento. Retomar, sobretudo, a oficina 3, e verificar o entendimento dos alunos em relação às tipologias textuais, sua distinção em relação ao gênero de texto (objeto social de uso da linguagem), sua relação com os propósitos comunicativos do texto. Pedir que os alunos deem exemplos de gêneros de texto em que cada uma das sequências tipológicas é predominante, porém deixar claro que o mais comum é que os textos tragam uma heterogeneidade discursiva.

2) Propor aos alunos a leitura de reportagens infográficas que tragam sequências descritivas (de objetos ou de ação), explicativas e injuntivas (prescrição, uso do modo imperativo) e solicitar que identifiquem e classifiquem as sequências e, em seguida, elaborem um mapa conceitual<sup>3</sup> para cada tipo de sequência textual, a fim de esquematizar e sintetizar o conceito e a funcionalidade de cada uma. Não esquecer de sempre socializar as produções no *blog* do projeto.

3) Apresentar textos de outros gêneros que tragam os três tipos de sequências textuais estudadas, como receita culinária, relatório, lista de compra, rótulo de produto, respostas de dúvidas de internautas em *sites* especializados, contos, etc. para que os alunos percebam que essas sequências compõem uma variedade de gêneros e que reservam características linguístico-discursivas comuns, como o modo verbal,

<sup>3</sup> “O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições” (TAVARES, 2007, p. 72).



o tempo verbal, tipos de conectivos, etc. e são usadas para fins específicos no texto.

### Oficina 8 – As múltiplas semioses do gênero

**Professor**, nessa oficina, você deverá levar os alunos a refletirem sobre as multissemioses na produção de sentidos do texto, contribuindo para que desenvolvam capacidades multissemióticas para a leitura e a produção da reportagem infográfica. Assim, você irá promover os letramentos que poderão ser úteis para outras práticas sociais de uso da linguagem, tendo em vista que os gêneros multimodais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade.

1) Selecionar uma reportagem infográfica para leitura e análise das semioses utilizadas para a produção de sentidos do texto. O importante não é somente que o aluno identifique as cores, setas, quadros, imagens, perspectiva, focalização, tamanho, formato e fonte das letras, mas que perceba como e porque essas semioses estão sendo mobilizadas, como que elas contribuem para a construção dos sentidos do texto e como elas se articulam entre si.

2) Promover uma discussão sobre o assunto, fazendo intervenções que mostrem a multissemioidade das reportagens infográficas e como ela torna o conteúdo temático mais ilustrativo, didático, sintético e de mais fácil compreensão. Além disso, é o momento de retomar a questão do que é um texto, a fim de mostrar aos alunos que um texto pode ser formado por várias semioses, como cor, gráfico, imagem, formato de letras, etc.

3) Propor uma produção textual simplificada de uma reportagem infográfica. Entregar aos grupos de alunos apenas a parte verbal de uma reportagem infográfica colada em uma folha A3 para que eles complementem o texto verbal com uma parte não verbal – imagens, setas, quadros etc. Manter a mesma disposição do texto original. Essa atividade já pode ser feita no aplicativo *Pitochart* ou outro com a mesma função. A atividade pode ser feita, inclusive, colaborativamente, com toda a turma.

### Oficina 9 – A construção de sentidos a partir de imagens e cores

**Professor**, esse é o momento de ampliar as capacidades multissemióticas para outros gêneros e, também, compreender como os alunos estabelecem sentidos entre as imagens e as cores, levando-os a refletirem sobre a sua importância para o texto.

1) Solicitar aos alunos a leitura da narrativa visual “Cena de rua”, de Ângela Lago. Caso a escola não tenha o número de exemplares suficientes para que todos os alunos realizem a leitura, você pode projetar as cenas da obra através de slides. Desta forma, eles poderão fazer a leitura coletivamente e você poderá fazer a mediação e, caso necessário, intervenções levando-os a compreender melhor a obra.

2) Após a leitura, pedir aos alunos para registrarem, no caderno, suas impressões sobre a obra. Depois socializar as impressões com os colegas.

3) Em seguida, promover uma discussão sobre a temática abordada e a utilização da narrativa visual para a produção dos sentidos da obra.

4) Após a discussão, sugerimos a apresentação do vídeo de Dolores Prades, no qual ela faz uma análise sobre a obra “Cena de Rua” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=x9oBx7tC-SA>>). Assim, os alunos poderão confrontar suas percepções com as de Dolores, contribuindo para a compreensão da obra.

5) Propor que os alunos produzam uma “nuvem de palavras” a partir de suas percepções (palavras-chave) em relação à obra estudada, usando a ferramenta *Wordart*, disponível em: <<https://wordart.com/create>>. Discutir sobre o poder visual desse gênero, constituído, a priori, de linguagem verbal, mas com recursos visuais de disposição das palavras.

6) Para finalizar, fazer uma articulação com os aprendizados desta oficina com a funcionalidade multissemiótica das reportagens infográficas, retomando algumas reportagens estudadas, sobretudo, focando a construção de sentidos por meio das imagens e das cores.

7) Socializar as “nuvens de palavras” e as impressões de leitura no *blog* do projeto.



#### Sugestão

Uma atividade interessante é apresentar aos alunos, em *slides* ou em outro recurso, a mesma cor, mas em imagens e contextos diferentes. Por exemplo, apresentar o vermelho: em imagens românticas, como em corações; imagens trágicas, que lembrem o sangue; imagens em que o vermelho retrate ódio; imagens que tragam o rubro como símbolo de ajuda humanitária, como a Cruz Vermelha. Isso para mostrar que o sentido não reside na cor em si, mas na ligação da cor com o contexto.

### Oficina 10 – Os articuladores textuais verbais

**Professor,** é importante os alunos compreenderem a importância dos conectivos para a construção de sentidos das reportagens infográficas, sobretudo, os de ordem lógica (mas, dessa forma, ou seja etc.), e que o uso adequado dos conectivos ajuda a deixar o texto coerente e coeso.


1) Solicitar aos alunos para lerem uma reportagem infográfica (nesta oficina, trazemos como sugestão um fragmento do infográfico “Como se descobre se uma ave é macho ou fêmea?”), identificando e analisando a funcionalidade dos conectivos mobilizados. É importante ressaltar que eles são responsáveis para a coesão articulatória das informações no texto, contribuindo para a coerência temática.

**Existem dois métodos.** A forma mais comum é a observação, já que a maioria das espécies apresenta o que a ciência chama de dimorfismo sexual – ou seja, características físicas distintas entre os machos e fêmeas. Isso ocorre em bichos, como galinhas, patos e pardais. A explicação evolutiva para esse dimorfismo, segundo um estudo publicado pelo biólogo americano Russell Lande, seria que a maioria das aves é monogâmica. Como só poderão ter uma única parceira para acasalar, os machos precisariam atrair as fêmeas por meio de dotes físicos. No entanto, há espécies em que não é possível perceber diferenças visuais, como os sabiás. Nesses casos, existem técnicas para fazer a descoberta.

Fonte: KOWALSKY, Vladimir *et al.* Como se descobre se uma ave é macho ou fêmea? *Revista Mundo Estranho*. São Paulo, n. 194, p. 29, abr. 2017.

2) Solicitar que os alunos destaquem os conectivos e escrevam, no caderno, qual a função que eles desempenham no texto. Procurar não dar respostas prontas, ou seja, não é preciso que o aluno reproduza as classificações tradicionais da gramática, mas que explique, com as suas palavras, a funcionalidade do elemento articulador e se é possível trocá-lo por outro equivalente, isto é, que não altere o sentido textual.

3) Para complementar o estudo, organizar uma atividade de quebra-cabeças de frases, em que o foco sejam os articuladores textuais, como o apresentado a seguir, elaborado por Barros e Maia (2018). Depois de recortar as partes destacadas, embaralhar e pedir que os alunos reconstruam as frases de forma coesa e coerente.

Indústria e transportes correspondem a 75% das emissões de gases do efeito estufa,	porém	 os efeitos recaem sobre todos os brasileiros.
Para os colecionadores de moedas, ou numismáticos, quanto mais escassa é a cédula,	ou seja,	quanto menos exemplares com as mesmas características estão em circulação, mais ela ganha valor.
A Índia,	por exemplo,	registrou, entre junho e julho, 48% menos chuvas, em comparação com a média histórica.
As partículas de fuligem afetam a saúde e o clima,	pois	absorvem radiação solar e estão associadas ao aquecimento da atmosfera.
Não basta só fechar as janelas até o fim, é preciso garantir que todas as frestas estejam devidamente cobertas.	Afinal,	é por elas que entra aquele ventinho gelado que acaba esfriando toda a casa.
Isolar as janelas com plástico bolha talvez não fique muito bonito,	mas	evita que o calor escape de dentro de casa.
Não faça fogueirinhas caseiras ou coloque álcool em lata de alumínio,	ao invés disso,	faça o seu próprio aquecedor caseiro e ecológico utilizando vasos de cerâmica.
Segundo concluem os especialistas,	por enquanto,	o modelo proposto precisa contrastar provas para analisar as propriedades sísmicas do núcleo mais profundo da Terra.

Por que balançamos os braços ao caminhar?	Porque, dessa forma,	poupamos energia quando nos deslocamos, o que é uma vantagem fisiológica
---	----------------------	--



#### Tarefa de casa

Apresente aos alunos uma pergunta sobre o consumismo, tema da produção final da reportagem infográfica, cuja resposta gere um texto explicativo, para que os alunos façam pesquisas em casa sobre o tema e construam um parágrafo explicativo que contenha, no mínimo três conectivos lógicos. Além de produzir o parágrafo eles devem explicar a função dos articulares utilizados.

### Oficina 11 – A prática de produção de infográficos na voz de um especialista

**Professor**, nesta oficina, os alunos irão refletir sobre o processo de produção do infográfico a partir das explicações do especialista Luiz Iria, grande profissional da área e ex-diretor do núcleo de infografia da editora Abril.

1) Apresentar o vídeo “Como fazer um infográfico?”, produzido pela *Revista Superinteressante*, que está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o6VbAQdPhY>>.

2) Em seguida, pedir aos alunos para registrarem, em seu caderno, os passos elencados pelo especialista no processo de produção do infográfico, porque isso irá ajudá-los na planificação da reportagem infográfica que irão produzir. Não esquecer de promover uma discussão do registro da atividade anterior e socializá-las no *blog* do projeto.

3) Mostrar a reportagem infográfica “Mundo árvore” (exibido no vídeo assistido e Disponível em: <<https://luiziria.com.br/portfolio/mundo-arvore/>>), para que os alunos façam a leitura. Questionar os alunos sobre as contribuições do especialista para a compreensão do texto e a funcionalidade do gênero textual.

## Oficina 12 - Uma ferramenta para a produção de infográficos: o aplicativo Piktochart

**Professor**, agora é hora da produção coletiva. Esse momento é muito importante na sequência didática, porque os alunos poderão refletir sobre as características da reportagem infográfica e conhecer como pode ser produzido o texto por meio do aplicativo *Piktochart*, tendo como exemplo uma produção desenvolvida pelo professor juntamente com os alunos. Para usar o aplicativo *Piktochart* (Disponível em: <<https://piktochart.com/>>), é preciso que se crie uma conta.

1) Apresentar o vídeo com o tutorial do aplicativo *Piktochart* (Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=NgZXJp\\_Xf9A](https://www.youtube.com/watch?v=NgZXJp_Xf9A)>) para que os alunos conheçam as ferramentas disponíveis e compreendam como usá-las.

2) Produzir coletivamente uma reportagem infográfica do tipo explanatório, partindo da mesma pergunta sobre consumismo que foi alvo de tarefa de casa. Para tanto, utilizar o aplicativo *Piktochart*, porque, dessa maneira, os alunos poderão compreender melhor como as ferramentas funcionam na prática. Além disso, as ferramentas estão em inglês e, talvez, os alunos precisem de ajuda para fazer a tradução. O importante é que a produção seja colaborativa e que, durante o processo se busque respaldo nas aprendizagens anteriores das oficinas.

## Oficina 13 - Um problema contemporâneo: o consumismo

**Professor**, essa oficina tem como objetivo discutir sobre um assunto escolhido por você ou pela turma para a elaboração da reportagem infográfica, partindo de um tema mais abrangente: o consumismo. Esse tema foi selecionado para essa produção textual pela sua recorrência nos livros didáticos e por ser um tema muito próximo da realidade dos alunos e que merece atenção. No entanto, esse tema é uma sugestão e você poderá abordar qualquer outro, de acordo com sua preferência ou de seus alunos.

1) Promover uma discussão sobre a temática “consumismo”, incentivando os alunos a participarem e a darem a sua opinião: o que é, os tipos de consumismo, os tipos de pessoas consumistas, suas implicações para o mundo moderno, se pode ser causa de uma patologia, se pode gerar alguma patologia etc.

2) Em seguida, levar os alunos na sala de informática para fazerem uma pesquisa sobre o tema abordado, pois eles precisam de fontes confiáveis para a elaboração do texto.



#### Dicas de *sites* sobre consumismo

[https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/consumismo.htm /](https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/consumismo.htm/)

<https://www.infoescola.com/psicologia/consumismo/>

<https://www.todamateria.com.br/o-que-e-consumismo/>

3) Após a pesquisa, selecionar uma pergunta que conduzirá a produção da reportagem infográfica – do tipo explanatório, exploratório ou misto exploratório/explanatório. A sugestão é partir para o mais geral: O que é consumismo?

#### Oficina 14 - Produção textual: utilizando o aplicativo *Pictochart*

**Professor**, com base nas discussões e pesquisas sobre o consumismo, os alunos irão produzir a reportagem infográfica utilizando o aplicativo *Piktochart*, que será publicada em um *blog* criado pela turma para o projeto.

1) Organizar equipes de alunos para iniciar a produção textual da reportagem infográfica, sendo importante que sejam os mesmos alunos da produção inicial, porque, assim, será possível perceber a evolução dos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática.



**Dica**

Essa produção precisa ser desenvolvida em grupos devido a dois fatores: primeiro, a produção do gênero em situação real de comunicação é realizada por uma equipe de profissionais que, conjuntamente, planejam e produzem o texto; segundo, as escolas, normalmente, não disponibilizam computadores para um trabalho individualizado, sendo necessário que os alunos façam trabalhos em equipe.

2) Retomar com os alunos o projeto de comunicação inicial, destacando que é importante ter em mente quem serão os seus leitores e onde será publicado o texto, pois essas informações são muito relevantes para a produção textual e tornam as atividades significativas e pertinentes.

3) Socializar com os alunos a pergunta geradora da reportagem infográfica (sugerimos “O que é consumismo?”). Pedir para selecionarem fontes sobre o foco temático – podem ser fontes sugeridas ou outras que eles tenham pesquisado. No entanto, é importante lembrá-los que devem ser fontes confiáveis e essas informações devem constar no pós-texto como “fontes consultadas”.

4) Fazer com que os alunos, primeiramente, façam um planejamento textual que servirá de base para a produção da reportagem infográfica. Conforme os especialistas do gênero, o texto verbal deve ser produzido primeiro e, em seguida, selecionar as imagens que serão utilizadas.

5) Levar os alunos na sala de informática a fim de que os alunos, em grupos, realizem a produção da reportagem infográfica utilizando o aplicativo *Piktochart*.



**Dica**

A produção será realizada em sala, porém os alunos podem dar continuidade em casa, porque o aplicativo permite salvar o texto e editá-lo posteriormente.



## Oficina 15 - Revisão e reescrita textual

**Professor**, agora é hora de revisar o texto, verificando se ele está de acordo com as características do gênero, trabalhadas nas oficinas anteriores, se ele cumpre sua função social e se está adequado linguístico-discursivamente ao contexto de comunicação. Para isso, iremos utilizar uma grade de correção, que irá nortear a revisão e apontará os pontos que deverão ser melhorados na reescrita. Nesse momento, é importante destacar que o objetivo da revisão não é desqualificar o texto do aluno e, sim, auxiliar o estudante a melhorar sua produção, identificando o que precisa ser ajustado, porque escrever é também reescrever, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse processo de reescrita permite ao aluno melhorar seu texto e, ao professor, realizar um processo avaliativo formativo, percebendo o quanto o aluno melhorou durante o processo e o que deve ser retomado para que ele consiga se tornar um leitor e um produtor textual que consiga interagir com o texto e com seu destinatário de forma satisfatória.

1) Antes de começar a revisão, retomar, junto com os alunos, as características da reportagem infográfica do tipo explanatório, exploratório ou misto exploratório/explanatório.

2) Organizar a turma e trocar as produções entre os grupos, para uma revisão em pares, a partir de uma grade de correção. Depois, entregar os textos para os seus respectivos grupos, para uma revisão individual, tendo como ferramenta a mesma grade de correção, disponibilizada a seguir.

Grade de Revisão da Reportagem Infográfica	
Critério para revisão	Observações
O texto apresenta título em forma de pergunta?	
Apresenta texto introdutório?	
O texto introdutório apresenta a conclusão da hipótese levantada no título? Ela está destacada?	
Há voz de especialista? São citadas por discurso direto (com uso de aspas) ou discurso indireto (com uso de verbos declarativos, ex.: relatar, argumentar, acrescentar, destacar etc.)?	

O autor utiliza conectivos? Eles foram empregados de forma adequada?	
Os blocos de informação são enumerados? A leitura pode ser não linear?	
O autor consegue explicar e/ou descrever o assunto de forma adequada?	
Há palavras-chave destacadas no texto?	
O texto foi composto por várias modalidades de linguagem? Foram bem utilizadas?	
As imagens se articulam às informações verbais, contribuindo para o sentido do texto?	
As cores ajudam a dar significação ao texto?	
As palavras/expressões são adequadas ao gênero?	
O infográfico está adequado ao destinatário?	
O texto está revisado do ponto de vista ortográfico e gramatical?	
O autor apresenta as fontes consultadas?	
O texto está assinado?	
É preciso acrescentar algo no texto?	
É preciso excluir algo do texto?	

3) Fazer, por fim, uma revisão coletiva por meio da exibição de alguns textos para que os alunos possam refletir sobre o processo de produção e identificar o que deve ser ajustado.

4) Organizar a reescrita da reportagem infográfica, observando os apontamentos feitos nos processos de revisão.



#### Sugestão de leitura

MAFRA, Gabriela Martins; Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogos das Letras, Pau dos Ferros*, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/download/2397/1307>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

## Oficina 16 – Finalização do projeto: a publicação das reportagens infográficas

**Professor**, agora é hora de finalizar a interação do projeto de comunicação instaurado em sala, momento em que as produções finais das reportagens infográficas devem ser postadas no *blog* da turma.

1) Publicar a versão final das reportagens infográficas no *blog* do projeto.



### Sugestão de leitura

Para compreender melhor como criar um *blog* e publicar postagens, você pode acessar aos vídeos relacionados a seguir:

- Como Criar um *Blog* Grátis Passo a Passo *Blogger*, disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=opeou-lfPAk>>

- Como criar menus e novas postagens, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oWgeARItNBU>>

### Considerações Finais

No bojo das novas tecnologias da informação e comunicação surgiram novos gêneros textuais, com novas configurações textuais, a maioria deles, fundamentados na articulação de várias semioses (palavras, imagens, fotografias, vídeos, músicas, imagens em movimento, entre outras). Na atualidade, a linguagem verbal passou, com mais intensidade, a “conviver” com outras linguagens. Assim, é de extrema importância que o professor de língua portuguesa expanda a sua abordagem para as outras formas de linguagem, pois o sentido de um texto está na sua totalidade discursiva e não apenas na compreensão de seu componente verbal. A abordagem da linguagem não verbal é muito relevante, sendo um elemento essencial para a compreensão dos textos contemporâneos.

É nesse sentido que a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2018) buscou, na reportagem infográfica um eixo de ensino para o desenvol-

vimento de múltiplas capacidades de linguagem m jovens da escola pública brasileira. A nossa contribuição, neste capítulo, é direcionada aos professores que queiram assumir esse gênero como objeto/instrumento de ensino da língua, em uma perspectiva sociointeracionista, fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros sistematizada por pesquisadores genebrinos filiados ao ISD.

### Referências

**BARROS, E. M. D.; MAIA, V. F. R.**

A reportagem de temas científicos: uma proposta de ensino fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros. In: BARROS, E. M. D. *et al.* *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes, 2018.

**BRONCKART, J. P.**

*Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

**BRONCKART, J. P. et al.**

Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

**KANNO, M.**

*Infografe: como e porque usar infográficos para criar visualizações e comunicar de forma imediata e eficiente*. São Paulo: Infolide.com, 2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/oB9kS1RfWQQFjRjlkLTF1NzFNNUE/edit>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

**MORAES, A.**

*Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blücher, 2013.

**OLIVEIRA, C. R. R.**

*Infográfico: uma ferramenta para o letramento multissemiótico*. Cornélio Procópio, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2019. (Dissertação de Mestrado).

**TAVARES, R.**

Construindo mapas conceituais. *Ciências & Cognição*, (12): 72-85, dez. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v12/v12a08.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2019.

**TEIXEIRA, T.**

*Infografia e jornalismo*: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: Edufba, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20jornalismo.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.



**APRENDIZAGEM COLABORATIVA  
MEDIADA POR TECNOLOGIA MÓVEL:  
PARA UMA ESCOLA DE SEU TEMPO**

---

*Selma Maria Abdalla Dias Barbosa  
Josefa dos Santos Silva*





Nas escolas estaduais do estado do Tocantins persiste uma norma proibitiva do uso do celular, fato contraditório às Diretrizes Nacionais da Educação Básica, propostas pelo MEC – Ministério da Educação, que estabelecem o uso de tecnologias como necessárias à integração dos alunos com o mundo no qual estão inseridos.

Diante deste contexto de proibição, considerando a necessidade de o aluno viver seu momento histórico dentro de seu espaço de aprendizagem e com o propósito de pesquisar a relação da escola pública com as tecnologias móveis, discutiu-se sobre “como o celular pode ser utilizado enquanto recurso para aprendizagem colaborativa de escrita dos alunos?”

Ao questionarmos sobre o uso do celular como recurso de aprendizagem colaborativa, tornou-se essencial conhecermos as concepções e\ou crenças dos alunos quanto ao uso do celular enquanto recurso de aprendizagem.

Para refletirmos sobre esse tema, revisitamos a teoria de aprendizagem sociocultural com Vygotsky (1978/1984), Johnson(2009) e Vieira-Abrahão (2012), na perspectiva de que a aprendizagem é construída na interação com o outro; A concepção de Comunidade de Prática de Wenger (1998), Barbosa e Bedran (2016) na importância do engajamento, empreendimento e compromisso enquanto condição essencial de aprendizagem em comunidades de prática; a concepção

de Figueiredo (2006), Barbosa e Bedran (2015) sobre aprendizagem colaborativa, processo de aprender com o par; crenças em Barcelos (2004) que nos ancoram ao interpretarmos as crenças dos alunos sobre o uso do celular como recurso para aprendizagem escolar.

Por se tratar de um tema sobre tecnologia, dialogamos com Salomão (2012) sobre o uso da tecnologia na educação, com ênfase nas TIC virtuais, interativas e na mobilidade a partir dos estudiosos Lévy (1996), Xavier (2002), Moraes (2004), Leffa (2005), Moura (2009) e Paiva (2012).

A perspectiva, ao longo da pesquisa, era de que a tecnologia colaborasse numa concepção de aprendizagem coletiva, a partir da interatividade virtual, permitindo ao aluno a constituição de um ambiente escolar colaborativo, desenvolvendo outras habilidades e disponibilizando a que se tem dentro de uma CdP, alimentando e (re)formulando suas crenças.

#### *Comunidade de Prática: trilhando caminhos*

A tecnologia móvel foi inserida na pesquisa como instrumento simultâneo e significativo de geração de dados a partir da utilização do aparelho celular para a produção de texto dos alunos, a utilização de aplicativo Google Docs e a criação de um grupo de WhatsApp para mediar o desenvolvimento do projeto escolar ‘Para quem eu conto?’

A comunidade criada no WhatsApp, nessa pesquisa, permitiu-nos avaliar aspectos de aprendizagem relacionados ao “domínio do tópico, qualidade da argumentação, facilidade de aprendizado, entusiasmo na participação, número de contribuições [...]” (SALOMÃO, 2012, p. 49). Interessa-nos a comunidade de WhatsApp, para observarmos a colaboração (quando o par experiente interage com o grupo para dirimir dúvida em relação às atividades aplicadas) e a motivação em relação ao conteúdo escolar, sendo analisadas as postagens dos alunos durante o trabalho colaborativo de aprendizagem do conteúdo escolar. A avaliação em relação ao critério de entusiasmo e participação foi relevante para compreendermos as crenças dos alunos em relação ao uso do celular em sala de aula como recurso de aprendizagem. Nesse sentido, foi analisada a continuidade de postagens dos alunos

(durante três meses): por dia, semana ou outros espaços de tempo, identificada pela análise argumentativa das postagens.

O aplicativo Google Docs foi proposto para o desenvolvimento da produção textual coletiva. As ferramentas, idênticas às do Word, permitiram que os alunos trabalhassem com instrumentos conhecidos, mas também desenvolvessem outras habilidades visto que o aplicativo apresenta outras possibilidades: compartilhar e editar o texto coletivo, acessar para escrever em seu aparelho móvel sem necessidade de conexão com a internet.

Considerando que as Comunidades de Prática – doravante CdP – estão integradas ao nosso cotidiano, elas estão nos mais variados lugares e, nós, pertencemos às CdP que escolhemos entre as que se encontram no meio social (WENGER, 1998). Observando os critérios elencados por Wenger (1998) para caracterizar uma CdP: compartilhar, interagir e aperfeiçoar uma prática, os aplicativos WhatsApp e Google Docs colaboraram conosco ao investigar como a turma do 9.º ano poderia se constituir em uma CdP no sentido de coletivamente solucionar um problema, compreendendo que durante o processo, engajamento, compromisso e empreendimento ocorrem a partir da colaboração. Ao mesmo tempo, o Google Docs foi utilizado como motivador para as negociações que ocorreram tanto no WhatsApp quanto presencialmente, fortalecendo a CdP.

O outro gerador de dados é o desenvolvimento do projeto intervencionista: “Para quem eu conto?” que delineou todo o processo de uso dos aplicativos enquanto problematização para os alunos desenvolverem a colaboração e utilizarem os recursos do aparelho móvel na aprendizagem. A elaboração, revisão e modificações foram discutidas com os alunos envolvidos na pesquisa, a partir de negociações. Entre os objetivos do envolvimento dos alunos na revisão do projeto estava despertar o sentido de pertencimento e compromisso deles com o projeto.

Durante o processo de geração de dados, a internet foi concebida como advento intrínseco à aprendizagem dos alunos como aspecto da sociedade que não pode ser negada e na qual eles estão inseridos. Considerando, principalmente, que a problematização da pesquisa inicia-se com a proibição da escola em relação ao acesso à internet pelos alunos na busca de saberes.

*Discussão e Análise dos Dados*

Os jovens que frequentam as escolas têm enquanto característica principal serem nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou seja, nasceram em um mundo “conectado” e, portanto, manipular e usar a tecnologia para fins de aprendizagem seria uma questão de mediação do professor. Nesse sentido, reafirmamos ser responsabilidade da escola os letramentos digitais dos alunos, em relação ao uso das TIC com senso crítico e, ao mesmo tempo, torná-los mais competentes para (inter) agir no mundo onde vivem.

Pensamos que se a escola proíbe o uso da tecnologia para a aprendizagem escolar dos aprendizes, um dos motivos pode ser a ausência de investimento na formação docente para que possam utilizar as TIC em sala de aula com seus alunos. Entretanto, a falta desse investimento não pode isentar a escola de buscar intervir em uma realidade que está fazendo parte da vida dos alunos como ocorre com a tecnologia suportada pelos aparelhos celulares.

Dessa forma, a referente pesquisa buscou intervir na realidade ora apresentada nas instituições escolares do estado Tocantins em relação ao contexto proibitivo do uso de aparelho celular nas salas de aula. Para tanto, partimos do cartaz de proibição do uso do celular, afixado em todas as lousas das salas de aula da escola “Bairro Encantado” onde foi desenvolvida a pesquisa. Embora os alunos já tivessem conhecimento sobre a proibição do uso do celular, a escola reforça essa proibição diante da insistência dos alunos em levar seus aparelhos para a sala de aula. O cartaz afixado, em todas as lousas das salas de aula, apresentava o seguinte conteúdo:

ATENÇÃO ALUNOS E ALUNAS,  
SEGUNDO A LEI N.º 2.075, DE 6.7.2009 – DOE TO 7.7.2009 E  
REGIMENTO ESCOLAR É PROIBIDO O USO DE APARELHO CELULAR DURANTE AS AULAS. ESTÁ LIBERADA A UTILIZAÇÃO NOS INTERVALOS E HORÁRIOS DE RECREIO, FORA DA SALA DE AULA, CABENDO AO PROFESSOR ENCAMINHAR À DIREÇÃO O ALUNO QUE DESCUMPRIR A REGRA. A DIREÇÃO.

Ao considerarmos as circunstâncias motivadoras, iniciamos discussão com os alunos sobre o teor do cartaz, culminado em

produção textual. A nossa proposta teve como objetivo despertar nos alunos a percepção de que o aparelho móvel de cada um deles poderia ser utilizado em sala de aula, tornando-se um recurso para aprendizagem.

Necessário lembrar que os alunos escrevem para uma leitora/professora (agora pesquisadora) que recolhia celulares à vista durante suas aulas, só os devolvendo ao término do turno no qual o aluno estudava.

O tema proposto para a produção escrita foi a proibição do uso do celular em sala de aula, sob normas estabelecidas pela ‘direção’ da escola – esta tem histórico de ser impositiva e punitiva em relação ao descumprimento das normas; o aluno está ainda sujeito a penalidades e, por serem menores de idade, os atos deles são extensivos aos responsáveis por eles; a professora solicitante é a que comumente confisca celulares dos alunos da turma durante a aula da mesma; há colegas na turma que não possuem celular com tecnologia Android, mas não possuem crédito para utilizar internet e aguardam ansiosamente adentrarem na escola e ‘descobrir’ a senha da internet.

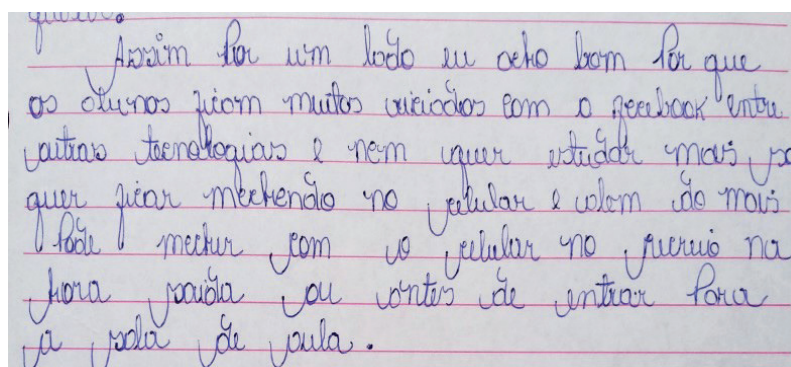
Concordar com a proibição do celular em sala de aula trouxe os seguintes argumentos na produção textual dos alunos: ‘atrapalhar a aula’, principalmente se o conteúdo é novo, não saber utilizar devidamente (nas horas determinadas), não conseguir fazer atividade e utilizar o celular simultaneamente, ser um aparelho ‘viciador’, prejudicar a concentração.

Para Barcelos (2004) as crenças têm relação com os desejos, anseios dos aprendizes e como eles constroem suas relações no mundo onde vivem e aprender envolve as crenças como também o contexto no qual a aprendizagem acontece. Ao lermos as produções dos alunos, interpretamos que suas respostas sobre a proibição do celular em sala de aula, se encontram em processo de maturação entre o que representa o Regimento Escolar, as normas, a sala de aula e os seus anseios. É o que dizem em “sei fazer de tudo no meu celular” e “hoje em dia todo mundo tem um celular, inclusive eu”, identificando que poderia também aprender ‘conteúdos’ usando-o, confirmando que se é um aparelho comum à sociedade e ele se inclui nela, então não deve ser considerado ‘anormal’ possuir um celular. Quando o aprendiz escreve “se não souber usar, pode sim atrapalhar nos estudos” nos diz que pode utilizar o artefato enquanto recurso de aprendizagem na sala de aula, especificamente quando condiciona ‘se’.

Os alunos que concordaram com a proibição, embora reticentes, pois iniciam a ideia de proibição com ressalvas (descritas no parágrafo anterior), evidenciam as crenças internalizadas sobre a escola poder sozinha decidir pelas normas de convivência da comunidade escolar e que o Regimento Escolar (RE) deva ser cumprido, um dos alunos escreve “Eu acho o RE da escola muito bom”. Ao perguntarmos a esse aluno se ele lera o RE, o mesmo afirmou: “Não, mas se é regimento é pra ser cumprido e bom”.

Os alunos também reafirmam a crença de que a sala de aula – espaço de aprendizagem – necessita de concentração, disciplina, horários organizados ou não se configura aula. A interpretação dos aprendizes de que deve haver uma organicidade e hierarquia escolar para proporcionar aprendizagem não indica que eles estejam negando a utilização do celular, eles desconhecem o uso desse aparelho como recurso de aprendizagem. É o que escrevem “tem as horas certas”, “uso do celular em hora errada, pode atrapalhar”, “é vicioso”, “os alunos passam dos limites” são reconhecimento de que se aos alunos não forem estabelecidas normas, certamente as aulas não serão proveitosas. Obviamente não estamos alimentando a ideia de que a aula seja espaço que desconstrua todas as normas, mas as regras devem/podem ser negociadas porque se são impostas unilateralmente, o grupo sobre o qual ela se impõe não a valida. Isto se evidencia quando alguns alunos demonstram que acreditam no celular como recurso de aprendizagem, mas suas crenças em relação ao que é uma sala de aula inibem a negação desse recurso:

#### EXCERTO 1.

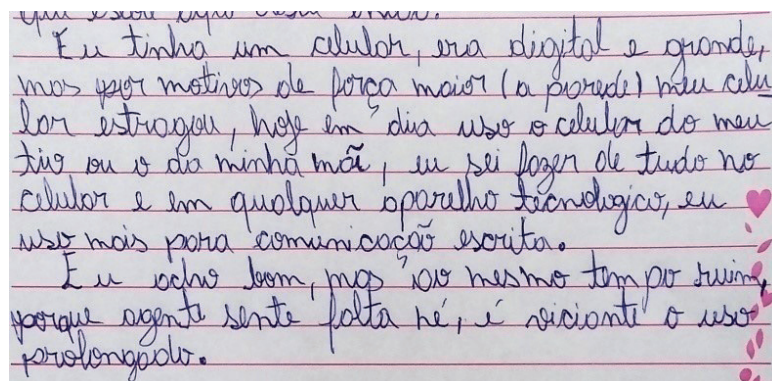


Assim por um lado eu acho bom por que os alunos ficam muito viciados com o facebook entre outras tecnologias e nem querem estudar mais, só quer ficar mexendo no celular e além do mais pode mexer com o celular no recreio na hora proibida ou antes de entrar para a sala de aula.

“[...] Assim por um lado eu acho bom porque os alunos ficam muitos viciados com o Facebook entre outras tecnologias e nem quer estudar mais, só quer ficar mexendo no celular”.

Essa perspectiva de que o celular é meio exclusivo de acesso às redes sociais Facebook e que esse acesso vicia, é comumente disseminado entre os aprendizes e alimenta a crença reducionista do uso desse aparelho tão versátil que é o celular.

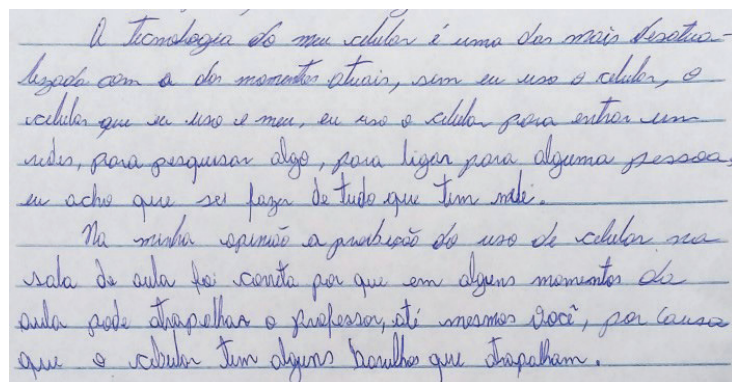
EXCERTO 2.



Eu tinha um celular, era digital e grande, mas por motivos de força maior (a parede) meu celular estragou, hoje em dia uso o celular do meu tio ou o da minha mãe, eu sei fazer de tudo no celular e em qualquer aparelho tecnológico, eu uso mais para comunicação escrita. Eu acho bom, mas ao mesmo tempo ruim, porque a gente sente falta né, é viciante o uso prolongado.

“[...] Eu acho bom ao mesmo tempo ruim porque a gente sente falta né, é viciante o uso prolongado”.

EXCERTO 3.



A tecnologia do meu celular é uma das mais desatualizadas com a do momento atual, sem eu usar o celular, o celular que eu uso é meu, eu uso o celular para entrar em sites, para pesquisar algo, para ligar para alguma pessoa, eu acho que sei fazer de tudo que tem nele.

Na minha opinião a proibição do uso de celular na sala de aula foi correta por que em alguns momentos da aula pode atrapalhar o professor, até mesmo o aluno, por causa que o celular tem alguns barulhos que atrapalham.

“Na minha opinião a proibição do uso do celular na sala de aula foi correta porque em alguns momentos da aula pode



atrapalhar o professor, até mesmo você, por causa que o celular tem alguns barulhos que atrapalham”.

O termo ‘vício’ (excerto 1) surge em relação ao celular fazendo referência ao ‘querer/desejar’ se comunicar, interagir a partir das redes ou mesmo utilizar recursos como jogos. Assim como ‘os barulhos que atrapalham’ a aula (excerto 3). De qualquer forma, o celular atrapalha a aula, não faz parte dela, não há indícios, na fala dos aprendizes dos excertos 1 e 2 de que o aparelho pudesse adentrar a sala e ser utilizado para aprender conteúdos das disciplinas do currículo. Entretanto, os aparelhos estão lá, na sala de aula: cotidianamente, rotineiramente.

Os alunos acreditam ser necessário proibir, mas descrevem suas crenças/desejos de que a escola não proibisse: “a gente sente falta”, “nem quer estudar mais”, “poderia usar na sala de aula nas horas que precisa”, “pode atrapalhar o professor”. Eles concebem escola, regimento, sala de aula, normas como mais forte e determinante que seus desejos. Os argumentos se referem a eles, usam como justificativa às ações dos agentes: ‘alunos, a gente, você, todos’ tendo como referente eles próprios.

Esse desejo de que o celular pudesse ser utilizado em sala de aula não pode ser descrito como desejo em que ele seja recurso de aprendizagem, pois é constante a reafirmação de que eles não concebem a aprendizagem mediada pelo celular.

Foi a partir dessas concepções dos aprendizes que iniciamos a proposta de utilizar o aparelho celular para a aprendizagem do aluno. Dessa forma, criamos o grupo de WhatsApp, após uma negociação com os alunos da turma para definir objetivos e normas de uso/ inserção de mensagens e adicionamos uma aluna como administradora.

Ter uma aluna administradora do grupo estimulou o sentimento de pertencimento dos alunos em relação ao grupo, na perspectiva de constituir a sala de aula em CdP. A aluna acentuou o sentimento supracitado ao trocar o nome inicial do grupo: ‘9.º ano A’ por ‘turmiinha 9.º A’ e acrescentou uma gravura, apesar de parecer ser um detalhe, é significativo substituir o nome do grupo porque informa à professora que se é nosso, a escolha nominativa também o é. Tirou o status da nomenclatura dada pela professora ‘9.º A’, indicando que não é apenas mais um numeral, mas uma comunidade pertencente



aos alunos. Também foi uma estratégia, pois os colegas estavam juntos todos os dias no período matutino e a professora estava restrita ao seu horário de trabalho e, durante outros períodos, nem sempre *on line* disponível. As postagens no WhatsApp ocorreram entre o dia 27 de junho de 2016 a fevereiro de 2017.

No início das postagens, surgiram algumas dificuldades e foi preciso que o grupo negociasse como os alunos que não possuíam o aparelho celular poderiam interagir e se podiam inserir o ‘dono do celular’ (mãe, pai, irmãos, primos).

As negociações não foram pacíficas e unânimes, houve argumento pró e contra em relação à inserção de aparelhos celulares que não os dos alunos da turma. Das inquietudes dos alunos na sala, duas falas se constituíram como argumentos contra e a favor da inserção dos celulares de terceiros:

Aluna D: “Pode sim [pausa] não vamos falar de coisa que não deve. Tem medo de quê?” (a favor).

Aluno I: “Ah. Professora, nada a ver... mãe no meio. Ficar é bis-soiandu”. (contra)

Ao se pronunciarem, os alunos se empoderaram na CdP e iniciam o processo de pertencimento, direcionam-se para a concepção inicial de CdP (WENGER, 1998) quando as negociações são processos de engajamento que acontecem pela participação, retornando a concepção de Wenger (1998) sobre a necessidade das ideias diferentes, sem as quais não se promove a relação de poder entre os membros. Os aprendizes, ao negociarem condições para a inserção dos celulares de terceiros não pertencentes ao grupo, iniciam o processo de aprendizagem porque está empreendendo seu tempo e esforço para resolver/solucionar o problema apresentado.

Para resolvermos o impasse da inserção de outros aparelhos ao grupo, levantamos questões sobre que outros ‘modos’ de participação poderiam ser propostos aos que não têm aparelho próprio? Surgiram propostas: a) compartilhamento de aparelho [caso das alunas S e A que compartilham um aparelho para interagirem com o grupo e escreverem o conto]; b) Compartilhar o aparelho quando estiver na escola [não vingou sob a justificativa de que uma vez na sala seria o

que eles denominaram de ‘sem graça’ postar no grupo, se podiam falar pessoalmente]; Houve contraposição de que se um colega faltasse à aula podia, ainda assim, postar de casa suas opiniões, sugestões, dúvidas; c) Inserir, de preferência, o número de um irmão/irmã, acreditando que seria menos invasivo que os pais [caso da aluna G]. Ao longo da pesquisa, tentamos possibilitar as três alternativas, sendo ‘b’ a menos praticada.

Sobre compartilhamento de aparelho, uma particularmente nos chama a atenção nesta pesquisa, as duas alunas que compartilham um único aparelho revelam condições de aprendizagem em par que não pressupomos ao delinear a pesquisa e que se tornou evidente durante a resolução do problema em relação a alunos da sala que não possuíam celular. O desenvolvimento de habilidades entre ambas extrapolou as atividades da disciplina de Língua Portuguesa, sendo observadas por professores de outras disciplinas.

Johnson (2009) denominou de apropriação a construção da atividade que permite a internalização da aprendizagem, no caso da nossa pesquisa, é o grupo de WhatsApp que a consolida.

Observamos esse fenômeno na postagem do aluno, que nominamos de ‘i’ ao sugerir aplicativos para cumprimos nosso objetivo, o aluno demonstra empoderamento (letramento digital) e pertencimento em relação aos recursos. Surpreendeu-nos por ele ser um aluno passivo diante das propostas de atividades em sala de aula, dificilmente ele interage e toma iniciativa de trabalhos de sala de aula.

Durante as interações no WhatsApp, a concepção de Prensky (2001) se faz presente no grupo, os alunos não demonstram dificuldades de manipulação do aplicativo e assumem o compromisso de cumprimento do objetivo proposto.

No grupo de WhatsApp, verificamos inicialmente que os alunos buscavam retirar as dúvidas com a professora no pv (privado), evitando postar no grupo. Ao recorrerem ao pv para esclarecer algumas dúvidas, se resguardam das críticas da turma em relação à dúvida, analogicamente à sala de aula. Eles revelaram que o comportamento dos alunos *on-line* extensão da sala de aula presencial, pois em sala, constantemente os alunos se dirigem até a professora para tirarem dúvidas, não o fazendo em voz alta, numa concepção de não empoderamento dos alunos que não têm ‘voz’ no grupo. Confirmado quando o colega postava uma dúvida ou sugestão e o par colocava a carinha,

revirando os olhos, numa reprovação, demonstrando que a relação de poder de quem sabe em relação a quem sabe menos no processo de aprendizagem está presente virtualmente.

Essa relação de poder entre os alunos, nem sempre possível de intervenção em sala de aula, tornou-se realidade no ambiente virtual devido à ferramenta em que selecionamos a postagem do outro, copiamos, respondemos, e podemos postá-la imediatamente, independente de quando/tempo ela tenha sido postada.

Durante meses, desafios e recaídas compuseram a investigação sobre o uso do celular como recurso de aprendizagem colaborativa de escrita. As recaídas foram constatadas no fato de que rotineiramente a professora tinha que estimular a interação, especialmente quando o tema era a escrita do conto.

Constatamos, ao longo do percurso da pesquisa, que a interação virtual – provavelmente devido à sua característica ‘instantânea’ – não se mostra produtiva em longo prazo, pois os alunos ao identificarem, estudarem sobre o gênero ‘conto’, postarem suas dúvidas, certezas, definições, exemplos, contribuições no grupo WhatsApp e escrever a produção textual – eles foram gradativamente abandonando as postagens sobre o conteúdo e postando outros temas/acontecimentos, como por exemplo, as eleições municipais e o carnaval.

Lembramos, com esse desafio do ‘tempo’, o que a Unesco (2014) em pesquisa registrada nos alertava em relação à otimização do tempo quando se trata de educação de crianças e adolescentes via aparelho móvel, especialmente em relação ao *feedback* ser imediato. A pesquisa da Unesco (2014) se sustenta no *feedback* do professor em relação às atividades dos alunos, entretanto nesta pesquisa, identificamos também que o *feedback* do aluno se configura como imediato (cronologicamente) e, portanto, precisa ser alimentado por outros desafios/problema.

Durante a escrita no aplicativo Google Docs vários episódios foram significativos para o debate sobre o conteúdo ‘conto’ fosse ampliado. Entre eles, nos chamou a atenção (pela possibilidade de trazer à tona discussões a partir de uma ‘distorção’ da coerência) a postagem de um aprendiz que adicionou intervenções ao conto um caráter de ‘impossibilidade’, como ocorreu com dois episódios descritos nos excertos 4 e 5, a seguir:

## EXCERTO 4.

✓ ↶ ↷ A+ + ⋮

Conto:  
Tema:

VAMOS RETIRAR PORTUGAL? .levar  
criança brasileira para outro país demanda  
cumprimento de algum a leis.  
|

Joana uma menina que ao nascer  
foi abandonada pelos seus pais em um  
lixão, encontrou uma família de  
portugueses que a adotou e a levou para  
Portugal, seus pais adotivos Pedro e Sara  
nunca escondeu que a garota era adotada.  
Conforme o tempo ia passando e a  
garota crescendo cada dia mas queria  
saber a origem dos seus pais,e o porquê  
de ter sido abandonada.  
Joana não imaginava que o passado iria  
mexer muito com o seus sentimento .  
A garota decide então voltar para o Brasil,a  
procura de sua origem

**B** *I* U ☰ ☷ ☹ ☺

## EXCERTO 5.

Joana e uma menina que ao nascer  
foi abandonada pelos seus pais em um  
lixão, encontrou uma família que a adotou  
Seus pais adotivos Pedro e Sara nunca  
escondeu que a garota era adotada.  
Conforme o tempo ia passando ela ia  
crescendo cada dia mais. Queria saber a  
origem dos seus pais, e o porquê de ter  
sido abandonada.  
Joana não imaginava que o passado iria  
mexer muito com o seus sentimentos.

← RESOLVER ✕

18:41

Qual a ideia do lixão? Se for tornar o episódio mais  
dramático, temos que pensar o seguinte: uma  
criança, recém-nascida, sobreviveria ao lixão? Então,  
se ela foi encontrada, por quem? Pensem sobre essa  
proposta do lixão e resolvam. Não é para retirarem,  
apenas expliquem melhor como do lixão ela foi  
adotada. Por quem? Como?

Nos excertos supracitados, postamos uma orientação de reescrita em relação a dois acontecimentos do conto: um relacionado à criança brasileira ser adotada por cidadãos estrangeiros e outra sobre a mesma criança sobreviver ao lixão. Não que os mais variados episódios não possam ocorrer no gênero conto, mas devido essa escrita ser de um mesmo aluno que ao colaborar na escrita do conto, não participou das negociações, estava ausente das aulas e, portanto, não estava engajado. Pois o engajamento exige compromisso (BARBOSA; BEDRAN, 2016) e o aluno que escreveu as informações ‘destoantes’ da escrita dos demais, estava em um nível de interação periférica.

Entretanto, as duas postagens sobre ‘lixão’ e ‘estrangeiro adotivos’ trouxeram para a sala de aula discussões produtivas sobre o tema e também sobre os limites da ficção (?), inserindo atividades de leitura e pesquisa sobre o fenômeno fantástico nas obras ficcionais, levaram o docente a renegociar o planejamento, inserindo conteúdos que não estavam previstos anteriormente. Essa perspectiva de poder negociar e de fazer as intervenções reforçam a condição de a tecnologia ser um recurso proveitoso para uso na aprendizagem dos alunos. A mesma expectativa aplicou-se à possibilidade de dialogar com todos os alunos da turma sobre a produção textual deles, podendo dar *feedback* para que eles reescrevem a qualquer tempo, utilizando o aplicativo Google Docs.

Escrever um texto, utilizando várias mãos (dos alunos), com coerência, coesão e com as características do gênero proposto, no caso o conto, envolve complexidade se considerarmos que ao escrever em grupo, as individualidades estão à disposição dos participantes, mas apenas um texto será escrito. Isto envolve observância pelos ‘escritores/alunos’ do léxico, do repertório<sup>1</sup>.

As negociações foram intensificadas à medida que os alunos escreviam o texto e, embora o processo de escrita no aplicativo tenha sido proveitoso, porque conseguimos interagir, ler, reler, escrever,

---

<sup>1</sup> Elaboramos atividades de substituições lexicais de repertório a partir de sinônimos ou expressões equivalentes, de substituição de termos nas frases e períodos, e também de adequação contextual (encontrar a palavra mais adequada dentre as possíveis em LP para o sentido/pistas que se quer dá ao leitor). Após, fizemos atividade de adequação do repertório ao tema da produção para mantermos a coerência textual. Embora saibamos que as palavras utilizadas sempre estarão carregadas de ideologia, poder escolhê-las exige reflexão sobre as ‘escolhidas’.

reescrever, pois recurso tecnológico permite essa mobilidade, o texto coletivo necessitou de várias inferências docente. Dependendo do aluno que escrevia, suas marcas ficavam evidentes (ideologias, estilo, gramática: ‘erros’ ortográficos, de concordância, regência, pontuação etc.). Nesse aspecto, a colaboração poderia ter sido mais estimulada pelo par experiente (professora), pois apesar de ter revisado/ sugerido mudanças nos aspectos supracitados, não chegamos a utilizar o grupo de WhatsApp para essa finalidade.

Ainda assim, observamos que o recurso utilizado durante a pesquisa nos dá uma visão mais ampla da aprendizagem dos alunos no sentido de nos permitir analisar a escrita deles, tanto na interação (pelo WhatsApp) quanto pela produção textual, permitindo replanejar nossas aulas para fazermos intervenções.

Apesar de o aplicativo disponibilizar ferramentas para editar, compartilhar, inserir notas, revisão ortográfica etc., o auxílio da ferramenta WhatsApp foi fundamental para que as negociações ocorressem entre o grupo porque os alunos já haviam se apropriado do WhatsApp visto que usam nas relações sociais e também porque ainda que percamos o momento instantâneo da postagem, há como recuperá-la e fazer intervenção.

### *Considerações Finais*

O estudo em questão refletiu sobre o uso da tecnologia móvel como recurso de aprendizagem, considerando a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1896-1934), fazendo um recorte na perspectiva de que os indivíduos constroem seu conhecimento em convivência uns com os outros dentro da sociedade. Durante o percurso dessa pesquisa, fomos inserindo o celular como recurso que abriga condições para a escrita colaborativa dos alunos, podendo a partir dessa colaboração emergir a motivação para aprender, bem como o empreendimento, engajamento e compromisso enquanto elementos caracterizadores de uma CdP a qual consideramos que sua constituição se torna um viés de um outro olhar sobre a instituição escola, tornando esta uma comunidade que carrega micro comunidades e que desperta nos alunos, docentes, gestores, familiares dos alunos interesse por torná-la um espaço de construir habilidades para interagir no mundo onde vive.

Os aprendizes não negam suas crenças sobre o celular não poder se constituir recurso de aprendizagem. Entretanto, a partir das negociações, eles foram reconstruindo suas crenças, possibilitando que o celular se tornasse suporte pedagógico para que pudessem desenvolver os processos de leitura e escrita com seus pares. Negociar para ressignificar crenças foi possível quando a sala de aula se constituiu CdP, pelo compromisso, empreendimento e engajamento assumidos pelo grupo (BARBOSA; BEDRAN, 2016).

Durante todo o percurso, as negociações avançavam ou retrocediam na medida em que os alunos reconstruíam crenças. Nesse aspecto, percebemos que a colaboração entre os adolescentes parece tão inerente a eles que os pares se tornaram eficientes nesse papel de motivar o outro a se engajar e repensar o uso que eles fazem do celular (redes sociais, jogos, interação nos grupos, vídeo, câmera, relógio etc.) e a constituição dele como recurso escolar de aprendizagem.

Essa colaboração entre os pares, aluno/aluno, alunos/professor, durante a escrita do conto, e na realização de atividade de apoio, seja pelo grupo de WhatsApp, seja pelo uso do aplicativo Google Docs, utilizando o aparelho móvel celular com a tecnologia de rede nos impõe pensarmos que embora não tenhamos consciência da dimensão do que um professor é capaz de fazer enquanto inovação, usando os recursos tecnológicos atuais, compreendemos como podemos utilizá-los para propor a aprendizagem desde que tenhamos atitudes positivas em relação às tecnologias e não queiramos perpetuar uma educação ultrapassada para os alunos da atualidade, pois eles dificilmente visualizam o mundo sem conexão com a internet e sem o aparelho móvel sem fio (PRENSKI, 2001).

Nessa pesquisa, vivenciamos a necessidade de a escola e os alunos negociarem o uso do celular em sala de aula enquanto prática docente para aprendizagem, pois acreditamos que da parceria tecnologia e aprendizagem escolar, nasce a fomentação para o aluno se motivar na busca de sua aprendizagem que é individual, mas não ocorre sem colaboração.

Entretanto, precisamos apontar que inserir a tecnologia móvel como o celular na aprendizagem dos alunos requer compromisso e empreendimento também pelo docente, pois os aprendizes/nativos digitais são naturalmente interativos virtualmente, principalmente nas suas redes sociais e aos professores cabe a missão de não alimentar o uso da

tecnologia móvel exclusivamente para esse fim. A tecnologia, ao adentrar as escolas, deve ser recurso para se alcançar o objetivo/conteúdo.

No caso da pesquisa, trabalhamos com o projeto sobre o gênero contos e permeamos o desenvolvimento dele com as TIC, utilizando dois aspectos que nos parecem essenciais para dar sentido à aprendizagem escolar: colaboração e CdP. Esses dois fenômenos respondem à pergunta motivadora de nossa pesquisa: *Como o celular pode ser utilizado enquanto recurso para aprendizagem colaborativa de escrita dos alunos?* Pois observamos, ao longo do estudo, que o uso do celular só fez sentido e possibilitou a aprendizagem quando os alunos se engajaram, empreendendo esforço para cumprir o objetivo.

As tensões ocorridas em função do reforço dessa crença nos direcionaram para a compreensão de que a aprendizagem faz sentido para o aluno quando eles se constituem CdP. Por isso, pensamos que utilizar uma tecnologia que eles tinham acesso e, provavelmente tinham muito a ensinar sobre ela aos pares, inclusive à professora, com aplicativo como o WhatsApp – utilizado amplamente por eles – pudesse ser o ponto de encontro entre escola, tecnologia e aprendizagem.

A confirmação de que o computador é uma ferramenta que comporta tantas outras e de que é inegável a sua importância na vida cotidiana dos alunos traz à tona que o uso desse computador que atualmente cabe na mão e no bolso de cada indivíduo deve acontecer na escola.

Por fim, acreditamos que ao intervirmos em nossa prática docente, utilizando a tecnologia móvel para motivar a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita, inserindo critérios de colaboração, reforçamos a crença de que a tecnologia só tem proveito enquanto recurso quando os aprendizes estão engajados/motivados a utilizá-la para construir o aprender em relação a um objetivo que não deve ser somente coletivo como também servir ao desenvolvimento do indivíduo nas CdP sociais.

## Referências

**BARCELOS, A. M. F.**

Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 7 (1): 123-156, jan.-jul. 2004.

Metodologias de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas:



estado da arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, 1 (1): 71-92, 2001.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2016.

#### **BRASIL**

*Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 23 set. 2019.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

#### **FREIRE, P.**

*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

#### **JOHNSON, K. E.**

*Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

#### **LEFFA, V. J.**

Aprendizagem mediada por computador à luz da teoria da atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, 3 (1): 21-30, jan.-abr. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6229/3393>>. Acesso em: 8 set. 2016.

#### **LEVY, P.**

*O que é o virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

*As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1997.

*A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

#### **MORAES, M. C.**

*O paradigma educacional emergente*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

#### **MOURA, A.**

Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “geração polegar”. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6, maio de 2009, Braga. *Anais*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Ninho, 2009. pp. 49-77. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10056>>. Acesso em: 23 set. 2019.

#### **OEA**

*Relatório do presidente da comissão de segurança hemisférica sobre o programa de educação para a paz no hemisfério*, 22 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.oas.org/csh/portuguese/acomrelatdeacom184.asp>>. Acesso em: 6 set. 2019.

#### **PALMAS-TO**

Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: ensino fundamental do 1º ao 9º ano*. 2. ed. Tocantins: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2008. 281 p. Disponível em: <<http://ulbra-to.br/cursos/Ciencias-Biologicas/download/2011/08/31/CONTEUDO-PROGRAMATICO-ENSINO-FUNDAMENTAL/download>>. Acesso em: 23 set. 2019.

#### **PRENSKY, M.**

Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5): 1-6, oct. 2001. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html?skipTracking=true>>. Acesso em 23 set. 2019.

#### **SALOMÃO, A. C. B.**

A educação de professores de línguas em call: histórico e perspectivas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, 11 (1): 37-57, jan.-jun. 2012.

#### **SANTOS, D. B.**

*O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês) assistido pela internet: potencialidades de um novo recurso pedagógico*. 2008. Disponível em: <<https://materialinglesfe.files.wordpress.com/2012/11/texto-o-ensino-aprendizagem-de-le-assistido-pela-internet1.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2019.

#### **TOCANTINS**

Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. *Regimento Escolar*. 2012.

#### **TORRES, P. L. et al.**

Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (13): 129-145, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=766&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

#### **UNESCO**

*Diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel*. Trad. Rita Brossard. Brasília: Unesco Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.bibl.ita.br/UNESCO-Diretrizes.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

**ABRAHÃO, M. H. V.**

A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural.

*Signum: Estud. Ling.*, Londrina, 15 (2): 457-480, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>>. Acesso em: 2 set. 2016.

**VYGOTSKY, L. S.**

*A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

*Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

**WENGER, E.**

*Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.



# 9

**DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO:  
A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

---

*Cláudia Lopes Nascimento*  
*Elvira Lopes Nascimento*



Entre os objetivos de nossa investigação, destacamos a busca de compreensão sobre, até que ponto, determinadas ações articuladas ao Profletras podem contribuir para abrir espaços de desenvolvimento no sentido da eficiência que Clot e Fajta (2000) denominam como *desenvolvimento do poder de agir*. Pensando na formação de professores com base em Vygotsky (2003), partimos do pressuposto de que o desenvolvimento se caracteriza pela reorganização do funcionamento psíquico constituindo “zonas de desenvolvimento potencial” (BRONCKART, 2013).

Para esse autor, a questão do desenvolvimento deve ser posta, simultaneamente, em termos de continuidade e ruptura, ou seja, na passagem do externo para o interno em que emerge a contradição, a tensão, o conflito com aquilo que constitui uma organização psíquica anterior. Algo não tão simples e evidente, uma vez que, conforme enfatiza Bronckart (2013), os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o “desenvolvimento do poder de agir” implica para nós, formadores de professores, a identificação da “zona potencial de eficácia”, a porta que se abre para que o formador proponha os elementos que lhe parecem exploráveis. Assim, caberá ao formador que a sua intervenção formativa procure articular o real e o realizado,

o individual e o coletivo, mobilizando metodologias que privilegiem a mediação da linguagem para a compreensão e transformação da atividade profissional. A intervenção do formador deve ajudar os trabalhadores a fazer emergir a contradição, a tensão, o conflito com o que se propõe a fazer e aquilo que constitui a organização psíquica anterior, fruto da história de vida e das experiências vivenciadas. Entre as tensões que se relacionam às atividades educacionais está a tarefa de promover letramento para a atuação dos sujeitos em usos da linguagem que se deslocam cada vez mais para os letramentos críticos que trazem ao professor a tarefa de tratar os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações valorativas e ressonâncias ideológicas. A tarefa de promover tais letramentos se articula aos dispositivos didáticos que sejam verdadeiramente adaptados em uma didática da língua (DOLZ, 2009), que possa promover os objetivos de aprendizagem da área de Linguagens na Educação Básica, conforme se postula na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)

Esta reflexão parte da proposta teórica e metodológica prefixada pela Ementa da disciplina “Gêneros discursivos/ textuais e práticas sociais” que, no conjunto de disciplinas constitutivas do curso Proletras (Mestrado Profissional), se enquadra na área de concentração “Linguagens e Letramentos”. Enquanto docentes do curso podemos constatar que a abordagem dessa disciplina consiste em refletir e problematizar as prescrições oficiais que estão na origem do trabalho com o ensino-aprendizagem de LP e na consolidação de um dispositivo didático multiabrangente pelo qual se possa articular os gêneros textuais como conceito integrador das práticas didáticas com a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística.

Essa realidade faz da disciplina “Gêneros discursivos/ textuais e práticas sociais” o lugar social para discutir as relações entre as práticas docentes e os multiletramentos na escola. Durante as aulas que ministramos, os alunos-professores discutem textos da bibliografia, apresentam exposições orais, realizam atividades analíticas e implementam situações de *microensino* (HILA, 2009) que devem funcionar como uma oportunidade para reflexões sobre aspectos que demonstram a dimensão ‘conflituosa’ do agir educacional relacionada à seleção do objeto de ensino e à elaboração de dispositivos para a mediação do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985).



Entretanto, o contexto de trabalho dos professores em formação é o da escola pública, onde as ferramentas didáticas tradicionais como o livro didático, a lousa e o giz ainda são os recursos didáticos de que o professor dispõe; são raras a presença de *smart tv's* (ferramenta didática tecnológica) em sala de aula.

Além disso, o próprio espaço físico das salas impede uma interação que favoreça o trabalho colaborativo e o protagonismo, ou seja, que permita a integração do currículo prescrito e estabelecido com o aprendizado com base nas experiências e experimentações dos alunos. Nesses contextos escolares, o que se ensina e se aprende é decidido, estabelecido e planejado no cronograma inserido no *paradigma da aprendizagem curricular* (LEMKE, 2010), ao contrário do *paradigma da aprendizagem interativa* que, segundo o autor, produz uma mudança radical na relação entre alunos, objeto de aprendizagem e o professor no papel de mediador.

Neste paradigma, a “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2016) traz impactos profundos ao currículo tradicional e à lista de conteúdos estabelecidos previamente para serem ensinados, constituindo projetos pedagógicos que implicam o uso das tecnologias digitais, produção colaborativa, produções individuais significativas (e não reprodutivas) e socialização dos resultados.

A partir desse quadro teórico e prático da formação no Profletras, buscamos identificar as zonas de tensão que o trabalho didático pelo viés dos gêneros representa no agir de uma professora participante de nosso projeto de pesquisa<sup>1</sup> que retorna à universidade para uma formação depois de longos anos de exercício profissional. O objetivo de nossa reflexão será o de contribuir para a discussão que aponte respostas para a questão: em que medida pode ser ampliado “o desenvolvimento do poder de agir” do professor ao eleger como objeto de ensino e aprendizagem as práticas discursivas configuradas em gêneros textuais?

---

<sup>1</sup> Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a resolução CEPE no. 63/2003 que regulamenta as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na Universidade Estadual de Londrina.

*Os Dispositivos Didáticos: adaptações e ajustamentos  
aos contextos escolares*

Entre as formas de organização do trabalho escolar, professores se referem a diferentes dispositivos didáticos: projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros, sequências didáticas e outras formas de planificação do trabalho escolar. Consideramos que todos esses dispositivos apresentam a engenharia didática proposta pelo Grupo de Genebra como pilar dessas propostas, ainda que apresentem singularidades ao serem implementadas em situações e contextos particulares, tais como: o trabalho com a leitura (incluindo a leitura do não verbal) de gêneros relacionados com as práticas sociais da comunidade em questão; a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, construída sob critérios pensados, coletivamente, em sala de aula; o foco em um determinado gênero, mas com a entrada de outros gêneros durante o processo sem negligenciar as reflexões sobre as mediações de um gênero a outro; a articulação de ações significativas e contextualizadas à SD que é o foco da atenção etc.

Assim, conforme postulam Nascimento e Saito (2010), se a SD tem como foco de atenção os domínios da leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística relacionados a um gênero de texto centralizador para um projeto de comunicação, isso poderá ser articulado com naturalidade a outras ações de linguagem configuradas em diferentes gêneros textuais. Cabe ao professor “decidir (após diagnosticar) se em uma determinada turma os alunos já desenvolveram um determinado nível de capacidades de linguagem que serão acionadas nessas tarefas e quais as dificuldades e obstáculos que encontrarão pelo caminho” (NASCIMENTO; SAITO, 2010, p. 76). Nessa perspectiva, consideramos que estamos implementando uma inovação bem adaptada aos recursos para o agir explicitados e sugeridos pelos dispositivos didáticos inspirados na proposta de Dolz, Schneuwly (2009; 2004). Nossas experiências com Sequências Didáticas (SD) demonstraram a validade, a viabilidade e a importância dessas adaptações brasileiras ao trabalho pioneiro apresentado pelos autores.

*Sequências Didáticas: instrumentos para mediar transformações no contexto de formação continuada*

Postulamos que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas linguageiras por intermédio dos gêneros textuais (DOLZ, 2016). Os gêneros têm sido debatidos como ferramentas de ensino/aprendizagem em documentos prescritivos oficiais que consideram as práticas discursivas como centralizadoras do trabalho com a linguagem. Como forma de contribuirmos para esse debate, procuramos ter como foco um gênero da ordem do argumentar (a carta do leitor) para fazermos dele um objeto (discursivo) de ensino e aprendizagem.

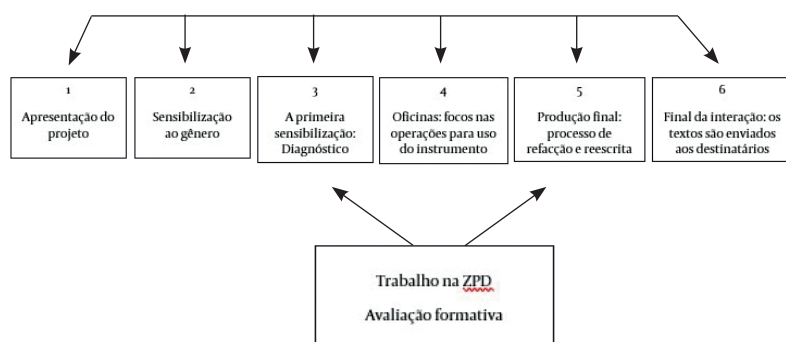
A pesquisa que direciona a nossa reflexão fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que tem como contexto da intervenção didática uma turma do 7º ano do ensino fundamental II, em que uma mestranda do Profletras exerce a docência. A finalidade do projeto foi desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a leitura, produção e análise linguística com a carta do leitor, um gênero do agrupamento do argumentar (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017), cujo domínio de emergência e circulação é o da discussão de problemas sociais polêmicos. Nossas reflexões recaem sobre os dados emergentes da sequência didática elaborada no contexto do Profletras em forma de instrução à professora, aliados a outros dispositivos de análise das práticas, tais como as entrevistas de explicitação (em que a professora focaliza uma ação passada, efetivamente realizada e claramente delimitada), de autoconfrontação (em que as formadoras organizam um debate reflexivo com a professora sobre cenas de aulas vídeo-gravadas), assim como diários de classe da professora.

A validação do processo baseado no trabalho de transposição didática da carta do leitor abrangeu a transposição didática externa – transformação dos saberes científicos a saberes a serem ensinados – e a transposição didática interna – transformação dos saberes a ensinar em saberes efetivamente ensinados e aprendidos. Para mediar o agir da professora nesse processo, utilizamos a engenharia didática (DOLZ, 2016) corporificada em dois instrumentos centrais: o modelo didático do gênero e o procedimento sequência didática (SD). Nessa perspectiva, o gênero textual que constituiu o objeto de estudo da professora passou a ser definido por uma dupla semiotização: a) porque se trata

de um instrumento simbólico de uma prática social e b) porque ao ser didatizado, é representado como objeto de aprendizagem, em um processo de apropriação em que a professora seleciona previamente certas dimensões a serem aprendidas (e não outras).

Ao postularmos que o letramento é um processo de apropriação de gêneros textuais (NASCIMENTO, 2009), assumimos o ponto de vista de que as operações de linguagem envolvidas nas práticas sociais de referência implicam saberes e capacidades de linguagem que necessitam de atividades formativas deliberadas. O trabalho realizado com SD em inúmeras experiências que temos vivenciado na Educação Básica nos leva a representações do que é o trabalho organizado por esse dispositivo didático que sintetizamos na Figura 1, a seguir:

FIGURA 1



Fonte: As autoras (com base em DOLZ; SCHNEWLY, 2004).

Sobre a proposta dos autores chamamos a atenção para o terceiro módulo do processo sequencial no esquema apresentado na Fig.1: a primeira produção, ou seja, a produção inicial que vemos como o motor principal do processo. Considerada primordial por Dolz (2009), essa primeira produção de texto do aluno permite ao professor conhecer o nível de desenvolvimento real do aluno em relação ao objeto de estudo e diagnostique as dimensões ensináveis do objeto que deve constituir um foco de atenção para o professor e aluno, instaurando um processo de avaliação formativa que só vai ser encerrado na produção final. A sequência de módulos compreendidos pela sequência didática na forma como é proposta pelos autores compreende a emergência e a

predominância de gestos didáticos fundadores (NASCIMENTO, 2014), como explicitamos a seguir:

- Os módulos 1 e 2 (apresentação do projeto de comunicação à classe e sensibilização ao gênero) permitem a retomada e o desdobramento do gesto *presentificação* (que consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes).
- O módulo 3 (a produção inicial oral ou escrita para diagnóstico dos saberes e dificuldades do aluno) permite o desdobramento do gesto *delimitação/elementarização* (que consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que serão ensinadas a um, a vários ou a todos os alunos).

O Módulo 4 é constituído pelo conjunto de diversas Oficinas em que se trabalham as operações para o uso do gênero de forma a abranger os objetivos de aprendizagem da área de Linguagens (BRASIL, 2015), permitirão o desdobramento dos gestos já referidos e do gesto de *formulação de tarefas* (para a entrada do objeto no dispositivo didático, gesto pelo qual a professora apresenta consignas/comandos de trabalho), colocando em cena diferentes dispositivos didáticos no quadro da atividade escolar. Faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, corpus de frases para análise, objetos diversos etc.).

O módulo 5 contém atividades que permitirão o desdobramento do gesto de *apelo à memória* (para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber). No módulo 6 (os textos são enviados aos destinatários, completando assim a função social da escrita), desdobrando o gesto de *tessitura* de todas as fases percorridas até chegar ao destinatário real da produção. O módulo 6 deixa explicitado uma importante característica da sequência didática na metodologia proposta pelos autores citados: propicia o desdobramento dos gestos profissionais fundadores do professor de língua materna para mediar a aprendizagem segundo os objetivos de aprendizagem organizados nos cinco eixos postulados pelo BNCC (2017): leitura, oralidade, formação literária, escrita, análise linguística, sempre na perspectiva uso-reflexão-uso.

Assim entendido, o processo instaurado pelos diferentes módulos da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) abrem um leque de opções para os gestos de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento dos aprendizes uma vez que o professor, à medida que vai caminhando pelas atividades dos módulos (conforme apresentados na Figura 1), observa e avalia as capacidades, competências, interesses e aptidões, o que faz dessa avaliação formativa uma parte integral e natural da aprendizagem, justamente porque desencadeiam os gestos de Regulação do professor e de Autorregulação pelo aluno. Tais pressupostos vão de encontro aos postulados da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que enfatiza o reconhecimento de estratégias de planejamento, rescrita, revisão e avaliação dos textos.

Concordamos com Dolz (2016) quando afirma que alguns dispositivos de ensino são “parciais” em relação à proposta original dos autores de Genebra. Ao se referir aos desafios do letramento no Brasil, o autor insiste sobre certas “fraquezas” da SD em algumas adaptações feitas no Brasil, sobretudo as relacionadas à ausência de avaliação das produções iniciais, indispensáveis para que o professor responda a questões como: Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)? Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior), em termos de capacidades esperadas, nessa etapa da escolaridade? O aluno se encontra em atraso ou adiantado em relação aos demais alunos? Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento do processo de desenvolvimento desse aluno? Tais questionamentos nos levam a considerar a importância do diagnóstico da produção inicial dos alunos, sobretudo na educação fundamental.

*Tensão Emergente: entre os apelos à inovação  
e os saberes profissionais*

Ao enveredar pelo planejamento e elaboração de materiais didáticos como parte constitutiva da referida disciplina no curso de formação no Proletras, os alunos-professores são submetidos aos desafios de elaborar uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para a

aprendizagem com a preocupação de mobilizar o que internalizaram sobre o ensino de gêneros aliado, o mais possível, às possibilidades abertas pelo *paradigma da aprendizagem interativa* discutido por Lemke (2010) e Rojo (2017; 2013; 2012), tema de várias discussões e atividades práticas nas aulas dessa disciplina.

A aluna, professora em formação cujo trabalho de conclusão esteve sob orientação da docente que ministra a disciplina, nos momentos de diálogo e nas entrevistas de autoconfrontação com as duas formadoras (autoras deste texto)<sup>2</sup>, se refere aos desafios que essa “mudança forçada” de abordagem representa para ela. Ela demonstra ter consciência da distância que separa o contexto do trabalho real na escola em que atua e o contexto do planejamento de uma sequência didática no curso de formação na universidade. Desafio, porque ela sente (e pressente) que tudo aquilo que ela planeja e gostaria de executar vai se acumular em um emaranhado de “coisas para pesquisar, fazer, planejar, levar à sala de aula e propor aos alunos”. Ou seja, são “coisas” que vão “se acumular como energia que não tem vazão” (CLOT, 2010, p. 93). Ela antecipa o desgaste e a sobrecarga das tarefas organizadas sistematicamente para as atividades escolares de seus alunos.

Essa professora está vivenciando um conflito: de um lado, no curso de formação o desgaste físico e psicológico provocado pelas reflexões e discussões em que reina soberana a expressão “inovação das práticas”. Por outro lado, a mesmice dos gestos tradicionais que ela tem repetido ano após ano. Por um lado, ela se depara com uma infinidade de conceitos novos: gêneros textuais, modelos didáticos, sequências didáticas, paradigma da aprendizagem interativa, objetos de aprendizagem digitais (OAD's), trabalho colaborativo, protagonismo etc. Em outro, ela se vê com o livro didático como única ferramenta para mediar o trabalho com a modalidade escrita dos textos impressos. Na escola em que ela atua, sempre instaurou nas suas aulas formas de trabalho social em que a interação se dá de um para muitos, ou seja, pela exposição frontal dos conteúdos. A tensão da professora é cres-

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa Gemfor (UEL-CNPq) que desenvolvemos na UEL é pautado nos pressupostos que combinam metodologia Qualitativa aos instrumentos de coleta/ geração de dados e procedimentos de análise da Clínica da Atividade (CLOT, 2006), nos fundamentos teóricos e metodológicos ancorados no Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2007; 2006) e na engenharia didática (DOLZ, 2016; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; 2009).

cente: Como elaborar sequências didáticas com gêneros mobilizando práticas sociais que se encontram no mundo digital? Como conciliar o apelo das prescrições oficiais e da academia e as suas práticas claramente inseridas no *paradigma de aprendizagem curricular*? Como conciliar as propostas da engenharia didática no paradigma de aprendizagem interativa? Durante as aulas na disciplina, buscaram-se possíveis OAD's no repositório do Portal Dia a Dia da Educação da Seed-PR, que representem gêneros textuais adequados para o ensino de LP. Eles estão lá, prontos para serem inseridos nos módulos ou oficinas das sequências didáticas: animações, áudios, fotos, filmes, infográficos, jogos *on-line* selecionados para a disciplina, livros didáticos para *download*, fábulas, canções e contos dramatizados, livros de domínio público, acesso a trechos de filmes etc. Mas como atravessar a ponte da abordagem dos textos na forma tradicional? Como romper as barreiras internalizadas há longo tempo? Como pensar em sequências formativas com OAD's?

#### *O Modelo Didático do Gênero Mediando a Prática Docente*

O objeto unificador da SD, o gênero carta do leitor privilegia o discurso argumentativo, a discussão e o debate sobre questões sociais polêmicas e, além de contribuir para a aprendizagem da língua em uso, possui uma função social por se constituir em um instrumento para o exercício da cidadania. Em um processo de reflexão e análise, a construção do modelo didático de carta do leitor procurou identificar as principais características do gênero que perpassam as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas necessárias para a sua produção. A coleta e análise do *corpus* foi seguida pela pesquisa e estudos realizados a respeito da carta do leitor, ou seja, um levantamento do que dizem os *experts*, os especialistas do gênero em estudo. A partir dessa sondagem, os textos selecionados foram analisados tendo como base as representações do *contexto de produção* e os três elementos de análise que Bronckart (2003) denomina de *folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Em seguida, a professora passou à análise do suporte e o contexto de produção, abrangendo 1) as representações referentes ao quadro físico da ação: identificação do emissor e receptores; identificação do



espaço da ação verbal; identificação do momento sócio-histórico da ação verbal. 2) As representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal: o tipo de interação social em jogo; o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto de enunciador); o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários); as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo. 3) As outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente: referentes ao tema expresso no texto; referentes ao conhecimento dos modelos de gêneros disponíveis no arquitexto; referentes ao conhecimento prévio do agente.

Na terceira etapa, a professora passou a tratar da infraestrutura textual do gênero. Como plano global do texto da carta do leitor, percebeu que este gênero apresenta a mesma estrutura de uma carta pessoal, contudo o estilo e a linguagem são diferentes porque o contexto discursivo não é semelhante. No plano que comporta os tipos de discurso, ou seja, segmentos constitutivos do gênero (BRONCKART, 2003), a carta do leitor apresenta predominância do Discurso Interativo da Ordem do Expor com passagens da Ordem do Narrar (relato interativo). Ela compreendeu que a atitude do autor da carta do leitor está em conexão com o mundo real, que a carta é produzida para um destinatário real vinculado a um suporte (jornal/revista) e o seu teor tem uma função social, ou seja, para o autor há a prática da cidadania. Geralmente, os leitores (autores das cartas) comentam matérias publicadas, fazem elogios, agradecem, reivindicam direitos, fazem reclamações, opinam sobre temas controversos que foram publicados ou que estão em discussão na sociedade. Tais características são apresentadas por dêiticos como: pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa, em geral, no pretérito perfeito e imperfeito (sendo possível também o uso de verbos no futuro e futuro do pretérito), indicando a relação com os parâmetros do mundo representado e o momento (espaço e tempo) da cena. Pertinente à organização sequencial da carta do leitor, pertencente ao agrupamento do argumentar (DOLZ; SCHNUEWLY, 2004) apresenta discurso constituído por uma sequência argumentativa em todas as suas fases, a saber: premissa (constatação inicial do tema); apresentação dos argumentos; apresentação dos contra-argumentos; conclusão. A professora concluiu que a carta do leitor pode apresentar uma organização sequencial tanto narrativa

quanto descritiva, sem perder a predominância da sequência argumentativa (NASCIMENTO, 2011).

Como parte da quarta etapa de constituição de um Modelo Didático para o gênero Carta do Leitor, a professora-mestranda passou a focalizar os mecanismos de textualização articulados à progressão do conteúdo temático, uma vez que estes organizam os elementos que fazem parte desse conteúdo nas diversas situações de uso e, assim, estabelecem a coerência temática do texto (BRONCKART, 2003). Percebeu que tais mecanismos “compreendem as operações de conexão, a coesão nominal e a coesão verbal do texto”, onde “se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das ideias anteriormente planejadas” e onde acontece a seleção dos elementos da língua e se pensa na melhor forma de usar as formas gramaticais que contribuem para a coesão textual.

A professora compreendeu que tais características explicam a utilização de marcadores de interlocução, como o uso de vocativos, recursos referentes às marcas que imprimem ao texto informalidade, como, por exemplo, o uso de expressões da oralidade (marca de uma natureza dialogal desses textos); os recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer; recursos de pronominalização: pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos que podem ter a função de introduzir e retomar argumentos; os recursos de intensificação das palavras, como os adjetivos e advérbios, e certamente, a recorrência constante aos operadores argumentativos, como o uso de conectivos para articular os argumentos. Observou que para a coesão textual é frequente uso de verbos no presente e futuro do indicativo (Discurso Interativo-Expor), uma vez que implicam o contexto de produção. Já nos trechos pertencentes ao Relato Interativo (mundo do Narrar) utilizam-se os verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Em seguida, passou para a quinta etapa da análise, que correspondeu às vozes enunciativas, ora apresentando-se como a voz do autor (1ª pessoa gramatical), ora vozes sociais (relacionadas ao conteúdo temático e atreladas ao processo argumentativo da carta).

A partir dessa desconstrução-construção dos textos do gênero em foco, a professora percebeu as características do gênero carta do leitor. Nesse momento, sentiu que poderia apontar as dimensões ensináveis do gênero que estariam adequadas aos seus alunos. A etapa a seguir foi a elaboração da sequência didática.

### O Planejamento do Projeto Didático de Gênero

Nas atividades desenvolvidas na SD, a visão interacionista sociodiscursiva foi focada nas três capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva, de forma equilibrada, para não gramaticalizar o ensino do gênero. A SD é uma ferramenta que necessita adaptar-se aos objetivos didáticos da intervenção e às características de cada gênero. O quadro a seguir permite a visualização das capacidades de linguagem distribuídas na SD conforme a síntese apresentada pela professora.

QUADRO 1. Capacidades de Linguagem na Engenharia SD Carta do Leitor

Atividades	Objetos de ensino	Capacidade de Linguagem		
		Ação	Discursiva	Linguístico-Discursiva
O narrar ficcional e o argumentar	A ação discursiva do narrar. A ação discursiva do argumentar. O contexto de produção. Tipos de discurso.	X	X	
Temas sociais polêmicos	Conteúdo temático das cartas do leitor do jornal <i>Folha de Londrina</i> .	X		
Produção inicial	A textualidade do gênero carta do leitor.	X	X	X
Reconhecendo a estrutura da carta do leitor	Elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas do leitor. Estrutura das cartas. Assunto das cartas Formalidade na saudação inicial e final das cartas do leitor.		X	X
Trabalhando a argumentação	Frases de sequência argumentativa. Opinião e argumentos. Sustentação dos argumentos.		X	
Elementos articuladores	Elementos articuladores da carta do leitor, no discurso argumentativo.			X
Reescrevendo a carta do leitor	A textualidade da carta do leitor	X	X	X
Revisando a carta produzida	A textualidade da carta do leitor	X	X	X
Envio das cartas ao jornal	Escrita de e-mail e contexto de produção das cartas	X	X	

A argumentação foi introduzida pela professora no momento em que os alunos fizeram a diferenciação dos gêneros do narrar ficcional

e do argumentar (Oficina 1), de forma lúdica, como uma brincadeira e perceberam as diferenças entre os textos que iam escolhendo para compor o mural. Os textos da ordem do argumentar que mais apareceram no mural foram os anúncios publicitários. A justificativa para a escolha desse texto para compor o mural “argumentar” era que para vender um produto ou um serviço é sempre necessário convencer o consumidor, e isto é uma forma de usar a argumentação. Outro texto que apareceu bastante foi o editorial do jornal *Folha de Londrina*. A justificativa apresentada pela professora foi a de que isso se deveu ao fato da expressão “Folha Opinião” na página do editorial e os alunos reconhecerem que para expor a opinião tem que ter argumentos, principalmente ao escrever num jornal. Também escolheram cartas do leitor e artigos de opinião.

A professora apresentou uma variedade de textos, principalmente os do jornal escolhido como *corpus* da pesquisa (*Folha de Londrina*) e promoveu a interação dos alunos com a noção de argumentação. Nesse momento, ela não precisou teorizar, pois promoveu discussões a respeito do tema, as formas em que a argumentação pode aparecer no contexto social e que, mesmo para objetivos diferentes da produção dos variados gêneros textuais, cada um assume posicionamentos discursivos usando a argumentação.

Partindo disso, ela passou a selecionar somente os textos que levavam a assinatura de um cidadão, quando chamou a atenção dos alunos para a necessidade de assumir o papel de cidadãos atuantes, presentes nas transformações da sociedade em que vivemos. Essa atividade foi realizada de forma bastante tranquila e todos os alunos conseguiram identificar os textos que eram assinados: cartas do leitor e artigos de opinião.

Na Oficina 2, ela explorou o que é fato social polêmico, para demonstrar o que leva as pessoas a se posicionarem, pelos veículos de comunicação, como o jornal escrito, sobre os acontecimentos que envolvem a sociedade. Nas atividades dessa oficina, os alunos pesquisaram nas redes sociais, em casa, em conversa com os pais quais os temas sociais polêmicos que os envolvem, bem como os que fazem parte do cotidiano dos alunos. Dessa forma, a atividade discursiva da proposta tornou-se autêntica para os alunos, pois eles construíram os conceitos por meio de atividades que envolvem situações reais, em circulação na sociedade.

O uso dos vídeos, como dispositivo didático, com trechos do debate dos candidatos à Presidência da República e ao Governo do Estado do Paraná serviu para ilustrar uma forma de uso da argumentação oral e de fatos sociais polêmicos que envolvem nosso estado e país.

Entre os temas sociais polêmicos, que os alunos trouxeram para a escola, a lei que proíbe o uso do celular em sala de aula para fins não pedagógicos instigou os ânimos dos alunos e foi o tema de debate. Esta atividade foi a que os alunos mais gostaram. Houve a preparação, a escolha da ideia a ser defendida, dos argumentos, e os alunos conduziram a atividade seriamente. Como o fato é algo que eles estavam vivenciando no ambiente escolar – a proibição do uso dos celulares em sala de aula para fins não pedagógicos – fato que gerou grande polêmica na escola, os alunos desejavam expor seus pontos de vista e essa atividade proporcionou a oportunidade de eles darem voz aos seus anseios diante da situação.

Na SD, as atividades da Oficina 4 exploraram os elementos contextuais: o enunciador e destinatário (papel social), o objetivo do gênero e o conteúdo temático. A professora se referiu ao fato de que houve um pouco de dificuldade dos alunos no entendimento do papel social do enunciador e destinatário, por estarem acostumados a realizar mecanicamente exercícios do tipo “Identifique quem é o emissor e o destinatário da carta” remetendo apenas aos nomes explícitos no texto, sem considerar o que o emissor/enunciador representa na sociedade. Para sanar essa dificuldade, ela buscou nas reflexões sobre o papel do cidadão (Oficina 3), os exemplos que deu aos alunos. Ela didatizou o conceito de mundo físico e social, no quadro de giz, utilizando exemplos do universo escolar. Assim eles foram exemplificando da forma que entendiam e ela, interativamente, intervinha para ficar fácil ao aluno e correto do ponto de vista didático.

A atividade 2 da SD foi essencial para firmar no aluno a aprendizagem sobre os elementos contextuais da carta do leitor, pois a professora trabalhou com uma carta específica, selecionada do jornal *Folha de Londrina*, de forma igual para a sala toda. Ela ficou muito animada com os resultados dessa aula, mas quando assistiu a si própria no vídeo, na situação de autoconfrontação, percebeu o quanto a aula ficou expositiva e inculiu nos alunos a ideia dela, professora, o ponto de vista dela e não o do aluno, conforme as respostas dadas por eles.

Na Oficina 5, ela propôs então, a escrita de uma carta do leitor

(produção inicial). Essa atividade discursiva foi pensada de modo a não chegar à sala de aula e despejar a tarefa de produção textual de uma carta, mas sim como uma atividade discursiva autêntica, onde eles colocariam as suas opiniões a respeito de algo real, que eles estavam sentindo, ou seja, a carta do leitor teria enunciadores e destinatários legítimos e ultrapassaria a escrita meramente didática para a obtenção de nota.

Essa produção inicial foi uma avaliação diagnóstica. Nela a professora percebe que os alunos necessitavam da intervenção dela para a resolução de problemas relacionados às operações mentais (capacidades), necessárias para a produção da carta ao leitor. Dessa forma, foi possível adaptar as oficinas da SD de maneira mais precisa para atender aos alunos.

Para tanto, a professora organizou uma Grade de Análise Diagnóstica “para evidenciar pontos de atenção que antecipem dados sobre as capacidades de linguagem relacionadas às operações de uso do instrumento/gênero de texto naquela situação de comunicação:

QUADRO 2. Grade de Análise da Produção Inicial (Diagnóstica)

Características do gênero Carta do Leitor	Descritores	Objetivos Específicos: os alunos são capazes de:
a) Capacidades de ação requeridas para a prática social: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO	Ação de linguagem escrita pelo locutor-cidadão x; no dia x, no lugar x, no quadro de uma atividade social, dirige-se a um destinatário com determinada função social; O enunciador x expõe sua opinião a respeito de algo lido anteriormente (matéria, notícia, reportagem) sugerindo, criticando, elogiando etc. e selecionando argumentos pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar os temas que possam ser dizíveis no gênero.</li> <li>• Adequar o texto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– ao destinatário responsável;</li> <li>– ao suporte em que será veiculado;</li> <li>– aos possíveis leitores (colegas) e do jornal <i>Folha de Londrina</i>.</li> </ul> </li> <li>• Desenvolver o texto em função do projeto de comunicação delineado na sequência didática</li> </ul>
b) Capacidades de ação requeridas no projeto de comunicação escolar: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO	Ação de linguagem escrita pelo locutor-aluno x; no dia x; no quadro de uma atividade escolar, dirige-se ao professor, sujeito legitimado para julgar, avaliar e mediar as refacções do texto que contém a opinião sobre a matéria lida anteriormente, que será lida pelos colegas de sala, mas que é endereçada a um destinatário ausente da situação de produção escolar ( <i>Folha de Londrina</i> )	

Características do gênero Carta do Leitor	Descritores	Objetivos Específicos: os alunos são capazes de:
Capacidades discursivas: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO	Identificação dos seguintes elementos: – Data, vocativo, corpo do texto, fechamento e assinatura. – Exposição da situação problema que motivou escrita. – Organização do texto em função das estratégias argumentativas. – Apresentação de argumentos capazes de comprovar que o remetente está certo em seu ponto de vista. – Utilização de procedimentos de justificativa dos argumentos apresentados. – Observação das dimensões dialógicas da argumentação pela apresentação e refutação. – Utilização de contra-argumentos. – Solicitação de medidas que resolvam o problema, caso apareça no texto essa situação. – Modalização dos enunciados no sentido de criar efeito de polidez.	Planejar o texto respeitando os seguintes estágios: – apresentação do ponto de vista de leitor, – formulação de argumentos, – justificativa dos argumentos apresentados, – contestação ou refutação de contra-argumentos, – conclusão.
Capacidades linguístico-discursivas: TEXTUALIZAÇÃO	Empregar mecanismos de textualização que promovam conexões, coesão e o estabelecimento da coerência temática: – operações para a conexão; – operações para a coesão nominal; – operações para a coesão verbal.	Utilizar organizadores textuais para marcar as transições entre tipos de discurso e estruturas frasais: – organizadores com valor temporal nas passagens do narrar; – organizadores lógicos nos discursos da ordem do expor.
DIMENSÕES TRANSVERSAIS	Ortografia Pontuação Paragrafação Relação oralidade-escrita e uso coerente dos pronomes de tratamento.	– Utilizar pronomes de tratamento adequados ao cargo ocupado pelo destinatário. – Utilizar sinais de pontuação adequados.

A partir desse diagnóstico, a professora elaborou as atividades das Oficinas 6 e 7 da SD, a fim de trabalhar com as principais necessidades englobadas no processo de produção textual do gênero proposto à turma. Desenvolveu atividades que mobilizassem as capacidades discursivas na Oficina 7 (cf. Quadro 10), primeiro com a identificação dos elementos que devem compor uma carta, mesmo sendo a carta

do leitor, importantes para explorar o plano textual global e pelas características do gênero e do contexto de intervenção, bem como atividades destinadas à sequência argumentativa. Ela enfatiza que o trabalho sistemático com a argumentação foi muito importante para romper com a ideia de que textos argumentativos não devem ser privilegiados no Ensino Fundamental, como percebemos nos livros didáticos.

Na Oficina 6, enfocou atividades sobre a estrutura da carta do leitor, argumentação e opinião e tipos de argumentos. Na atividade 1, fez uma autoavaliação da produção inicial. Na atividade 2, para efetivar de forma mais sistemática e também visualmente marcante, utilizou um recurso disponível na escola e que os alunos não conheciam que foi a lousa digital interativa. Com ela foi possível destacar as partes da carta conforme os alunos faziam a sua autoavaliação. Utilizando flechas, negrito, destaque de palavras e partes dos textos, de forma coletiva a tarefa proposta tornou-se mais acessível aos alunos e o conteúdo, de fácil internalização.

Para explorar a textualidade argumentativa da carta do leitor ela elaborou as atividades 3 e 4. Na primeira (atividade 3), os alunos tinham que realizar três tarefas: a) distinguir os trechos que apresentavam um fato indiscutível, b) identificar os trechos que traziam uma opinião sobre algo discutível, mas sem apresentar argumentos e, c) aqueles trechos que apresentavam uma ideia sobre algo discutível e os argumentos usados para defender aquela ideia. Em primeiro lugar, a intenção da atividade foi de mostrar que a argumentação está presente quando algo discutível, polêmico, problemático existe, pois fatos indiscutíveis não são passíveis de opiniões. Em segundo lugar, a atividade permitiu mostrar aos alunos que os argumentos servem para fortalecer e dar credibilidade às opiniões.

Na atividade 4, também com foco na argumentação, a ideia da professora foi a de retomar o uso das cartas do jornal *Folha de Londrina* e do tema da carta elaborada pelos alunos. Deu um exemplo de como os alunos deveriam proceder na atividade. Com o uso de temas atuais, em discussão na sociedade do momento em que estávamos em aulas, propôs algo que ultrapassou os objetivos relacionados ao gênero em estudo. Os alunos foram engajados em discussões atuais sobre sociedade, permitindo-lhes um letramento crítico, um posicionamento diante de tais situações.



Na Oficina 7, as atividades, além de explorarem as capacidades de ação e discursivas também abordaram as capacidades linguístico-discursivas. Ela propôs uma atividade de retomada às cartas do mural e à carta de cada aluno a fim de verificar o grau de familiaridade com os elementos articuladores. Na intenção de usar a ludicidade com a montagem do quebra-cabeça, conseguiu fazer com que os alunos compreendessem a funcionalidade de cada elemento articulador na construção de sentido das frases que tinham que montar. A atividade foi realizada em duplas, o que permitiu a discussão entre os alunos para a resolução da tarefa.

Com essa atividade, a professora conseguiu demonstrar que “aula de gramática” deve ser contextualizada, ou seja, deve acompanhar a necessidade da turma no momento em que uma dificuldade relacionada à gramática deva ser trabalhada. Em seu entender, se fossem esperar para realizar um trabalho com os operadores argumentativos, conforme a divisão tradicional, vinculados ao ensino dos períodos compostos por coordenação e subordinação (metalinguagem) de forma estanque e engessada, perderiam a chance de promover uma aprendizagem da língua em uso, com a sua funcionalidade discursiva de forma que o aluno compreenda o uso e a função de cada elemento e posteriormente transforme esse conhecimento à produção do texto. Caso contrário, conhecerá certas categorias gramaticais de forma decorada, simplesmente usada para fazer uma prova e, na hora de utilizar na construção de um texto, não conseguirá.

A atividade seguinte da SD era sobre os elementos articuladores do texto, utilizando os elementos articuladores apresentados aos alunos. Cada elemento articulador estava associado a uma função específica, o que facilitou para os alunos compreenderem, em situações mais próximas da realidade deles, no caso, o assunto da carta do leitor deles, diferentemente das atividades em que aparecem frases já feitas.

Na Oficina 8, foi construída uma atividade de reescrita da carta. Ela esclareceu que a opção pela reescrita foi porque a produção inicial ficou muito aquém do esperado e o trabalho com as cartas durante as oficinas permitiu que os alunos compreendessem as capacidades de linguagem pertencentes ao gênero carta do leitor e, assim, poderiam melhorar a escrita. Também foi feita uma revisão da carta do leitor, que abordou, de forma geral, as capacidades de linguagem. A autoavaliação, neste momento final foi um apoio que orientou os

alunos a olharem para o texto produzido de forma mais atenta, pois, normalmente, entendem que “os erros” estão concentrados na ortografia e na gramática. Podemos observar que o dispositivo de revisão da carta do leitor foi fundamentado na engenharia didática do ISD, contendo os objetos de ensino explorados em cada oficina, em forma de perguntas a fim de guiar a revisão e a reescrita do texto final que foi enviado ao jornal.

#### *Um Olhar sobre a Ação: a transposição didática interna*

Nesse momento da investigação, verificamos como se deu, no contexto escolar em foco, o agir da professora durante a transposição didática do objeto de estudo: a carta do leitor. Nesse sentido, podemos afirmar que esse gênero textual é o instrumento psicológico que mediou: a) as ações anteriores à implementação para elaborar atividades didáticas e articular os saberes para a elaboração da Sequência Didática; b) as ações didáticas durante a implementação do projeto; c) a transformação das ações habituais e automáticas da prática pedagógica da professora no trabalho com um objeto de ensino inovador.

Na seção anterior, embora tenhamos dado destaque às atividades de cada oficina da SD, os gestos didáticos da professora, mobilizados durante o desenvolvimento do modelo didático do gênero, da SD da carta do leitor e na intervenção em sala de aula também foram analisados e considerados como instrumento de interação de sala de aula, que se incluem como um dos focos de nossa pesquisa.

A coleta de dados provenientes da autoconfrontação ao trabalho efetivado na sala de aula e gravado em vídeo, assim como a mediação das formadoras, contribuiu para que a professora compreendesse e repensasse as ações docentes. Entretanto, ela afirma que também percebeu e compreendeu que em seu agir em sala de aula foram gerados gestos perturbadores desse desenvolvimento – que não poderiam ser negligenciados por ela.

A autoconfrontação simples ocorreu na presença das pesquisadoras, autoras deste texto. Nessa interação veio à tona a reflexão sobre a sua prática e sobre o trabalho realizado com a utilização do material didático produzido.

O diálogo entre a professora e as pesquisadoras segue a sequência das cenas e focalizam os aspectos do trabalho em sala de aula, compara o que foi prescrito pelo planejamento realizado na sequência didática e o trabalho real, o que implica o que se conseguiu realizar e o que não se conseguiu, frustrando objetivos traçados, tarefas e ações da professora e alunos, motivados por impedimentos que surgiram no contexto. Neste texto, vamos restringir a análise à apresentação das perguntas abertas que foram direcionadas à professora. Essas perguntas foram instrumentos mediadores da interação, propiciaram a discussão e a reflexão sobre as cenas presenciadas no vídeo. Portanto, as perguntas mediadoras da seção de autoconfrontação constituíram o principal instrumento para atingir os objetivos da autoconfrontação: levar a professora a refletir sobre o trabalho na sala de aula. Para ilustrar esse diálogo mediado por perguntas e respostas, apresentamos a seguir algumas questões que foram formuladas, selecionadas entre muitas outras que pudemos ouvir na gravação:

- ✓ “O que você está fazendo nesse momento? Explique para nós.”
- ✓ “Qual é o objeto de ensino que você está trabalhando nesse momento?”
- ✓ “Você está fazendo isso de acordo com o que tinha planejado? Houve mudanças de percurso?”
- ✓ “Por que houve mudanças? O que ocasionou essas mudanças entre o que havia planejado e o que realmente realizou?”
- ✓ “O que fugiu do seu controle nesse momento? Poderia ter feito de outra forma?”
- ✓ “Qual o seu sentimento diante desses obstáculos?”
- ✓ “O que você mudaria nessa atividade?”
- ✓ “Observe o tom da sua voz... Você está falando mais alto... por que está fazendo isso? Acha que está funcionando? Você controla seus alunos com a diferença no tom de voz?”
- ✓ “O que você diz sobre a atitude dos alunos nesse momento?”
- ✓ “O que você está fazendo nesse momento? Descreva para nós.”
- ✓ “Qual a sua intenção ao agir assim?”
- ✓ “Você considera que esse é um gesto de regulação?”
- ✓ “Você acha que conseguiu êxito com esse gesto de regulação?”
- ✓ “Os alunos corrigiram o que já tinham feito os cadernos?”
- ✓ “De que outra forma você poderia agir para obter esse resultado?”

- ✓ “Observe essa passagem do vídeo. Você está fazendo um gesto de ativação da memória didática... acha que agiu da melhor forma?”

Os diálogos, durante a autoconfrontação, tornaram evidentes momentos de insegurança, de tensão gerada pelas dúvidas, sobretudo em relação à sequência das atividades que estavam planejadas na sequência didática. A discussão com as mediadoras deixou entrever dificuldades na realização do trabalho, mas também fizeram aparecer momentos altamente motivadores do trabalho dos alunos. Em meio à tensão “entre o que não estava dando certo”, surgia também momentos de alegria, de certeza do sucesso do trabalho. Ela afirmou que sentia orgulho da caminhada que havia realizado, desde a construção do modelo didático do gênero (que lhe trouxe o domínio dos saberes sobre o objeto de ensino), passando pela elaboração da sequência didática até a implementação efetiva na sala de aula. O diálogo durante a autoconfrontação foi uma ferramenta valiosa para as reflexões sobre o trabalho que havia sido planejado, o trabalho efetivamente realizado, inclusive o que não havia sido realizado por questões inerentes à situação.

### *Considerações Finais*

A conciliação entre o gênero carta do leitor como apresentado no jornal (objeto social) e a sua didatização (objeto de ensino) foi um fator importante e comprovado como instrumento psicológico, pois propiciou a mediação das ações da professora no planejamento e elaboração das atividades didáticas sobre o discurso argumentativo, ou seja, um excelente instrumento para a formação docente e que foi usado como parâmetro para a construção da SD.

A elaboração da SD foi um ótimo instrumento de formação docente, pois englobou a teoria e a metodologia do ISD e também permitiu a construção da SD de forma gradual, durante o período de intervenção, articulando a pesquisa, o ensino e a formação docente, permitindo que reconcepções fossem feitas no decorrer das intervenções. Para nós, formadoras, a atividade conseguiu transformar práticas escolares engessadas, gramaticalizadas, em práticas transformadoras, para um

ensino da língua materna prazeroso, significativo e que mostrou o uso da língua como realmente ela é utilizada no dia a dia dos alunos, proporcionando equilíbrio no ensino e aprendizagem das capacidades de linguagem.

Os diálogos durante as autoconfrontações às cenas gravadas evidenciaram tensões e dificuldades da professora na implementação da sequência didática que compreendemos como tomadas de consciência que podem abrir espaços potenciais de desenvolvimento profissional. Isso nos leva à conclusão de que o trabalho docente nunca está definitivamente acabado. Sempre será possível, por novos olhares, novas escolhas e novos recortes, observar diferentes conclusões a respeito das ações docentes. Um deles se refere à possibilidade de uso do procedimento de autoconfrontação a cenas de aulas vídeo-gravadas como aporte de auxílio na formação continuada de professores aliada ao oferecimento, especialmente no contexto do ensino público, de uma política de assessoria que disponibilize aos professores o contato com teorias e também com práticas novas, como o Profletras oportunizou.

### Referências

**BAKHTIN, M.**

*Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

**BEZERRA, M. A.**

Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 208-216.

**BRONCKART, J. P.**

*Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

**CHEVALLARD, Y.**

1985: La transposition didactique, La Pensée Sauvage Editions. In: CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

**DOLZ, J.**

As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, 32 (1): 237-260, 2016. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf)>.

Acesso em: 2 jul. 2016.

**DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.**

*Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**DOLZ, J. et al.**

A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 1 (28): 156-173, maio 2017.

**GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M.**

Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequência didática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 13 (1): 37-69, jan.-jun. 2010.

**HILA, C. V. D.**

*Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa*. Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, 2011. (Tese de Doutorado).

**LEMKE, J.**

Letramento metamediático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49 (2): 455-479, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2018.

**MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.**

A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6 (3): 547-573, set.-dez. 2006.

**NASCIMENTO, E. L.**

A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina, 14 (1): 421-445, jun. 2011.

(org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014a.

A formação contínua como objeto de investigação: o agir (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014b.

**NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N.**

Os gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: MENEGASSI, R. J. *et al. Escrita e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

**OLIVEIRA, M. K.**

*Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

**VOLOCHINOV, V. N. / BAKHTIN, M. M.**

*Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud. Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

**VYGOTSKY, L. S.**

*A formação social da mente*. Trad. J. C. Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Pensamento e linguagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.





**PROCESSOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS  
EM PRODUÇÕES ORAIS E ESCRITAS  
DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:  
ANÁLISE DOS TRAÇOS GRADUAIS E DESCONTÍNUOS**

---

*Dircel Aparecida Kailer  
Vanusa Fogaça de Freitas Prado*



Sabendo que tanto a fala quanto a escrita devem ser determinadas pelo uso adequado da língua de acordo com as práticas sociais e tendo como base a perspectiva de que essas duas modalidades apresentam variação determinada por fatores de ordem linguística, histórica e social, este estudo, ancorado nos pressupostos teórico-metodológico da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2005) propõe-se a fazer um levantamento dos processos fonético-fonológicos<sup>1</sup> mais recorrentes na fala e na escrita de vinte e oito estudantes de uma escola pública da cidade de Londrina-PR. Além disso, buscamos categorizar os desvios dos alunos, na modalidade escrita, conforme os contínuos de Bortoni-Ricardo (2005).

Tendo em vista que a escrita, em relação à fala, segue padrões mais rígidos, é necessário deixar explícito ao aluno que nessa modalidade da língua, o tratamento dispensado aos desvios não é o mesmo de quando se trata da fala. Sendo assim, cabe ao professor ter um olhar mais cuidadoso quanto aos desvios ortográficos (marcas da oralidade na escrita/ processos fonético-fonológicos) presentes nos textos dos

---

<sup>1</sup> Neste estudo, apesar de estarmos pautados, principalmente em Bortoni-Ricardo que utiliza o termo “erro” optamos por utilizar os termos marcas da oralidade, “desvios ortográficos” ou processos fonético-fonológicos, visando evitar qualquer tipo de preconceito linguístico no ambiente escolar.

alunos, uma vez que muitos deles têm dificuldades para diferenciar aspectos linguísticos que são comuns na oralidade, como o apagamento do R (comer ~ comê, sair ~ sai), a monotongação (beijo ~ bejo), ou a ditongação (dez ~ deiz), porém não devem ser utilizados da mesma forma em muitas práticas escritas. Além disso, alguns alunos não conseguem diferenciar processos linguísticos que são “marcados” mesmo em algumas práticas orais, como por exemplo: o rotacismo (problema ~ probrema, calça, carça), a iotização (trabalho ~ trabaio), ou a palatalização (antônio ~ antonho).

Desse modo, ao observar a relação direta entre a linguagem e a sociedade, assim como as relações que se estabelecem entre a oralidade e a escrita, ainda nos chamam a atenção as dificuldades de muitos alunos para grafar as palavras, por se apoiarem constantemente nas práticas de oralidade como base para sua escrita. Muitos dos problemas ortográficos que se esperam superados, nos anos finais do EF II, ainda persistem, comprometendo o desempenho nas operações linguísticas necessárias ao sentido e à significação da leitura e da escrita. Neste sentido, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e em outros estudos que abordam essa questão (CAGLIARI, 2008, MARCUSCHI, 2001, SILVA, 2003 dentre outros), acredita-se que um levantamento dos processos fonético-fonológicos na oralidade dos referidos alunos e a investigação dessas marcas da oralidade/ desvios ortográficos em suas produções escritas possibilitem um ensino de Língua Portuguesa livre de preconceitos e mais efetivo quanto ao seu propósito.

### *Linguagem Oral e Linguagem Escrita: algumas considerações teóricas*

A linguagem manifesta-se de várias formas desde os primeiros indícios de vida e, de acordo com Bakhtin (1986), é um fenômeno social da interação verbal, realizado através das mais diversas enunciações. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Cagliari (2008), por sua vez, afirma que a língua se institui socialmente e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas a ela, pois “as pessoas falam da mesma maneira como seus semelhantes falam e por isso se entendem” (CAGLIARI, 2008, p. 18). Consoante à

afirmação do referido autor, podemos refletir sobre a importância da linguagem na sociedade, para assim considerar relevante o estudo das relações que se estabelecem entre as modalidades da língua – a oral e a escrita – no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os PCN (1998), as aulas de Língua Portuguesa devem abordar tanto a fala quanto a escrita, propiciando a reflexão sobre as diferentes situações comunicativas. Assim, cabe à escola promover a ampliação do conhecimento do aluno, tornando-o capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos (orais e escritos) eficazes nas mais variadas situações.

Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa devem oferecer condições para que o aluno amplie suas competências comunicativas. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), o educador deve apresentar a norma dita padrão sem desmerecer o conhecimento linguístico do aluno. Para isso, ao ensinar a norma culta, a proposta não deve ser de que o aluno substitua uma variedade por outra, mas sim de capacitá-lo a dominar outras variedades, adequando sempre ao contexto de uso.

Com base na Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma metodologia de estudo que consiste analisar as variações no português brasileiro dentro de três contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

O primeiro contínuo é composto em uma das pontas por falares rurais geograficamente mais isolados e na outra ponta por uma fala urbana mais padronizada. No espaço entre os dois pontos desta linha contínua, identifica-se a zona rurbarana.

FIGURA 1. Contínuo de Urbanização



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52.

É possível situar qualquer falante do português brasileiro em um determinado ponto desse contínuo, pois “as fronteiras são fluídas e há muita sobreposição entre estes tipos de falares” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53). Para a autora, não existem fronteiras sólidas que separem os falares rurais, rurbaranos ou urbanos, de forma que cada indivíduo

receba uma influência linguística, seja através do processo migratório, seja até mesmo pelo uso das diversas mídias.

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Consideramos que, a partir desse contínuo, é possível que os alunos entendam a variação sem incorrer no equívoco de tratá-las por meio de diferenças entre “melhor” e “pior”, fato que estimula o preconceito linguístico. Assim, por meio dessa reflexão, podemos desconstruir os equívocos que associam adjetivos como “pior” e “inferior” ao falar rural e, principalmente, de construir crenças positivas nesses falantes sobre as suas próprias manifestações verbais.

O segundo contínuo é o de oralidade/letramento, que também não apresenta fronteiras muito marcadas, havendo possibilidades de sobreposições, quando um falante alterna, em seu discurso, enunciados que apontam para a oralidade, com outros que figuram um evento de letramento<sup>2</sup>.

FIGURA 2 – Contínuo de Oralidade-Letramento

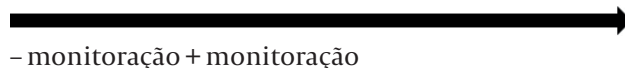


Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62.

O último contínuo de que trata a autora, contínuo de monitoração estilística, aponta as diferenças linguísticas que vão desde interações totalmente espontâneas até as previamente planejadas pelo falante, considerando o seu interlocutor, o ambiente e o grau de formalidade.

<sup>2</sup> Para Bortoni-Ricardo, os eventos de letramento são “eventos mediados pela língua escrita”. A autora também classifica os eventos de oralidade como aqueles em que “não há influência direta da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62).

FIGURA 3. Contínuo de Monitoração Estilística.



Fonte: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62.

Dessa forma, observamos que, para a Sociolinguística Educacional, há traços linguísticos marcando uma determinada comunidade em um determinado contexto histórico e social, fato que nos leva a compreender a língua como um fenômeno heterogêneo e constantemente exposto à variação.

Para Marcuschi (2005), apesar de a fala fazer parte do nosso cotidiano ainda não lhe dedicamos a devida atenção quando comparada a atividades realizadas na modalidade escrita. Dessa forma, o autor também menciona a importância de o professor ter uma preocupação com o planejamento das atividades orais em sala de aula.

Com relação à abordagem da fala e da escrita, é importante considerar também os estudos da fonética e da fonologia, pois são essenciais para direcionar o ensino/aprendizagem de língua materna. Em nossa língua encontramos palavras que são escritas do modo como se fala, no entanto, há também muitas outras palavras em que a sua pronúncia difere da escrita. “Essa relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras.” (CAGLIARI, 2008, p. 117).

Assim, é possível constatar essa afirmação com base em nossa prática docente, pois a variação de uma língua se dá tanto entre as modalidades oral e escrita, quanto dentro de uma mesma modalidade por diversos fatores, tais como o grau de formalidade, da situação de produção e de uso, a idade, o sexo, a região onde o indivíduo vive, entre outras variáveis.

Neste sentido, cabe destacar a afirmação de Cyranka e Oliveira (2014) sobre a importância de o aluno conhecer e saber quando usar determinadas variantes linguísticas ou seja, cabe ao professor “promover uma mudança no foco de ensino de língua materna, de modo a desenvolver no aluno a consciência de que o “português são muitos” e, por isso mesmo, ele deve ser multidialetal em seu próprio idioma, haja vista a diversidade de usos que se pode fazer dele” Cyranka e Oliveira (2014, p. 2).

Bortoni-Ricardo (2006) afirma ser essencial a criação de uma metodologia de ensino que se sensibilize e respeite as diferenças sociais, linguísticas e culturais trazidas pelos alunos para o ambiente escolar. Assim, de acordo com essa autora, deve-se respeitar e valorizar a variedade apresentada pelos alunos, sem, contudo, negar-lhes a oportunidade de aprender as variedades de prestígio, tendo em vista que a língua é um dos bens culturais mais relevantes para a ascensão social.

Assim, para facilitar o processo de aprendizagem, é importante que seja feita uma distinção funcional com relação aos desvios da ortografia, pois sabemos que muitos partem do domínio da oralidade no momento da aprendizagem da escrita. Mas também temos desvios provenientes do aspecto fixo da escrita, que pode ser atribuído a um sistema arbitrário de convenções, cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com a língua escrita. Para a Sociolinguística o “erro” na fala é visto como uma questão de inadequação ao contexto, haja visto que é uma das diversas maneiras possíveis de se falar. Já na escrita, de acordo com a mesma autora, o termo “erro” é utilizado, uma vez que a escrita não aceita nenhuma variação, fato que é recorrente na fala (BORTONI-RICARDO, 2006).

Dessa forma, é fundamental que se comece a pensar nas diversas variedades presentes em sala de aula, além de que o conhecimento dessa variedade permitirá ao professor entender os “desvios ortográficos” mais recorrentes, para que assim, possa identificar, através deles, a hipótese estabelecida pelo aluno.

### *Processos Fonético-Fonológicos*

De acordo com Cagliari (2002), a língua sofre inúmeras mudanças que ocorrem através das diversas interações sociais ao longo do tempo. Essas alterações são inevitáveis e devem ser consideradas de acordo com a adequação ao momento histórico e às necessidades dos falantes. Para esse autor, essas “alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por regras que caracterizam os processos fonológicos” (CAGLIARI, 2002, p. 99).

Para Coutinho (1962), essas alterações sonoras são denominadas de metaplasmos. Os metaplasmos, segundo ele, “são modificações fonéticas que as palavras sofrem na sua evolução” (COUTINHO, 1962, p. 166). Assim,



cada geração altera, de forma inconsciente, segundo as suas tendências, as palavras da língua. Essas alterações, com o passar do tempo, tornam-se bastante evidentes. As modificações que ocorrem na língua podem ser de quatro espécies. “Verificamos que elas podem ser motivadas pela troca, pelo acréscimo, pela supressão de fonema e, ainda, pela transposição de fonema ou de acento tônico” (COUTINHO, 1962, p. 166).

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), os processos fonológicos, são definidos como alterações que os fonemas sofrem quando estes se unem para formar as palavras. Essas mudanças podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, sendo classificadas conforme cada tipo de alteração. O professor deve estar atento a esses casos, para poder compreender o processo de aprendizado da ortografia, e também, para agir pedagogicamente diante das incorreções.

Alguns processos fonético-fonológicos usados frequentemente na fala não sofrem marcação, ou seja, não são estigmatizados, outros são mais marcados e levam o usuário a sofrer, muitas vezes, preconceito linguístico. Tanto um quanto outro, nos gêneros formais escritos devem ser evitados. Nesse sentido, cabe ao professor de Língua Portuguesa reconhecer esses processos, compreender as variáveis que os condicionam para terem condições de identificá-los nas produções orais e escritas de seus alunos e, a partir disso, propor atividades de conscientização no intuito de levar o educando a fazer um uso mais eficiente da língua, adequando suas variantes ao contexto conforme maior ou menor formalidade.

A seguir, elencamos alguns processos fonético-fonológicos comuns na Língua Portuguesa. Eles podem ser por supressão, por adição, por transposição ou por transformação.

Os processos por supressão consistem na eliminação ou apagamento de um segmento – consonântico, vocálico ou de uma sílaba inteira. Eles podem ocorrer no início, no meio ou no final da palavra.

Quando o apagamento do segmento acontece no início de uma palavra, é denominado de aférese. Esse processo é muito comum, por exemplo, no verbo estar (está ~ tá, estava ~ tava, estive ~ tive), no pronome de tratamento você ~ cê; em nomes, como José ~ Zé, Antônio ~ Tonho, coitadinho ~ tadinho, entre outras palavras.

Se o apagamento do segmento ou sílaba ocorrer no meio da palavra, temos um caso de síncope. Esse processo ocorre com frequência prin-

principalmente nas proparoxítonas (abóbora ~ abobra, fósforo ~ fósfro, pêssego ~ pesco, córrego, corgo, xícara ~ xícra, florezinhas ~ florzinhas).

Outro processo por subtração bastante recorrente na Língua Portuguesa é a apócope, ou apagamento do segmento em final de palavras. Como podemos verificar, por exemplo, em: cantar ~ cantá, vender ~ vendê, sair ~ saí, contou ~ contô, vamos ~ vamo, álcool ~ álco, viagem ~ viaje.

Temos também os processos fonético-fonológicos por acréscimo ou adição de um segmento que pode ser uma consoante ou uma vogal. A prótese é o processo que ocorre quando é adicionado um segmento no início de palavras, como por exemplo em: lembrar ~ alembiar, voar ~ avoar.

Quando o acréscimo ocorre no meio da palavra, ocorre uma epêntese. Esse processo é muito comum para promover a estrutura silábica Consoante Vogal (cv), como ocorre com: pneu ~ pineu, advogado ~ adivogado ~ adevogado, psicólogo ~ pisicólogo ou em empréstimos como: internet ~ interneti ~ internete.

Não tão produtivo quanto à epêntese, o processo de inserção de segmento no final de palavra, a paragoge, ocorre em palavras como: mártir ~ martire, variz ~ varize, fiz ~ fissu.

Além dos processos por subtração e por adição, temos, como já mencionamos, os processos por transposição e por transformação ambos muito produtivos na Língua Portuguesa.

Os processos fonético-fonológicos por transposição ocorrem pelo deslocamento de um segmento dentro de um vocábulo ou então pela transposição do acento da sílaba tônica da palavra. Temos como exemplo os casos de metátese, que acontece pela transposição de um fonema em uma mesma sílaba (preciso ~ perciso, pernilongo ~ prenilongo) ou a hipértese em sílabas diferentes (lagarto ~ largato, caderneta ~ cardeneta, dentro ~ drento, nervoso ~ nevroso, bicarbonato ~ bicarbonato, tábua ~ tauba).

Quando a transposição refere-se ao deslocamento do acento, chamamos de sístole, se houver o recuo do acento tônico dentro da palavra (rubrica ~ rúbrica, xerox ~ xérox), ou de diástole, quando o deslocamento ocorre pelo avanço do acento tônico dentro de um vocábulo, como por exemplo em opto ~ opito (pí); gratuito ~ gratuíto, fortuito ~ fortuito.

Os processos fonético-fonológicos por transformação ou por substituição consistem na alteração que um fone ou fonema possa sofrer,

passando a ser outro fonema distinto no mesmo lugar do primeiro. Como exemplo temos os casos de: *a*) betacismo que é a transformação do fonema /v/ em fonema /b/ (travesseiro ~ trabesseiro; vassoura ~ bassoura, varrer ~ barrer, vagem ~ bagem); *b*) desnasalação, a transformação de um fonema nasal a um fonema oral (virgem ~ virge; homem ~ home, vagem ~ vage); *c*) nasalação: transformação de um fonema oral a um fonema nasal (até ~ inté; igual ~ ingual); *d*) assimilação, há transformação do fonema para que ele fique parecido a outro adjacente a ele (menino ~ mininu, vestido ~ vistido, coruja ~ curuja); *e*) dissimilação: transformação de um fonema para diferenciação de um outro semelhante existente no mesmo vocábulo (pílula ~ pírlula; privilégio ~ previlégio); *f*) rotacismo: transformação do fonema /l/ em /r/ ou /s/ em /r/, /v/ em /r/ (aluguel ~ aluguer, pólvora ~ porvora, planta ~ pranta, mesmo ~ mermo, vamos ~ ramos); *g*) lambdacismo: transformação do fonema /r/ em /l/ (freira ~ flera (ê); cabeleireiro ~ cabelelero); *h*) vocalização: transformação do fonema /r/ em /w/ (garfo ~ gaufo, carne ~ caune); *i*) ditongação: transformação de uma vogal ou um hiato em ditongo (bandeja ~ bandeija; caranguejo ~ carangueijo, dez ~ deiz, três ~ treis, faz ~ faiz, nós ~ nois); *j*) monotongação: transformação ou redução de um ditongo em uma vogal (doutor ~ dottor; manteiga ~ mantega, beijo ~ bejo, caixa ~ caxa, estou ~ estô, vou ~ vô); *k*) metafoia: alteração do timbre ou altura de uma vogal (direito ~ dereito; diferente ~ deferente); *l*) palatização: transformação de um ou mais fonemas em uma palatal (Antônio ~ Antonho, Junior ~ Junho, dia ~ dZia, tia ~ tSia, avião ~ avinhão; família ~ familha); *m*) despalatalização; consiste na transformação de um fonema palatal em uma vogal oral ou em uma nasal (velha ~ veia, telha ~ teia, junho ~ junio, senhora ~ siora, senhor ~ sior, docinho ~ docin, companhia ~ compania, coitadinho ~ tadin); *n*) sonorização: transformação de um fonema surdo em sua homorgânica sonora (cuspir ~ guspir; constipado ~ gustipado).

Além dos processos fonético-fonológicos elencados, sem a pretensão de trazer todos os casos possíveis na Língua Portuguesa, é importante mencionarmos os casos de sândi que ocorrem na fala e também são, muitas vezes, levados para a escrita. Como por exemplos temos a degeminação (casa amarela ~ casamarela); a elisão (carro usado ~ carrusado) e a ditongação (este ano ~ estiano).

Quando observados esses processos abordados, é possível refletir sobre a escrita dos alunos e as diversas possibilidades de realizações que

eles recorrem ao produzirem seus textos, sendo pela influência da sua fala na escrita ou também pelas mudanças na língua ao passar do tempo.

É preciso que certas áreas, como a Fonética e a Fonologia, que ocupam as grades curriculares de vários cursos de graduação, tenham, além do seu valor científico para pesquisas na área de Linguística, uma função no mundo concreto daqueles que estarão em ambientes escolares (SEARA *et al.*, 2015, p. 164).

Dessa forma, tais conhecimentos são importantes para que o professor tenha condições de avaliar o processo de aprendizagem e depois possa pensar em estratégias facilitadoras para contribuir para aprendizagem dos alunos, levando sempre em consideração o respeito pela variante de cada um, mostrando-lhes que não há variante mais feia ou mais bonita, mas há a variante mais adequada para determinados contextos e para cada modalidade (oral ou escrita). É necessário mostrar ao aluno que ele pode produzir, por exemplo, o alçamento em menino ~ minino, mesmo em um contexto formal de fala, mas, se estiver produzindo uma escrita formal, não pode fazer o mesmo uso, ou seja, registrar a vogal anterior alta /i/ no lugar da vogal anterior média /e/. O mesmo podemos dizer para outro processo muito comum na fala até mesmo em contexto bastante formal, a apócope ou apagamento do /r/ em coda externa de verbos no infinitivo (comer ~ comê). Cabe ao professor, portanto, explicitar ao aluno que muitas variantes são aceitas na modalidade falada, sem nenhuma marcação, mas se forem levadas para a modalidade escrita, estarão infringindo as normas da ortografia da língua e que outras variantes, mais marcadas, devem ser evitadas nas duas modalidades (escrita e falada) se estiverem em contextos formais.

Considerando a importância de o professor reconhecer os processos fonético-fonológicos presentes nas produções de seus alunos para pensarem em atividades que possam facilitar o uso efetivo da língua em diferentes contextos de produção de fala e de escrita, apresentamos, a seguir, a metodologia usada no levantamento e análise dos dados para este estudo.

#### *Pressupostos Teórico-Metodológicos*

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa foi uma abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, tendo em vista que

há um enfoque principal na constatação, análise e intervenção dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Os dados foram analisados com base nas quatro categorias de erros apresentada por Bortoni-Ricardo (2005):

- 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

A partir da constatação, classificação e análise destes desvios apresentados na fala e na escrita, acreditamos que seja possível que o professor de Língua Portuguesa elabore um planejamento de atividades que possibilitem a reflexão sobre as características da fala e da escrita, assim como, aborde a questão do preconceito linguístico.

#### *Participantes da Pesquisa, Constituição do Corpus e Procedimento de Coleta para Análise*

Para a concretização dos objetivos propostos, foi necessária a coleta de textos produzidos por 28 estudantes de uma turma do 6º ano do ensino fundamental dos anos finais, com faixa etária de 11 a 13 anos de idade, de uma escola periférica na cidade de Londrina-PR, que é caracterizada pela falta de recursos financeiros, alunos com diversos problemas socioeconômicos.

O primeiro passo foi a submissão do projeto ao Comitê de Ética da UEL<sup>3</sup>, em seguida, iniciou-se a coleta dos dados que constituíram o *corpus* da pesquisa. A princípio, os alunos foram orientados a conversar com os responsáveis sobre fatos marcantes que envolveram suas famílias. Além desses fatos, eles deveriam pesquisar histórias familiares que envolvessem lendas ou fatos misteriosos. Tendo em

---

3 CAAE: 77369417.0.0000.5231 - Número do Parecer: 2.385.12

vista que essa proposta ocorreu no mês de agosto, o trabalho com as lendas folclóricas, causo e cultura popular já estavam presentes no planejamento. Assim, foi possível aliar a proposta de pesquisa com o conteúdo trabalhado que deveria ser abordado em sala de aula.

Na semana seguinte, um a um, cada aluno fez os seus relatos familiares para a professora, enquanto os demais alunos realizavam atividades que já haviam sido combinadas. A professora-pesquisadora, com o uso de um gravador, registrou o áudio de todas as conversas, para que posteriormente fossem analisadas.

É relevante mencionar, também, que os alunos estavam cientes de que seriam coparticipantes desta pesquisa, de forma que a única informação que não foi mencionada é que se tratava de um estudo sobre a oralidade e a escrita, pois o conhecimento desse fato poderia alterar os resultados, considerando que haveria, assim, um maior monitoramento na fala desses alunos.

Após o relato oral ser concluído, fato que durou uma semana, os participantes foram orientados a escrever dois textos, o primeiro sobre um acontecimento familiar e o outro relacionado a uma lenda ou acontecimento misterioso. Assim, na sala de aula, cada aluno escreveu o seu relato sem a interferência da professora-pesquisadora.

Com todos os dados coletados, foi feito o levantamento dos principais problemas de ortografia que estavam relacionados à transcrição da fala para escrita. Com todos os processos catalogados, dividindo-os em eventos da fala e da escrita<sup>4</sup>, graduais e descontínuos, foram codificados e quantificados através do programa *GoldVarb X*<sup>5</sup> de acordo com os critérios pré-estabelecidos. A partir dos números obtidos, foram elaborados os gráficos e feita a análise, buscando, assim, interpretar e compreender o comportamento linguístico dos participantes deste estudo.

---

<sup>4</sup> Trata-se de cada variante encontrada nos textos orais e escritos de cada participante da pesquisa.

<sup>5</sup> O programa *GoldVarb X* é um pacote ou conjunto de programas computacionais especialmente elaborados para tratar, estatisticamente, de dados relativos à variação linguística.

### *Análise e Discussão dos Dados*

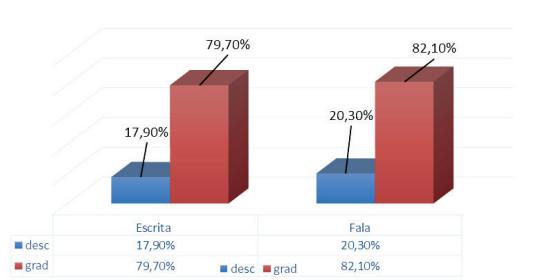
Os processos fonético-fonológicos selecionados para esta pesquisa foram classificados de acordo com os traços graduais e descontínuos (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Traços Graduais: aférese, alçamento vogal posterior e anterior, apócope, apagamento do /R/ em coda silábica final, monotongação, síncope, hipossegmentação, sonorização, paragoge e ditongação<sup>6</sup>; Traços Descontínuos: betacismo, rotacismo, palatalização, nasalização, hipértese, iotização, desnasalização e ditongação.

Assim, a partir dessa classificação, os dados foram quantificados, classificados, analisados e interpretados, conforme apresentamos a seguir.

#### *A Presença dos Traços Descontínuos e Graduais na Fala e na Escrita de Alunos da 6ª Série*

Os dados coletados referem-se aos traços descontínuos e graduais presentes tanto na fala quanto na escrita dos 28 alunos pesquisados (12 meninos; 16 meninas), totalizaram 256 ocorrências<sup>7</sup>. No gráfico 1, observa-se que as maiores ocorrências são de traços graduais, na fala (82,1%), e na escrita (79,7%). Em contrapartida, os traços descontínuos apresentaram poucas ocorrências (20,3% na fala e 17,9% na escrita).

GRÁFICO 1. Traços Descontínuos e Graduais na Fala/Escrita de Alunos da 6ª Série



Fonte: Própria autora.

<sup>6</sup> Há alguns casos de ditongação que não são marcados na comunidade, como por exemplo: *três* ~ *trêis*, *dez* ~ *deiz*, e outros como *nós*- *nóis* que recebem marcação.

<sup>7</sup> Trata-se do total das variantes orais e escritas que foram levantadas nesta pesquisa.

No início deste estudo, por conta das observações empíricas do falar dos alunos, como professora da turma, tínhamos a hipótese de que os traços descontínuos seriam mais recorrentes no grupo, além do relato constante dos professores desta comunidade escolar a respeito dos diversos problemas na fala dos alunos dessa instituição.

No entanto, ao quantificar os dados, conforme observamos, no gráfico 1, essas ocorrências, que são mais marcadas, não são tão recorrentes quanto pressupunhamos, principalmente na escrita desses alunos.

Foram identificadas, no entanto, algumas poucas variantes descontínuas, como “trabaia”, “muié”, “fio”, *bicicreta*”, “prático”, ocorrendo tanto na fala quanto na escrita, formas essas que são bastante estigmatizadas, principalmente no contexto urbano, segundo Bortoni-Ricardo (2004). Porém, ao observar os resultados do gráfico 1, percebemos que essas marcas ficaram mais presentes na fala do que na escrita dos alunos, o que indica que ainda há a necessidade de uma reflexão sobre a adequação da fala ao contexto de uso.

Quanto à realização dos processos mais marcados na escrita, Mollica (1998) destaca, sobre o rotacismo (*planta~pranta, pastel~paster*), que seu uso sofre forte estigma, restando poucos vestígios dessa variante na escrita dos alunos de 5ª a 8ª série.

É possível, inclusive, que em comunidades de estratos mais altos na escala social, esse fenômeno não constitua propriamente um problema na alfabetização, uma vez que seus falantes praticamente não o apresentam na língua oral (MOLLIKA, 1998 p. 92).

Contudo, conforme observado no gráfico 1, até mesmo em comunidades socioeconomicamente menos privilegiadas, como é o caso da escola pesquisada, o rotacismo, detalhado mais à frente, por ser um processo estigmatizado<sup>8</sup>, apresenta poucas realizações, sendo mais recorrente na fala do que na escrita.

Esse resultado confirma a hipótese de Mollica (1998), que aponta que a maioria dos alunos já entendeu a diferença entre as modalidades, falada e escrita. Além disso, de modo geral, o aluno já sabe qual a variante deverá utilizar no espaço escolar, evitando, principalmente,

8 Considerar as formas que mais geram preconceito ou causam estranhamento, tanto na fala quanto na escrita.



as variantes mais marcadas, como é o caso do rotacismo.

A proposta desta pesquisa, como já destacamos, é observar quais traços, graduais ou descontínuos, estão mais presentes tanto na fala quanto na escrita do aluno. Por isso, ao fazer o levantamento dos dados, buscamos elencar todos os processos fonético-fonológicos que apareceram nas produções orais e escritas.

Foram observados outros problemas nas produções, como pontuação, desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (BORTONI-RICARDO, 2005), coesão, coerência. Porém, não fazem parte do objeto deste estudo, por isso não serão discutidos, nem apresentados neste capítulo.

Primeiramente, como já mencionamos, foram classificadas todas as ocorrências como um traço descontínuo ou gradual, de acordo com a proposta de Bortoni-Ricardo (2005). Após a referida classificação, observamos quais desses traços estavam presentes na fala e/ou na escrita de cada aluno, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1. Processos Fonético-Fonológicos Observados na Pesquisa

Processos Fonético-Fonológicos	Exemplos <sup>9</sup>	Escrita		Fala	
		N	%	N	%
Aférese -	-tá	15	48,6	18	51,4
Apagamento do r Monotongação	Andá-	14	37,5	23	62,5
	Falô-	10	15,5	51	84,5
Síncope/Assimilação da oclusiva /d/	Falano	12	24,5	37	75,5
Iotização	Sandaia	00	00	7	100
Neutralização E>I	Cimitério	5	28,6	10	71,4
Ditongação	Creixi	4	33,3	30	66,7
Rotacismo	prástico	1	33,3	2	66,7
Betacismo	Trabiseiro	2	66,7	1	33,3

<sup>9</sup> Com o objetivo de exemplificar cada processo fonético-fonológico, será apresentado um exemplo presente nas produções textuais orais e escritas dos alunos. As demais ocorrências desses processos serão abordadas ao longo da discussão e análise dos dados.

Hipértese	Estrupador	1	50	1	50
Nasalização	Inquilibra	1	33,3	2	66,7
Desnasalização	Homi	1	33,3	2	66,7
Sonorização	Guspiu	1	50	1	50
Palatalização	Balango	1	100	0	0
Alçamento da vogal posterior	Cuzinha	16	53,3	13	46,7

Ao analisar os dados levantados, é possível perceber quais os principais processos foram observados nesta pesquisa, além de identificar quais foram os mais recorrentes, tanto na fala quanto na escrita. Nesse caso, observamos que os processos mais recorrentes na escrita, são, por exemplo, aférese, apagamento do -R e alçamento do O.

#### *Os Principais Processos Fonético-Fonológicos Graduais*

Quando analisados os dados coletados, verificamos que a fala apresentou maior número de processos fonético-fonológicos, sendo a monotongação a mais produtiva deles, com um total de 49 ocorrências. Esse processo também é conhecido como redução do ditongo, podendo ser exemplificado pela grafia da sequência ‘ei’ > ‘e’ e da sequência ‘ou’ > ‘o’.

Como observado, nesta pesquisa, essa redução do ditongo tem relação direta com o que ocorre na linguagem oral, de forma ainda mais acentuada em crianças no período da escolarização. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 96), “a monotongação do /ow/ está generalizada na língua oral, inclusive nos estilos monitorados”.

Verificamos a recorrência da monotongação em verbos que estão conjugados na 3ª pessoa do singular, pretérito perfeito, assim como ocorrência de “ei” > “e”, como observado em um trecho de um relato oral do informante 11: “Quem me *conto*\_ essa história da loira do *banhero* foi a minha avó”.

Mollica (1998), por sua vez, observou que os alunos das séries iniciais que receberam instrução sobre o processo de influência da fala para escrita apresentaram menos ocorrências do que os alunos que não tiveram nenhum tipo de orientação a esse respeito.

Em contrapartida, na escrita, o processo mais produtivo foi a aférese (18 ocorrências), fenômeno que consiste na supressão de um fonema no início de um vocábulo (você vai - ~cê vai). É importante dizer que esse processo, apesar de não ter sido o mais realizado nos textos orais dos alunos, foi muito recorrente. Ele aconteceu, principalmente com o verbo estar, que apresentou diversas ocorrências como: “-ta” ou “-tava” tanto na escrita (18 ocorrências) quanto na fala (19 ocorrências). Isso mostra que tal variante já é muito comum tanto na fala como na escrita, mesmo em situações mais monitoradas, como foi o relato dos fatos pelos alunos.

Informante 20: *“Quando eu era menor eu tinha pedido para minha mãe pegar o jogo de panelinha que estava encima do guarda-roupa...”*  
(escrita). *“Eu queria um brinquedo que \_tava em cima do guarda-roupa...”* (fala)

Ao observar os registros da informante 20, fica evidente que a aluna já identificou que a realização da escrita se difere da fala, pois, no trecho selecionado, ela conta o fato suprimindo a primeira sílaba do verbo “estava”, caso que não se observa na escrita. Além disso, a mesma informante não apresentou na escrita outros fenômenos que são bem recorrentes na sua fala como, por exemplo, o verbo pegar, que, na escrita, apresenta a marca do infinitivo e na fala tem essa marca suprimida.

No entanto, no exemplo referente à escrita, apesar de não aparecerem todos os fenômenos recorrentes da fala, podemos identificar um processo que é muito comum na fala de alunos neste nível de conhecimento, que é a hipossegmentação da palavra “*encima*”.

Segundo Cunha e Miranda (2008), tal fenômeno ocorre na escrita com a união de palavras cuja forma convencional seria separada. Mas, de qualquer forma, há mais ocorrências de fenômenos na fala do que na escrita da aluna em questão, principalmente se observarmos os fenômenos de supressão de letras e/ou sílabas das palavras. Cabe destacar, apesar de não ser nosso objetivo, que a referida aluna a qual cometeu a hipossegmentação já se apropriou da regra gramatical que diz quando usar *m* (antes de *p* e *b*) e *n* (nos demais contextos) na língua portuguesa, conforme o exemplo: *encima*.

Esses números de realizações da aférese tanto na fala quanto na escrita, reforçam a ideia de que se trata de um processo não mar-

cado, sendo uma variante gradual muito presente no Português Brasileiro (PB), independentemente da classe socioeconômica e cultural, não desperta nenhum tipo de preconceito. Encontramos respaldo para a referida hipótese nos estudos de Garcia (2010), que realizou uma pesquisa com alunos de três grupos específicos que frequentavam diferentes escolas da cidade de Pelotas-RS: duas públicas, uma de zona urbana e outra de zona rural, e uma particular. Como resultado desse levantamento, a pesquisadora identificou que o processo em questão aconteceu nos três grupos analisados, confirmando, assim, que a aférese (estava ~ tava) é uma tendência da língua falada do PB.

Outro processo bastante produtivo nos dados foi a apócope, com o apagamento do /r/ em verbos no infinitivo. Verificamos 15 ocorrências na escrita e 25 na fala, como se pode verificar nos exemplos a seguir.

Informante 2: [...] “eu gostava de ajuda\_ todo mundo principal-  
mente meu pai” [...] (escrita) [...] “ajudava ele a limpá\_ as máquina”  
[...] (fala)

É possível observar, nesses dois exemplos que foram produzidos pela informante 2, a presença do apagamento do /r/ tanto na fala quanto na escrita. Isso mostra que a aluna, ao contrário da informante 20, que já foi mencionada, ainda não distinguiu os traços que são próprios da fala e da escrita.

A presença desse processo, tanto na fala quanto na escrita, confirma os resultados de algumas pesquisas sobre a oralidade que destacam a mudança em progresso quanto ao apagamento do /r/ em coda silábica de verbos no infinitivo (MONARETTO, 2000; AGUILERA; KAILER, 2015; ALMEIDA; KAILER, 2015, dentre outros. Outro processo de supressão de segmento encontrados nos dados foi a síncope: o apagamento da oclusiva dental /d/ quando presente no grupo “ndo”, como: *andando* ~ *andano* ou *comendo* ~ *comeno*. Tal fenômeno, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), era muito comum em falares rurais ou rurbanos. Hoje também é muito comum ser encontrado em falares urbanos.

Esse processo fonético-fonológico ocorre, segundo Silva,

quando temos [falâdu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente e /do/ ocorre como a sílaba

final. Quando temos [falãnu] a consoante nasal cumpre o seu papel de nasalizar a vogal precedente, mas a consoante nasal irá também ocupar a posição de consoante inicial da sílaba final (SILVA, 1996, p. 61).

Conforme o resultado das análises, foram encontradas 37 ocorrências (75,5%) do da assimilação/apagamento da oclusiva /d/ na fala e 12 ocorrências (24,5%) na escrita, sendo sempre em verbos no gerúndio, como exemplificado na sequência.

Informante 4: [...] “e eu estol fazeno atendimento lá agora” [...] (escrita)  
 “Eu \_tavabrincano na frente da casa da minha vó” [...] (fala)

No trecho selecionado, é possível observar que a aluna realizou o apagamento da referida oclusiva tanto na fala quanto na escrita, dando indícios de que esse fenômeno não é marcado e é muito recorrente, principalmente, na fala dos entrevistados da comunidade investigada.

Esse resultado também foi observado por Vieira (2011) em seu estudo com dois grupos de informantes, homens e mulheres com idade entre 15 e 35 anos e acima de 50 anos, com objetivo de observar a produtividade da assimilação da oclusiva /d/ no falar de Taboco-ms. Segundo a autora, identificou-se uma alta produtividade da assimilação da oclusiva /d/ na comunidade estudada, concluindo que a ocorrência do apagamento desse fonema (/d/), independentemente da faixa etária e do nível de escolaridade dos falantes, é quase sistemático na língua.

Além da aférese, assimilação/apagamento do /d/ e do /r/ nos verbos no infinitivo, outros processos recorrentes tanto na fala quanto na escrita foram: monotongação (*beijo ~ bejo*), alçamento e neutralização das vogais (*menino ~ mininu*), ditongação (*dez ~ deiz*), síncope (*xícara ~ xicra*). Para Coutinho (1976, p. 137), a supressão acontece “no sentido de tornar mais fácil aos órgãos fonadores a articulação das palavras, com as quedas e modificações de fonemas”. Assim, notamos que esses processos fonético-fonológicos ocorrem com mais naturalidade, sendo menos marcados, geralmente não sofrem estigmatização.

### *Os Principais Processos Fonético-Fonológicos Descontínuos*

Com relação aos desvios decorrentes da interferência de regras variáveis descontínuas, observamos que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), são, na maior parte, provenientes de variedades rurais e que se apresentam como um traço bem marcado, ocasionando o preconceito linguístico.

Dentre essas variantes descontínuas, a iotização (palha ~ paia, trabalho ~ trabaio) foi o processo mais recorrente nas produções orais dos alunos, com 7 ocorrências (100%) somente na fala.

Já na escrita, não há registro, levando-nos a inferir, de modo geral, que os alunos já compreendem que, na modalidade escrita, algumas variantes marcadas podem ficar ainda mais salientes. Eles escolheram, assim, a variante mais apropriada para a escrita, uma vez que alguns alunos utilizaram variantes marcadas somente na fala, que é menos monitorada, evitando-a na escrita. Esse resultado sinaliza que está sendo eficaz o trabalho que é feito com relação à iotização na escola.

Informante 21: “Eu moro com a minha mãe e meu pai mora com a mulher dele [...]” (escrita) “Moro cá minha mãe, meu pai mora cá muié dele”. (fala)

No trecho selecionado, percebemos que o aluno realiza em sua fala vários processos fonético-fonológicos (no exemplo apresentado, primeiramente, a desnasalização, abaixamento e centralização da vogal posterior /o/- em: *com* ~ *cá* e, em seguida, a iotização da lateral palatal e o apagamento do /r/ em: *mulher* ~ *muié*, que não ocorrem na escrita). Isso mostra, como já mencionado, que o aluno demonstra ter consciência de que a escrita é uma modalidade mais monitorada do que a fala, mesmo as duas sendo realizadas em contextos semelhantes.

No trecho selecionado, outro traço descontínuo verificado nos dados em análise foi o rotacismo, que se trata de um fenômeno no qual ocorre a troca de uma líquida lateral por uma líquida vibrante como, por exemplo, a alternância do /l/ pelo /r/ em: *bicicleta* ~ *bicicreta*. Tal variante é marcada em seu uso, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é classificada como traço descontínuo, considerando a sua grande estigmatização, tanto em falares rurais, rurbanos e urbanos.

Nesta pesquisa, foram encontradas poucas ocorrências do rotacismo. Somente 2 informantes (meninos) apresentaram o fenômeno em discussão em suas produções orais e/ou escritas.

Informante 6 - “Quando eu fui lá na casa do Sidney nois \_tava brincando de bicicleta e eu muntei” [...] (escrita) - “Quando eu fui na casa do Sidney eu \_tava andano de bicireta [...] (fala)

Conforme o trecho destacado, o informante 6 apresentou a variante “bicireta” somente na fala, não seguindo a mesma representação na escrita. No entanto, também é possível perceber que o aluno utilizou outras variantes mais recorrentes na fala, porém são menos estigmatizadas, como a aférese (estava ~ tava) e a síncope (andando ~ andano). Além da ditongação (nós ~ nois), que é marcada na comunidade escolar, mas muito comum em algumas palavras (*dez ~ deiz, três ~ treis, vez ~ veiz*) e sem marcação na comunidade na qual o aluno está inserido.

Já o informante 19 não apresentou o mesmo comportamento do informante 6, conforme podemos verificar nos exemplos seguintes.

Informante 19

a) “O ermario estava meio sorto eu subi em sima dele” [...] (escrita)

b) [...] “eu fui tenta\_ pegá\_ o meu copo e daí o ermário \_tava meio que escapano, quando eu consegui pegá\_ o ermário caiu em cima de mim” [...] (fala)

c) [...] “quando o ermario caiu tinha prato copo e o meu copo quazi tudo era de vidro, mas tinha copo e plástico também. (escrita)

d) [...] prato, copo de vidro e acho que copo de prástico tamém”. (fala).

Esse informante apresentou o rotacismo tanto na fala como na escrita, mas com palavras diferentes. Na fala, ele usou “prástico”, já na escrita produziu plástico. Na escrita, utilizou a variante “sorto”, porém na fala utilizou “escapano” como sinônimo.

Neste exemplo, além do rotacismo, o informante apresentou, na fala, vários casos de apagamento do /r/ (tentar ~ tentá, pegar ~ pegá), aférese (estava ~ tava); síncope da oclusiva /d/ (escapando ~ escapano);

síncope do /b/ (também ~ tamém) e o alçamento e anteriorização do /a/ em (armário ~ ermário); e, na escrita, hipossegmentação e neutralização do /e/ em (quase tudo ~ quazitudo).

Dessa forma, observamos que o rotacismo não teve uma produção muita significativa em relação a outras variantes, visto que apresentou um número pequeno de ocorrências. Isso mostra, mais uma vez, que os traços descontínuos já não estão tão presentes na escrita desse grupo de estudantes.

Por fim, destacamos a presença do betacismo, processo de transformação do fonema /v/ em fonema /b/. Neste estudo, esse fenômeno, apesar de não ser muito produtivo, ocorreu tanto na fala quanto na escrita, como podemos verificar nos exemplos subsequentes.

Informante 8 - *“Um dia meu irmão estava brincando e eu estava dormindo e ele colocou as pirainha no trabiseiro e eu engoli” [...] (escrita)* - *“Eu era muito pequena e meu irmão foi e colocou a prisilinha no trabiseiro e eu comi” [...] (fala)*

No trecho selecionado, a informante utiliza a variante /b/ em (travesseiro ~ trabiseiro) tanto na fala quanto na escrita, demonstrando que o betacismo (troca do /v/ pelo /b/) é muito recorrente em seu contexto social e que talvez não tenha recebido a ênfase necessária nas aulas de língua portuguesa.

### *Considerações Finais*

Sem dúvida, o domínio da escrita é uma das imposições da nossa sociedade. O indivíduo que não dispõe desse conhecimento, geralmente, é privado de exercer sua cidadania plenamente e deixa, consequentemente, de atuar em diversas práticas em que a escrita é necessária. Sendo assim, a reincidência dos processos fonético-fonológicos com os quais nos deparamos, cotidianamente, na fala, e os desvios ortográficos, na escrita dos alunos, motivou-nos a realizar este estudo.

A nossa hipótese de que os alunos representavam a fala na escrita, confirmou-se, pois verificamos que os desvios advindos da oralidade, dos processos fonético-fonológicos graduais, menos marcados, são mais recorrentes na escrita desse grupo de alunos.



Isso acontece, possivelmente, por não serem marcados na fala, passando despercebidos aos escritores (e leitores) menos experientes. Por outro lado, constatamos que os desvios provenientes dos processos fonético-fonológicos descontínuos, ou seja, os mais marcados na fala, apresentaram poucos casos de incidência na escrita do grupo em análise. Fato este que atribuímos à preocupação dos professores de Língua Portuguesa em trabalhar esses processos fonético-fonológicos estigmatizados, levando o aluno a ter maior consciência e evitar o seu uso.

De modo geral, constatamos que os processos fonético-fonológicos graduais mais recorrentes, tanto na fala quanto na escrita desse grupo de alunos, foram a aférese, apagamento do /r/ em coda externa de verbos no infinitivo, monotongação e síncope/assimilação da oclusiva /d/. Em relação aos processos fonético-fonológicos descontínuos, com pouquíssima incidência, como já comentamos anteriormente, foram o rotacismo, betacismo e a ditongação de algumas palavras como *creche* ~ *creixe*. Destacamos que a partir desse levantamento e análise, foram propostas atividades de intervenção para que os alunos refletissem sobre o uso da linguagem em diferentes contextos.

É necessário, portanto, conceber a língua como instrumento de interação humana, mediadora da construção de conhecimentos, assim como, a variação linguística como um fenômeno inegável, que sempre irá existir. Sendo assim, não pode deixar de ser alvo de discussão em sala de aula. A atenção aos desvios de ortografia decorrentes da interface entre a oralidade e a escrita não deve ser restrita à fase de alfabetização, pois, como apresentamos em nossa análise, eles também são recorrentes nas séries subsequentes. Dessa forma, o professor de língua materna deve estar atento às produções orais e escritas dos seus alunos e buscar não apenas corrigir os “erros”, mas sim, apontar os caminhos produtivos, ou seja, propiciar uma reflexão que desperte a consciência de que precisam estar atentos a formalidade do contexto de produção tanto da fala quanto da escrita e que, ao se depararem com as dúvidas, possam recorrer aos saberes anteriormente construídos.

Para exercermos o nosso papel de professores devemos reconhecer que sempre há o que a aprender e, além disso, nunca podemos deixar de acreditar na capacidade dos nossos alunos. Dados os limites deste estudo, não se tem a pretensão de propor soluções definitivas para os problemas detectados, mas apenas elencar algumas reflexões que possam contribuir para que o professor, no ensino de língua materna,

reflita sobre a prática da oralidade e da escrita em sala de aula, de modo a intervir, apresentando ao estudante a variedade culta, prestigiada, mas sem desconsiderar aquela utilizada pelo aluno, pois nela estão impressas as marcas da sua identidade e da comunidade com a qual ele vem, há muito tempo, interagindo socialmente.

### Referências

**AGUILERA, V. A.; KAILER, D. A.**

/R/ em coda silábica no Sul do Brasil: um estudo preliminar. In: COLLOQUE DIA II À COPENHAGUE, II, 2012. KRAGH, K. A. J.; LINDSCHOUW, J. J. (eds.). *Les variations diasystématiques et leurs interdependences dans les langues romanes: actes*. Strabsbourg: Société de linguistique romane/ÉLiPhi, 2015. pp. 19-21.

**ALMEIDA, E. F.; KAILER, D. A.**

*O /R/ em coda silábica nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil*, GSCP International Conference, Stockholm/ Uppsala (Suécia), 2015.

**BORTONI-RICARDO, S. M.**

*Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

*Nós chegamos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

**CAGLIARI, L. C.**

*Alfabetização & Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

**CYRANKA, L. F. M.; OLIVEIRA, L. C.**

A reeducação sociolinguística na sala de aula. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, (16): jan.-jul. 2014. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NTAw.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

**COUTINHO, I. de L.**

*Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

**CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R.**

Problemas de segmentação da escrita em séries avançadas: em busca de soluções através de ensino reflexivo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. vol. 1, pp. 1-19.

**GARCIA, D. J.**

*A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a*

partir de erros ortográficos. Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010, 100 p. (Dissertação de Mestrado).

**MARCUSCHI, L. A.**

*Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

**MOLICA, M. C.**

*Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

**MONARETTO, V. N. O.**

O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais da fala do sul do Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 35 (1): 275-284, mar. 2000.

**SILVA, T. C.**

Fonologia: por uma análise integrada à morfologia e à sintaxe. In: SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, II, 1994, Belo Horizonte.

*Anais*. Belo Horizonte: Fale/UFG, 1996. vol. 2, pp. 56-65.

*Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

**VIEIRA, M. S.**

*Apagamento de /d/*: abordagem sociolinguística sob a perspectiva do gênero sexual. *Sociodialeto*, Campo Grande, 1 (4): 1-27, jul.

2011. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/9/28092011063729.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.



UMA PROPOSTA DE TRABALHO  
COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRAS:  
ENFOQUE NAS QUESTÕES SOCIAIS E CULTURAIS

---

*Gilberto Antonio Peres*  
*Simone Azevedo Floripi*



Este trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada “Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras: enfoque nas questões sociais e culturais” (cf. PERES, 2018)<sup>1</sup> do Mestrado Profissional em Letras – Pro-letras – UFU. Temos como objetivo geral apresentar uma proposta de trabalho com o gênero discursivo tiras para que os alunos dos anos finais do ensino fundamental interpretem-nas não só a partir de suas características específicas, mas também a partir de seus conhecimentos de mundo relacionados à realidade social e cultural a que estão associados. A presente proposta é constituída de três oficinas com atividades de ensino utilizando as tiras, enfocando questões sociais e culturais, a partir de uma lacuna encontrada nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino fundamental II.

Para elaboração e aplicação da proposta, escolhemos os personagens da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Consideramos num total de dezenove exemplares de tiras e foram escolhidos dois temas transversais (meio ambiente e saúde), conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – doravante PCN – de maneira a serem abordados para o ensino de acordo com os preceitos da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005; FARACO, 2008; BAGNO, 2013). O

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia em 18 de novembro de 2016; CAAE: 60046116.8.0000.5152.

trabalho com os temas transversais procura oportunizar aos alunos a conscientização da necessidade de sua participação no próprio espaço social. Com referência à variação linguística, nosso propósito é fazer com que os alunos tenham consciência de que a língua é heterogênea contendo diversas variedades e, a partir desse conhecimento, não (mais) considerem uma variedade melhor que outra, mas que tenham capacidade de pensar as variações da língua em situações de uso.

Organizamos nosso texto em quatro seções: fizemos a apresentação nesta primeira; na segunda discutimos a fundamentação da proposta associada ao aporte teórico; na terceira seção fizemos uma breve descrição dos elementos da proposta com a justificativa do formato de oficinas, bem como uma breve fundamentação teórica do tema de cada uma delas; a apresentação das atividades de cada oficina e uma reflexão sobre a aplicação que fizemos aparecem na quarta seção. Além disso, apresentamos nossas considerações finais e, por fim, as referências.

### *Fundamentação da Proposta*

O ensino de língua portuguesa no espaço escolar contribui para que os alunos (falantes) desenvolvam sua competência comunicativa<sup>2</sup>. Para isso, suas experiências no uso da língua também se evidenciam, pois enquanto recurso de expressividade, tal competência se inclui como forma de representação das práticas humanas que se manifestam nas diversas maneiras de agir na vida social.

Sendo assim, torna-se necessário (re)pensar o ensino de língua portuguesa no espaço escolar, à luz dos documentos oficiais, uma vez que esse ambiente propicia mais uma oportunidade de interação social por meio do uso da língua. Esse é o *lócus* capaz de refletir e propagar os mais diversos contextos das realidades vividas pelos alunos.

Dentre os documentos oficiais, destacamos os PCN, documentos federais cujas diretrizes orientam o trabalho do educador, os quais, conforme afirmam Guisard e Ottoni (2016, p. 15), são fruto de um desejo e necessidade de revisão da prática social de ensino de Lín-

---

<sup>2</sup> Segundo Travaglia (1996, p. 17), competência comunicativa é “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Para o autor, esta competência envolve também a competência linguística.



gua Portuguesa. Assim, as autoras nos fazem refletir que realmente a escola precisa se propor a pensar e a realizar um ensino que vá ao encontro dos anseios do aluno, no sentido de ampliar sua competência linguística<sup>3</sup>. A escola torna-se a instituição que representa para o aluno a oportunidade de se preparar para um bom desempenho social, fazendo uso da língua de forma que facilite a expressão de suas necessidades na interação social e não se restrinja às nomenclaturas e metalinguagem dos estudos gramaticais.

Assim, o ensino da língua empreende uma discussão que procura ir além das questões da linguagem. Sob tal perspectiva, conforme as diretrizes apresentadas pelos PCN, os gêneros textuais/discursivos são o objeto de ensino e o texto constitui-se como a unidade de ensino<sup>4</sup>. E o leitor, nesse sentido, é o sujeito que examina o texto e, a partir de seus conhecimentos prévios, estabelece objetivos para construir os seus sentidos. Por meio de um processo de interação com o socialmente estabelecido, ele pode dispor de uma visão de conjunto para refletir sobre as relações entre as pessoas e seus papéis no mundo em que estão inseridas.

A abordagem que os PCN fazem de gênero reflete “o uso generalizado de aspectos teóricos bakhtinianos nos estudos brasileiros de gênero” (BEZERRA, 2017, p. 100)<sup>5</sup>. Em conformidade com a teoria bakhtiniana, os PCN preconizam que

3 Competência linguística, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) “refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”.

4 Ressaltamos que a esse respeito há diálogo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento federal homologado em 20 de dezembro de 2017, com os PCN: “Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BNCC, 2017, p. 65).

5 No contexto brasileiro, as concepções de Bakhtin são fortes e influentes, constantemente presentes em textos que discutem esse tema. Para exemplificar essa centralidade quando se abordam os conceitos de gênero, Bezerra (2017, p. 101) expõe um quadro de Gomes-Santos (2003) sobre os aportes teóricos em estudos de gênero e conclui que “de acordo com os dados, em uma amostra de 133 artigos científicos, 77 deles fazem referência a Bakhtin, como seu aporte teórico, estabelecendo diálogos teóricos os mais diversos, em um vasto leque de combinações”.

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

A partir desse conceito<sup>6</sup>, Travaglia (2011, p. 509) questiona quais das duas dimensões dos gêneros devem predominar no ensino: a de sua composição interna ou a de seu valor e funcionamento social. E o próprio autor enfatiza que “evidentemente para desenvolver a competência comunicativa o conhecimento e habilidade de uso das duas dimensões básicas são necessários” (TRAVAGLIA, 2011, p. 514).

Por isso, ao se preparar para o trabalho com os gêneros em sala de aula, é necessária a reflexão do professor acerca de uma prática a fim de

tomar o gênero como objeto de ensino, conforme orientações dos PCN, é explorar, além de aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero, seu conteúdo temático e estilo, aspectos que contribuem para a construção dos sentidos que vão muito além de aspectos puramente gramaticais (GOMES, 2016, p. 67).

---

<sup>6</sup> Consideramos que o domínio do gênero tiras é pré-requisito para o desenvolvimento da proposta. Diante da opção de docentes em aplicar nossa proposta e se constatar a necessidade de um estudo prévio e mais aprofundado das especificidades desse gênero, sugerimos a leitura de um artigo intitulado “Proposta de leitura com o gênero discursivo tira: a Mafalda na sala de aula”, Melo e Ottoni (2018), mais especificamente pp. 274-276, em que há as oficinas 2, 3 e 4, tratando da construção composicional do gênero tira, do estilo, do conteúdo temático, respectivamente.

Sendo assim, os três elementos básicos se unem não apenas para constituir o gênero, mas também para proporcionar ao leitor o contato com um objeto reconhecível que vá fazê-lo analisar sua relação com o mundo em que vive, sempre refletindo sobre seus valores e concepções enquanto sujeito que busca compreender suas ações no entorno da própria sociedade. Esse sujeito se caracteriza como um ser que já chega ao espaço escolar imbuído de conhecimentos oriundos de sua inserção em um tempo e em um espaço que lhe permitiram construir parte de sua história social e de sua cultura.

Com tais preceitos em mente, pensamos em analisar o gênero discursivo tiras por meio da aplicação de atividades que possibilitem aos alunos conhecer melhor os efeitos de humor, de crítica e, principalmente, refletir sobre situações que se fazem presentes no seu dia a dia. Utilizamos o reconhecimento de aspectos sociais e culturais presentes nesse gênero discursivo a fim de proporcionar um ensino pautado no real e que faça sentido ao aluno.

Adotamos o conceito desse gênero como sendo

uma pequena narrativa quadrinizada, não precisando ser uma história e pode até ter um só quadro, mas há sempre narratividade. É comum ter um ou mais personagens constantes, com determinadas características de interesse, fundamental para o entendimento da tira e seu objetivo. Geralmente, as tiras são usadas para a crítica social ou de algum caráter (TRAVAGLIA, 2015, p. 70).

Destacamos na conceituação acima o fato de as tiras serem usadas com a finalidade de fazer uma crítica social. Isso porque elas se apresentam como um instrumento para que o leitor possa verificar problemas que surgem em determinados estratos sociais, ao mesmo tempo em que o levam a refletir sobre questões com as quais ele pode contribuir para minimizar seus efeitos. Assim, consideramos que as tiras devem focar atividades adequadas à reflexão dessas questões que envolvem a interação do sujeito no grupo, bem como os elementos que compõem sua cultura.

Portanto, ao pensar na escolha das tiras para esta nossa proposta, refletimos também que

por serem as tiras representações de situações possíveis de acontecer no dia a dia, abre-se a possibilidade de se refletir sobre papéis desempenhados pelas pessoas na sociedade e sobre as relações entre as pessoas quando interagem e têm de exercer suas funções de acordo com o culturalmente estabelecido (LINS, 2015, p. 178).

As tiras têm sido um gênero discursivo que abre as portas para a leitura devido também ao humor, mas que, ao mesmo tempo, apresenta informações, fatos e é objeto de análise crítica da sociedade.

Por serem as tiras textos multimodais<sup>7</sup>, o seu leitor realiza uma atividade de leitura que vai além da escrita e percebe nelas uma simultaneidade de elementos que as tornam um texto acessível e que, apesar de aparentemente simples, aborda informações de uma maneira que o leitor é conduzido a pensar situações cotidianas. Nessas situações, o homem se (re)faz no processo de suas interações, como afirma Bortoni-Ricardo: “O homem é um animal sustentado em redes de significados que ele próprio tece; o estudo da cultura é em essência o estudo dessas redes;’ para ele a leitura da cultura era como a leitura de textos” (GEERTZ *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 39).

Dessa forma, o conceito de leitura adotado em nossa proposta se apresenta como um ato interativo:

Ler é um processo de interação entre vários níveis. Essa interação, ao ser alcançada, proporciona ao aluno um engajamento maior com o texto, e faz com que mergulhe em profundidade na leitura, extrapolando seus aspectos linguísticos, para alcançar um maior nível de compreensão. Dessa forma, será capaz de interpretar os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que subjazem ao texto (AZAMBUJA, 1996, p. 150).

Destacamos na afirmação da autora a possibilidade de mergulhar em profundidade na leitura do texto. É uma forma de tornar o texto

---

<sup>7</sup> Rojo (2012, p. 19) define os textos contemporâneos chamados multimodais como “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.”

plurissignificativo, indo muito além de uma leitura em superficialidade. Quando o leitor se engaja na exploração dos aspectos apresentados na construção dos significados do texto, ele tem melhores condições de realizar uma leitura com qualidade, dando uma resposta melhor ao que dele se espera enquanto agente do processo de leitura. Ele usa seus conhecimentos adquiridos na sua realidade espaço-temporal e os compara com os dados fornecidos pelo texto.

Conforme Azambuja (1996, p. 158), “É importante que o professor considere a leitura, entre outras atividades, como: uma ação política, social, cultural e linguística; a busca no texto, do contexto histórico, cultural, social e político; um ato essencialmente intertextual.” Percebemos que a atitude do professor ao mediar atividades de leitura precisa ser de favorecimento de condições a fim de que o aluno leitor perceba o imbricamento que há entre sua sociedade e o texto que lê, mostrando ao leitor o seu importante papel de sujeito social.

### *A Proposta*

A seleção das tiras a serem trabalhadas procurou adequar a temática e a linguagem utilizada à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos participantes. A esse respeito, Vergueiro (2016) faz algumas considerações em relação a esse tipo de material, considerando as características relacionadas aos diversos ciclos escolares.

Como nosso trabalho se desenvolveu em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II<sup>8</sup>, selecionamos as considerações relacionadas ao Nível Fundamental (5ª a 8ª séries), segundo Vergueiro (2016)

**Nível fundamental (5ª a 8ª séries):** os alunos se integram mais à sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar em um mundo muito mais

---

<sup>8</sup> O Ensino Fundamental, em conformidade com a Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, passa a ser organizado em 9 anos, sendo que o ensino fundamental I (anos iniciais) corresponde ao período do 1º ao 5º ano; do 6º ao 9º ano é o período correspondente ao ensino fundamental II (anos finais). Vergueiro (2016) ainda emprega os ciclos do Ensino Fundamental segundo propõem os PCN (1998, p. 54), considerando o atual 8º ano como 7ª série, uma etapa do 4º ciclo.

amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. [...] Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social [...] (VERGUEIRO, 2016, p. 28).

Os alunos do 8º ano do ensino fundamental II já apresentam maior interesse pelos acontecimentos no espaço social em que estão inseridos e também são capazes de estabelecer uma análise desses eventos em relação ao seu cotidiano. Têm consciência de que já são sujeitos críticos e de que os quadrinhos podem ser o objeto de trabalho em que o autor retrata fatos da realidade, para levarem o leitor a refletir sobre os desdobramentos que eles provocam no grupo social do qual fazem parte, ampliando assim suas expectativas de aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, escolhemos os procedimentos da pesquisa-ação, (cf. THIOLENT, 1986), cuja metodologia articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Os participantes da pesquisa, os alunos, são considerados pesquisadores e produzem conhecimento para o enfrentamento da própria realidade. Assim, a metodologia empregada é intitulada como pesquisa-ação, pois é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p. 14).

Nessa visão, percebemos que há a necessidade da interação, da participação das pessoas envolvidas, uma relação de cooperação entre os pesquisadores e pessoas da situação investigada buscando uma ação diferente da comum. Trata-se de uma situação em que os pesquisadores têm algo a “fazer”, pois os objetivos de pesquisa são práticos, requerem participação, ação.

A nossa proposta de trabalho foi composta basicamente por três oficinas na seguinte ordem com relação aos temas: meio ambiente, saúde e variação linguística. Optamos pelas atividades em forma de oficinas por considerar que elas permitem que o trabalho seja reali-

zado de forma coletiva, havendo bastante dinamismo e abertura de espaços nos quais os participantes buscam o diálogo.

O conceito de oficina que adotamos nesta proposta é que “se trata de um espaço onde se dão transformações, o diálogo, a criatividade e a reflexão” (DIAS, 2004, p. 142). Portanto, consideramos que este espaço é interativo, centrado no aprendiz, uma vez que ele tem a oportunidade de ser espontâneo e se comunicar mais. O estudante realiza as atividades, manifestando-se a partir de suas vivências. Ele demonstra que conhece o mundo, relaciona o conteúdo com a realidade vivida e, ao interferir na realidade a sua volta, provoca repercussões significativas na vida social.

Com relação aos exemplares do gênero discursivo tiras, nós os escolhemos com os personagens da turma do Xaxado<sup>9</sup>, de Antônio Cedraz, a qual é formada por seis personagens principais:

**Xaxado:** é neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião; alegre, sempre atento às belezas e problemas da vida no campo; é o líder da turma.

**Zé Pequeno:** menino preguiçoso, gosta de dormir, de pescar, de ouvir música; sempre inventa desculpa para não ir à aula.

**Marieta:** defensora da língua portuguesa, vive corrigindo a fala “errada” das pessoas; apaixonada por livros, sonha em se tornar professora.

**Arturzinho:** filho de um rico fazendeiro, é egoísta e avaro; pensa que dinheiro compra tudo, inclusive as pessoas.

**Marinês:** garota que almeja a convivência saudável entre o ser humano e a natureza; luta pelo respeito aos animais, às plantas, à água.

**Capiba:** garoto que sonha em ser um cantor tão famoso quanto Luiz Gonzaga.

A Figura 1 mostra os seis personagens principais que compõem a turma, com os respectivos nomes, relacionados abaixo em sequência da esquerda para a direita.

<sup>9</sup> Essa turminha tão peculiar “é formada por personagens tipicamente brasileiros, cada um com seu jeito próprio de falar, pensar e agir, passando pelas várias classes econômicas, graus de instrução etc. É uma turminha heterogênea como o povo brasileiro, vivendo histórias que falam da nossa terra, encantos e problemas, mas sem perder de vista a universalidade da experiência humana” (CEDRAZ, 2012, p. 7).

FIGURA 1. A Turma do Xaxado



Disponível em: <<http://blogmaniadegibi.com/2012/09/conheca-antonio-cedraz/>>.

Acesso em 19 jan. 2018

Além dos seis personagens apresentados acima, outros fazem parte da Turma do Xaxado, como o padre competente em seu ofício, mas que se humaniza por ser guloso; os sertanejos Tião e Genuíno Gabola que nunca foram à escola; os pais de Xaxado: Dona Fulô e Seu Enoque; o esperto jumento Veneta; o porco Linguicinha; o cachorro Rompe-Ferro; a galinha caipira Odete; o galo Valdisnei; os urubus Gervásio e Genésio, dentre outros.

### *Fundamentação Teórica dos Temas das Oficinas*

Antes de iniciarmos a exposição das atividades propostas com o gênero discursivo tiras, retomamos os temas escolhidos e apresentamos o aporte teórico para o trabalho com esses temas<sup>10</sup>. Sobre meio ambiente e sobre saúde, embasamo-nos no que propõem os PCN (BRASIL, 1998) com relação aos trabalhos com os chamados temas transversais. Estes documentos afirmam que

---

<sup>10</sup> Enfatizamos que nosso trabalho apresenta aqui as oficinas com os temas específicos para cada uma. No entanto, se no momento da aplicação da proposta houver necessidade de estudo com os alunos sobre os elementos que constituem as tiras, indicamos a leitura de nossa dissertação cujo título mencionamos na apresentação desse texto. Ela está disponível no link: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21316>>. O aporte teórico para tal estudo foram Cagnin (2014), Ramos (2016), Vergueiro (2015, 2016), principalmente.



trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais (BRASIL, 1998, p. 193).

Nesse sentido, as atividades focadas apenas na conceituação não são suficientes para que os leitores sejam mais atuantes no espaço onde vivem. O mais importante é fazer com que despertem para a necessidade de buscar interferir na sociedade, procurando ser agentes em situações que objetivam amenizar os problemas enfrentados, por exemplo, na questão socioambiental.

Sobre o tema da variação linguística, propusemos trabalhá-lo a partir do que preconizam os PCN “A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades” (BRASIL, 1998, p. 81) e com o intuito de que o aluno conheça as variedades da língua que ele fala e também reconheça os fatores que motivam tais usos.

Dessa forma, nossa proposta vai ao encontro dos pensamentos de teóricos da sociolinguística, como: Faraco (2008, p. 40) que, ao conceituar *norma*, afirma que considera comuns os fatos linguísticos relacionados ao fenômeno da variação; Bortoni-Ricardo (2005, p. 71): “Cada enunciado é para o falante um ato de identidade”; Bagno (2013, p. 166): “[...] *não existe erro de português*. Existem *diferenças* de uso ou *alternativas* de uso em relação à regra única imposta pela gramática normativa” e, ainda, Bagno (2013, p. 64): “toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam”.

Na próxima seção, faremos a apresentação das atividades com o gênero discursivo tiras, seguindo a ordem dos temas: meio ambiente, saúde e variação linguística.

### *As Atividades Propostas nas Oficinas*

Para o desenvolvimento das oficinas, propomos que seja entregue aos alunos o seguinte material: as tiras impressas dos personagens

da Turma do Xaxado, lápis de cor (pois algumas tiras serão impressas em preto e branco), tesoura, cola, folha de papel A4, cartolina branca, pincéis atômicos, caderno (para os alunos organizarem as sequências de atividades).

Sugerimos que o professor também use um caderno com o objetivo de registrar as situações adequadas à avaliação da participação dos alunos durante as atividades. Reiteramos que a proposta objetiva a organização dos alunos em grupos, visando a um trabalho mais interativo.

Nesta seção, após apresentarmos as atividades propostas em cada oficina, faremos também uma reflexão sobre a aplicação que fizemos em nossa sala de aula.

#### 4.1 TEMA: MEIO AMBIENTE

- Oficina a ser desenvolvida em três aulas de 50 minutos cada.
- O objetivo das atividades propostas nesta oficina é levar os alunos a refletirem sobre os conceitos de meio ambiente, para que possam agir de forma que contribuam para amenizar os problemas socioambientais atuais.
- Tanto nesta oficina quanto nas outras duas o professor deve providenciar cópias impressas das tiras para os alunos.

#### ATIVIDADES DA AULA 1

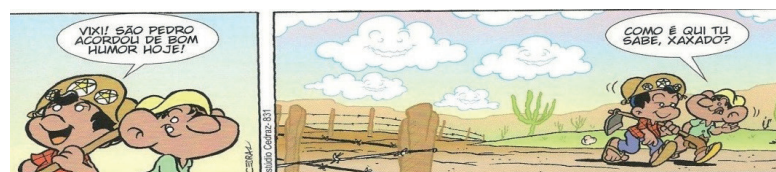
1) Peça aos alunos para comentarem o conceito que têm de meio ambiente. Para isso entregue a eles as tiras correspondentes às figuras 2, 3 e 4. Peça que leiam as tiras e respondam à pergunta: **o que vocês entendem por meio ambiente?**

FIGURA 2. Comidas das Aves



Fonte: CEDRAZ, 2008, p. 12.

FIGURA 3. Humor de São Pedro



Fonte: CEDRAZ, 2006, p. 17.

FIGURA 4. Computador Tirando Leite



Disponível em: <tirasemquadrinhos.blogspot.com.br>. Acesso em: 19. jan. 2018.

**Dica:** comentar com os alunos o fato de o ambiente se relacionar também a aspectos do espaço sociocultural, como acontece na figura 4; aproveitar para discutir também sobre os impactos da tecnologia no espaço rural.

2) Forme com os alunos grupos com três integrantes. A seguir, proponha que discutam as questões relacionadas às tiras que serão entregues, as quais estão acompanhadas de questionamentos para provocarem o debate. As tiras estão identificadas de A a C (figuras 5 a 7).

### Tira A

FIGURA 5. Tomates Fresquinhos



Fonte: CEDRAZ, 2008, p. 13.

### Tira B

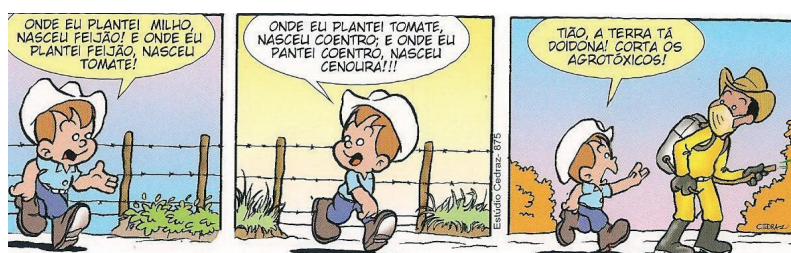
FIGURA 6. Inseticida



Fonte: CEDRAZ, 2006, p. 21.

### Tira C

FIGURA 7. Terra Doidona



Fonte: CEDRAZ, 2006, p. 21.

- Quando pediu para cortar os agrotóxicos (na tira C), Arturzinho pensou na vida saudável dos consumidores?
- Quais os impactos dos agrotóxicos para o meio ambiente e para a saúde das pessoas?

Os questionamentos feitos a partir das situações retratadas em A, B e C foram motivados pelo texto “A indústria química oferece como solução o uso de praguicidas que acabam, muitas vezes, envenenando as plantas, o solo, a água e colocam em risco a saúde de trabalhadores rurais e consumidores” (BRASIL, 1998, p. 174). Espera-se, portanto, que os alunos apresentem em suas respostas itens relacionados aos danos causados tanto ao meio ambiente físico quanto à saúde das pessoas.

## ATIVIDADES DA AULA 2

1) Solicite aos alunos que façam a leitura das tiras A e B (figuras 8 e 9) e identifiquem a crítica feita por elas.

### Tira A

FIGURA 8. Lixo no Lixo



Disponível em: <[tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/?m=o](http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/?m=o)>

Acesso em: 19 jan. 2018.

### Tira B

FIGURA 9. Boa Educação



Disponível em: <[tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/?m=o](http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/?m=o)>

Acesso em: 19 jan. 2018.



Após lerem as tiras A e B (figuras 8 e 9), reflitam sobre como a escola pode ajudar as pessoas a lidarem com o problema do lixo no espaço urbano. Pensem em duas sugestões de ações que seriam fáceis de serem executadas. Sugerimos que as ações pensadas sejam escritas em cartolina com o objetivo de serem afixadas em local de mais visibilidade no espaço escolar, conscientizando as pessoas que convivem neste ambiente.

2) Peça aos alunos do grupo que leiam a tira correspondente à figura 10 e debatam sobre os questionamentos expostos no quadro que a segue.

FIGURA 10. Sinais do Progresso



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 91.

Pensem na comparação que o personagem Arturzinho estabelece entre as características do ambiente urbano e as do ambiente rural. Ele realmente concorda com o que chamou de SINAIS DO PROGRESSO? Sua saúde física corre algum risco depois que mergulhou no rio?

**Dica:** para valorizar a produção dos alunos, peça que leiam expressivamente as tiras produzidas; faça a exposição delas em um ambiente de visibilidade no espaço escolar.

### ATIVIDADE DA AULA 3

1) Ainda em grupos, peça aos alunos que elaborem tiras com a intenção de mostrar a preservação do meio ambiente. Ajude-os a pensar na realidade ambiental local, até mesmo elencar problemas ambientais atuais enfrentados pela população do lugar onde vivem. Os alunos podem usar os personagens da Turma do Xaxado ou criarem os próprios personagens conforme a realidade deles.

**Dica:** proceda à socialização das discussões dos alunos assim que eles concluírem o debate em grupos.

### Reflexão sobre a aplicação da oficina

Durante a aplicação das atividades relacionadas às aulas 1 e 2, os alunos fizeram relação com o espaço onde vivem, mostrando-se preocupados com o fato de haver o uso constante de inseticidas nas lavouras de hortaliças e verduras do município. Ressaltaram que tal prática provoca muitos malefícios à população. No entanto, evidenciaram que na horta da escola, cujos alimentos produzidos são consumidos na merenda escolar, não se faz uso de agrotóxicos, apenas de adubo orgânico.

Na produção de tiras os alunos mostraram cuidado e preocupação com a preservação do meio ambiente. Apresentamos a produção de uma tira para exemplificar:

FIGURA 11 - Nuvem no sertão e na cidade



Fonte: Caderno dos alunos.

Na produção da tira, seu autor se valeu da exploração de espaços diferentes (sertão e cidade) para enfatizar o impacto causado inicialmente pela poluição das indústrias, degradando consequentemente o ar, a água e o solo.

Com relação à atividade que propôs a produção de tiras relacionadas à realidade ambiental local, os alunos enfocaram as seguintes situações: a exploração de água potável em uma mina natural, próxima à cidade; a necessidade de arborização da entrada da cidade bem como do espaço urbano; a questão de o esgoto da cidade ser jogado nas águas do Rio Espírito Santo, que corta o município. Apresentamos a tira que enfoca essa última situação:

FIGURA 12 - Esgoto no Rio Espírito Santo



Fonte: Caderno dos alunos.

### Reflexão sobre a aplicação da oficina

A partir da produção da tira, houve uma atividade de desdobramento, cujas ações enumeramos em sequência: os alunos, motivados inclusive por membros da família, realizaram uma visita ao Rio Espírito Santo, mais precisamente onde o esgoto é lançado nele; organizaram uma entrevista com o secretário municipal de meio ambiente, debatendo a necessidade de construção de uma estação de tratamento do esgoto; elaboraram um comunicado para informar a população sobre as providências tomadas pelo município com o intuito de solucionar o problema do esgoto. Foi confeccionado um *banner* com esse comunicado e ilustrado com a tira produzida pelos alunos. O *banner* foi exposto nas repartições públicas municipais, a fim de levar a população a também refletir sobre o problema enfocado.

Esse conjunto de atividades realizadas está em conformidade com o que recomendam os PCN ao se referirem à proposta com os temas transversais, que é “a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes” (BRASIL, 1998, p. 193).

### 4.2 TEMA: SAÚDE

- Oficina a ser desenvolvida em duas aulas de cinquenta minutos cada.
- O objetivo da realização destas atividades é conscientizar o aluno sobre saúde para que ele transforme atitudes e hábitos capazes de prevenir doenças.

### ATIVIDADES DA AULA 1

1) Construa com os alunos um conceito de saúde com ideias mais amplas. Para isso peça que pesquisem em casa um conceito de saúde em dicionários, internet, livros científicos; ouça a leitura das buscas que eles fizeram. Juntos, elaborem um conceito procurando englobar todas as ideias apresentadas pelos alunos.

2) Distribua para os alunos as tiras A, B e C – figuras 13, 14 e 15 –, respectivamente. Após a leitura atenta, peça aos participantes que identifiquem o problema de saúde abordado em cada uma; depois solicite que sugiram uma atitude para minimizá-lo. Para o registro da resposta no caderno, após cada tira, pedem-se as seguintes informações:



Problema: \_\_\_\_\_  
Atitude sugerida: \_\_\_\_\_

### Tira A

FIGURA 13. Semana de Descanso



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 56

### Tira B

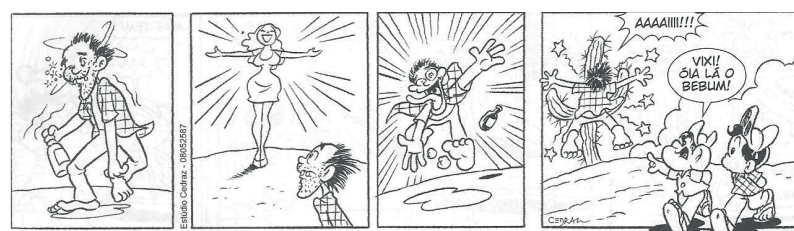
FIGURA 14. A Rapadura



Disponível em: <[tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/2013\\_06\\_16\\_archived.html?m=0](http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/2013_06_16_archived.html?m=0)>. Acesso em: 19. jan. 2018.

### Tira C

FIGURA 15. O Bebum



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 126

**Dica:** as tiras correspondentes às figuras 13, 14 e 15 apresentam diferentes fatores que interferem na saúde das pessoas. Logo, espera-se que os partici-

pantes identifiquem fatores relacionados às condições de trabalho (figura 13), hábitos alimentares (figura 14) e vícios (figura 15).

### 3) Reflita, oralmente, com os alunos a seguinte observação:

Um problema de saúde pode ser prevenido por meio de conscientização, dizendo claramente às pessoas que atitudes podem tomar ou que mudanças de comportamento precisam ter para serem saudáveis, evitando assim a ocorrência de doenças.

Em sequência, entregue aos alunos cópias das tiras A e B (figuras 16 e 17). Após lidas as duas tiras, os alunos devem identificar o personagem que precisa ser conscientizado sobre saúde e escrever uma mensagem a ele. No caderno dos alunos, após cada tira, o registro terá os seguintes dados:

Problema: \_\_\_\_\_  
Mensagem: \_\_\_\_\_

### Tira A

FIGURA 16. O Mosquito da Dengue



Disponível em: <[tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/search?updated=-max-2013-05-14T09:15:00:00&max-results=7](http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/search?updated=-max-2013-05-14T09:15:00:00&max-results=7)>. Acesso em: 19 jan.2018.

## Tira B

FIGURA 17. Alimentação Equilibrada



Disponível em: <[tirrasemquadrinhos.blogspot.com.br/search?update-max=2013-05-14T09:15:00-07:00&max=results=7&m=0](http://tirrasemquadrinhos.blogspot.com.br/search?update-max=2013-05-14T09:15:00-07:00&max=results=7&m=0)>. Acesso em 19 jan.2018.

**Dica:** faça a socialização oral das respostas, pois é um momento propício para interação entre os alunos participantes e contribui para aprimorar seus conhecimentos.

### ATIVIDADES DA AULA 2

1) Finalmente, após a discussão sobre o tema saúde, proponha aos participantes a organização ou produção de tiras para retratar o problema e relacionar outros problemas referentes à saúde ou falta dela. Nesta atividade sugerimos aos participantes que busquem também exemplos próximos à realidade deles. Marque um momento e escolha um local para fazer a exposição delas, para toda a escola.

#### Reflexão sobre a aplicação da oficina

Após aplicação das atividades propostas nesta oficina, destacamos respostas que consideramos mais relevantes, nas quais os alunos relacionaram a temática das tiras às experiências de vida. Por exemplo, quando se propôs que fossem pensadas maneiras de minimizar problemas de saúde (figuras 13, 14 e 15 da atividade 2 da aula 1), obtivemos como resposta de um aluno:

*“Serviço de roça é assim mesmo, trabalha de domingo a domingo. Essa é a rotina do meu pai.”*

O aluno analisou a situação a partir de sua vivência, do conhecimento de mundo que tem a partir da rotina de trabalho do próprio pai. Ou seja, utilizou os hábitos, os costumes da família para ler a tira.

### Reflexão sobre a aplicação da oficina

Na figura 16, da atividade 3 da aula 1 – O mosquito da dengue – os alunos perceberam que há referência a uma conscientização das pessoas para se evitar a dengue.

Na atividade de produção de tiras, no entanto, os resultados não corresponderam às expectativas, pois falaram de saúde de uma forma geral, sem explorarem os exemplos próximos à realidade deles. Em nossa avaliação, faltou uma proposta para que os alunos pesquisassem questões específicas atuais relacionadas à saúde no município em que vivem. Vejamos como exemplo a tira seguinte:

FIGURA 18. Cenoura, Abacate e Doces



Fonte: Caderno dos alunos.

Destacamos que os alunos fizeram pesquisa sobre os benefícios da cenoura e do abacate para a saúde e, na tira, colocaram em forma de perguntas para os personagens que realmente sabiam responder. Para Zé Pequeno a pergunta foi feita de modo a gerar o humor. Fugiu da escola, pressupõe-se então que tenha pouco conhecimento, deu uma resposta fundamentada no senso comum. Não há conhecimento que procede, relacionando o fato de parasitados por lombrigas serem consumidores de doces.

### 4.3 TEMA: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

- O tempo de aplicação desta oficina será de três aulas de cinquenta minutos cada.
- O objetivo destas atividades é refletir sobre os usos da língua para os alunos entenderem as alterações que ela sofre e conhecerem os fatores que as condicionam, para que respeitem a variedade linguística de cada indivíduo e de cada grupo social, evitando atitudes que excluem socialmente os falantes e criam o preconceito linguístico.

#### ATIVIDADES DA AULA 1

1) Apresente aos alunos a tira seguinte (figura 19) e, após a leitura, peça que respondam oralmente aos questionamentos de A a C que a seguem.

FIGURA 19. Falar Certo e Errado



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 190.

- A) O que é falar certo?
- B) O que é falar errado?
- C) Como as pessoas com quem vocês convivem falam: certo ou errado?

**Dica:** o professor deve conduzir a discussão, encaminhando para o entendimento de que, em situações de fala, não existe certo nem errado: há usos diferentes da língua, adequando-a à situação em que está sendo usada.

2) Esta atividade consiste em os alunos lerem informações sobre a variação linguística, analisarem as situações retratadas nas tiras e estabelecerem a relação entre a informação e a tira que a exemplifica. Para isso os alunos necessitam de papéis recortados separadamente, contendo os textos com as informações referentes à variação linguística e as tiras.

**Orientação:** o aluno deve ler cada informação a respeito da variação linguística, refletir sobre ela e relacioná-la à tira que exemplifica o texto lido; formar os pares e aguardar para discussões posteriores com os colegas.





FIGURA 22 – Caipirês e Bloguês



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 125

FIGURA 23. Explicação Complicada



Fonte: CEDRAZ, 2012, p. 191.

**Dica:** assim que finalizarem as discussões, os pares serão colados no caderno do aluno, para registro.

## ATIVIDADES DA AULA 2

1) Reafirmamos que a atividade 2 apresentou textos prontos sobre variação linguística. Sugerimos, também, que cada tira poderá ser trabalhada individualmente e construir com os alunos as constatações de acordo com cada uma delas. Assim, seguem alguns apontamentos que poderão contribuir com esta possibilidade de trabalho.

**A) Figura 20 – Meu rei:** perguntar aos alunos quais expressões regionais conhecem; se expressão regional e gírias são diferentes, pedindo exemplos; perguntar quais são as gírias do momento.

**B) Figura 21 – O anjo da guarda:** discutir com os alunos o que entendem por erro linguístico, procurando relacionar esse fato com o grau de escolaridade do falante.

**C) Figura 22 – Caipirês e bloguês:** perguntar aos alunos quando se usa a linguagem de forma abreviada, se há relação com o grau de escolaridade ou com a classe social.

2) Retome com os alunos a tira correspondente à figura 23 - Explicação complicada. Discuta com a turma as seguintes questões:

A) Que norma é essa que Marieta usa para conversar com Zé Pequeno?  
B) Será que todos falamos desta forma? Quais são as diferenças entre a fala de Marieta e a fala de vocês? Por que isso ocorre?

**Dica:** é importante mostrar a dinamicidade da língua e buscar refletir sobre o porquê de o autor da tirinha utilizar este recurso.

### ATIVIDADE DA AULA 3

1) Apresente vídeos indicando os falares regionais, destacando o que se apresentar próximo à cidade onde residem os alunos que participam das oficinas. A seguir, proponha a eles que, em grupos, construam uma tirinha para retratar o falar da região; neste caso, os personagens serão também criados pelos alunos. Para isso, os personagens poderão retratar diferenças entre patrão/empregado, homem/mulher, nordestino/mineiro, por exemplo.

Para o desenvolvimento desta proposta, sugerimos um vídeo intitulado *Variações Linguísticas Regionais*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iu4ragtkFWM>>.

**Dica:** organize um momento para que os alunos apresentem para a turma as tiras produzidas, comentando como exploraram a variação linguística.



### Reflexão sobre a aplicação da oficina

Iniciamos as considerações sobre os resultados da aplicação de atividades desta oficina relatando que os alunos, a princípio, alicerçaram-se bastante na noção do certo/errado, concebendo a língua como um fenômeno homogêneo. Exemplificamos com respostas dadas às perguntas relacionadas à figura 19. O emprego da letra A, seguida de um número, refere-se à forma como identificamos os alunos durante a aplicação da proposta.

#### A) O que é falar certo?

A17 – Usar as regras da gramática. (Ninguém mais se manifestou depois da resposta desse participante.).

#### B) O que é falar errado?

A4 – Fala rápido, de qualquer jeito.

A7 – Uai! (risos). Falar errado, errado, não! Tem o vocabulário e a fala mais humilde, do interior, tem sotaque.

A8 – Depende do lugar, do jeito de falar. Nordeste, por exemplo.

A9 – Depende do costume.

A17 – Ouviu alguém falar e acha que é certo.

#### C) Como as pessoas com quem vocês convivem falam: certo ou errado?

Na resposta dos alunos a essa pergunta, os dados obtidos foram os seguintes: do total de vinte e nove alunos envolvidos, 83% disseram que as pessoas falam errado (o que equivale a 24 alunos) e 17% responderam que as pessoas falam certo (o que equivale a 5 alunos).

Depois dessas respostas dos alunos, procedemos às discussões sobre o falar certo, falar errado, falar diferente. Assim, quando se posicionaram quanto aos questionamentos relacionados à figura 23, já demonstraram a percepção de uma língua usada em situações diversas, entendendo que as condições sociais de quem fala e o lugar onde vive, por exemplo, interferem no fenômeno da variação linguística.

Transcrevemos algumas respostas dessas discussões propostas:

#### A) Que norma é essa que Marieta usa para conversar com Zé Pequeno?

As respostas mais consistentes foram:

A1 – Ela usa uma língua formal, só deve usar no momento certo, no dia a dia pode ser informal.

A24 – Linguagem formal; dependendo da pessoa ou região, nem entende.

A26 – Usa uma norma só indicada para os momentos certos como na escola, em reuniões da Câmara.

Os participantes já demonstraram o entendimento de que o uso da língua depende muito da adequação; mencionaram, inclusive, em quais momentos a norma empregada por Marieta deve ser usada.

#### B) Será que todos falamos desta forma? Quais são as diferenças entre a fala de Marieta e a fala de vocês? Por que isso ocorre?

As respostas apresentadas indicam o entendimento de que a língua não é uniforme.

## Reflexão sobre a aplicação da oficina

A8 – Para Marieta é a língua do dia a dia, nós só usamos em ocasiões especiais. Uma pessoa da minha família fala assim. Eu não gosto.

A17 – EXPLICAR-TE-EI é muito difícil encontrar. (A turma manifestou que nunca encontrou.)

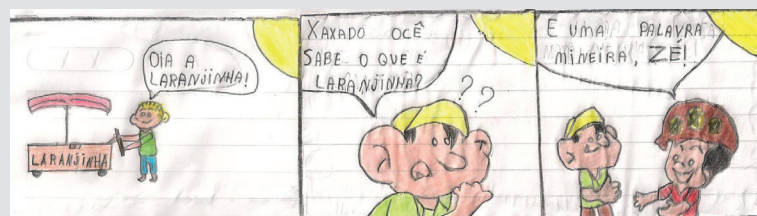
A23 – Ela estuda demais.

A26 – Usamos esta forma só na escrita, em entrevistas de emprego.

Pudemos concluir que no decorrer da aplicação das atividades, os alunos se apropriaram do entendimento e compreensão acerca das variedades linguísticas adequadas às diferentes situações de uso.

Com relação às tiras produzidas após apresentação do vídeo sugerido na aula 3, relacionamos duas delas, figuras 24 e 25.

FIGURA 24. Uma Palavra Mineira



Fonte: Caderno dos alunos.

O humor da tira foi criado a partir da fala do personagem Xaxado no último quadrinho dizendo que “laranjinha” é uma palavra mineira. Está implícito que a explicação para essa fala é o emprego do diminutivo exageradamente usado pelo mineiro (isso foi comentado no vídeo), mas que nem sempre tem ideia de tamanho.

FIGURA 25 – Amigo Nordestino



Fonte: Caderno dos alunos.

Reflexão sobre a aplicação da oficina
---------------------------------------

<p>No tocante à variação linguística, destacamos que há a exploração dos sentidos da palavra “dobradinha”. Para o ambicioso mineiro produtor de queijo significava dobrar a quantidade de queijos produzidos e, consequentemente, dobrar a arrecadação em dinheiro. Mas como o amigo era nordestino e o criador da tira tem o conhecimento de que a dobradinha é uma comida feita pelos nordestinos com a buchada de bode, essa palavra passa a significar um prato típico da culinária nordestina. Houve um exemplo de variação linguística em que se envolve o léxico.</p>
--

### *Considerações Finais*

Esta proposta foi aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais e, em conformidade com os resultados apresentados, percebeu-se que a atitude dos alunos participantes foi a busca do conhecimento para além do espaço escolar. Eles se engajaram em uma discussão mais profunda sobre a realidade deles mesmos; em especial, como relatamos, com a questão do meio ambiente, explorando situações atuais e próprias do município em que a escola está inserida.

As atividades em formato de oficinas realmente se concretizaram com mais interação entre alunos dos grupos de participantes. Além disso, o enfoque dado a questões sociais e culturais permitiram aos alunos discuti-las numa perspectiva mais cidadã, aprimorando também o conhecimento de mundo deles.

Na possibilidade de os profissionais docentes aplicarem as atividades aqui propostas, torna-se imprescindível que as características sociais e culturais do espaço social em que os alunos estão inseridos sejam evidenciadas, pois assim poderemos proporcionar a eles uma reflexão que os promova como ser social e com direito de manifestar elementos de sua cultura.

## Referências

### AZAMBUJA, J. Q.

A leitura como um ato produtivo. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da UNB, 1996.

### BAGNO, M.

*Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

### BEZERRA, B. G.

*Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.

### BORTONI-RICARDO, S. M.

*Nós cheguei na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

*O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

### BRASIL

*Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

### CEDRAZ, A. L. R.

*A turma do Xaxado*. Salvador: Cedraz, 2006. vol. 2.

*Xaxado ano 3*. Salvador: Cedraz, 2008.

*A turma do Xaxado*. 3. ed. Fortaleza: IMEPH, 2010. vols. 1 e 2.

*1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

### DIAS, E.

*O ensino do léxico: do livro didático às oficinas de vocabulário*.

Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2004, 204 p. (Tese de Doutorado).

### FARACO, C. A.

*Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

### GOMES, V. A.

Aulas do portal do professor: o gênero como objeto de ensino. In:

OTTONI, M. A. R. (org.). *O portal do professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica*. Curitiba: CRV, 2016. pp.67-91.

**GUISARDI, C. M. A. A.; OTTONI, M. A. R.**

Ensino de língua portuguesa, gênero do discurso, multimodalidade e tecnologias da informação e da comunicação. In: OTTONI, M. A. R. (org.). *O portal do professor: contribuições e implicações para o ensino de língua portuguesa na educação básica*. Curitiba: CRV, 2016. pp. 15-30.

**LINS, M. P. P.**

Os contos de fada na visão de Mafalda: ou até quando vamos ser os frangos da literatura? In: CARMELINO, A. C. (org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015. pp. 155-180.

**RAMOS, P. et al.**

*Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

**Rojo, R.**

Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. pp. 11-31.

**THIOLLENT, M.**

*Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

**TIRAS DA TURMA DO XAXADO**

Disponíveis em: <<http://www.xaxado.com.br>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

**TRAVAGLIA, L. C.**

*Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: *Anais do Sielp*. vol. 1, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011, pp. 509-519.

Texto humorístico: o tipo e seus gêneros. In: CARMELINO, A. C. (org.). *Humor: eis a questão*. São Paulo: Cortez, 2015. pp. 49-90.



**PERSÉPOLIS:  
NOVELA GRÁFICA OU HQ AUTOBIOGRÁFICA?**

---

*Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira  
Maria Isabel Borges*





*Persépolis*: novela gráfica ou história em quadrinhos autobiográfica (HQ autobiográfica)? Para responder tal questão no presente texto<sup>1</sup>, é preciso: 1. apresentar o texto em quadrinhos *Persépolis* (SATRAPI, 2007); 2. conceituar novela gráfica; 3. estabelecer uma relação entre novela gráfica e linguagem dos quadrinhos; 4. apontar alguns aspectos sobre biografia e autobiografia; e 5. conceber o objeto como uma HQ autobiográfica no formato novela gráfica.

Torna-se relevante a discussão sobre novela gráfica, porque, nos dias atuais, há uma expansão de publicações de “adaptações” de textos literários para os quadrinhos (VERGUEIRO, RAMOS, 2009; ZENI, 2009). O governo, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola, tem favorecido a consolidação das obras em quadrinhos nas escolas

---

<sup>1</sup> Este capítulo está relacionado com a dissertação de mestrado *Identidade(s) e memória(s) em novelas gráficas: uma proposta de intervenção na escola* (TEIXEIRA, 2018), cujo objetivo principal foi elaborar uma proposta de intervenção, a partir das novelas gráficas *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007), *Adeus tristeza* de Belle Yang (2012), *Carolina* de Sirlene Barbosa e João Pinheiro (2016) e *Vincent* de Barbara Stok (2014), e dos trechos da obra em prosa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus (2016), para que os alunos repensassem suas posições identitárias no mundo tanto como sujeitos da e na linguagem quanto sujeitos-protagonista de suas memórias. Aqui, é feita uma reflexão sobre o gênero-âncora da proposta desenvolvida junto a uma escola pública, com alunos do 8º ano: *Persépolis* de Marjane Satrapi (2007). A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação.

(VERGUEIRO, RAMOS, 2009). Em todo livro didático e provas diversas (vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio, o conhecido Enem), prioritariamente os gêneros quadrinísticos de menor extensão estão presentes e, por essa razão, a exclusão das produções mais extensas carecem de mais valorização. A linguagem dos quadrinhos e os diversos gêneros quadrinísticos são tratados como equivalentes no livro didático. Por fim, a tira cômica é o gênero mais recorrente e, na maioria das vezes, é colocado a serviço da exploração gramatical<sup>2</sup>.

### *Aspectos Históricos*

*Persépolis* (SATRAPI, 2007) foi publicada pela primeira vez, no Brasil, em 4 volumes, respectivamente, em 2004, 2005, 2006 e 2007. Em 2007, tais volumes foram reunidos em formato de livro. Tratando-se também de um documento histórico, no enredo, Satrapi (2007) retoma, após 25 anos, a Revolução Iraniana (1979). A seguir, são apresentados alguns aspectos históricos que compõem a história de vida de Marji.

Em 1953, Dr. Mosadegh e o seu exorbitante nacionalismo radical foi derrubado. Em seguida, houve a coalizão do Xá com o exército e os tradicionalistas, um compromisso com os interesses petrolíferos internacionais, sendo restauradas as rendas iranianas provenientes de *royalties*, e um forte auxílio norte-americano. Segundo Kirk (1967, p. 369), o objetivo era “tornar o Irã impermeável à subversão comunista, mas que resultou em dispêndio inflacionário de artigos de consumo, tais como automóveis, geladeiras, aparelhos de ar condicionado etc.”.

Reza Pahlevi tentou legitimar a dinastia fundada por seu pai, Reza Khan, valendo-se da usurpação de títulos de antigos imperadores persas, automeando-se “Aluz dos Arianos” e mantendo-se no poder pelo uso cada vez maior da repressão política (COGGIOLA, 2008). Em 1957, foi criada a sangrenta Savak, polícia política que lhe daria suporte contra os manifestantes. Com ela, o Xá procurava evitar o mesmo tipo de revolução que derrubara as monarquias egípcia e iraquiana. Para isso, estabeleceu simbolicamente o exemplo real de uma reforma agrária e repartiu as propriedades que herdara de seu pai (KIRK, 1967).

---

<sup>2</sup> As três últimas constatações fazem parte de um levantamento em andamento, para resultar em publicações em periódicos em breve.

Apesar de tudo, o Xá não obteve sucesso, porque a iniciativa foi acusada de artificial, fazendo ressurgir a crise política como consequência da fraude nas eleições (1961) para o *Majlis*. O mal-estar político e econômico ocasionou uma greve geral, a qual foi fortemente reprimida pela Savak. Em seguida, precisou lidar com a atitude da classe média “intelectual”, que oferecia seu apoio à Frente Nacional de Mosadegh e se posicionava em oposição fervorosa ao regime do Xá, pedindo o fim da manipulação administrativa das eleições, pois acreditava que sua própria demagogia a levaria novamente ao poder.

Para os estudantes, era muito difícil acreditar que uma revolução pudesse ofertar as desejadas perspectivas de progresso acelerado. Em janeiro de 1963, o Xá fez questão de anular o combate da oposição da classe média com a organização de um referendo popular sobre sua política social e agrária.

A Revolução Iraniana atravessou várias etapas.

Em fins de 1978, a tela das TV's do mundo inteiro mostrava um espetáculo surpreendente e inesperado. As ruas das principais cidades do Irã enchiam-se de manifestantes que, lançando vivas ao imã Khomeini, reclamavam o fim do governo, uma monarquia encabeçada pelo Xá Mohammed Reza Pahlevi. A ação repressiva do Exército e da polícia, fiéis ao regime, não conseguia deter a determinação dos manifestantes. Estes eram massacrados às dúzias e centenas, só para se tornarem mais numerosos no dia seguinte. O povo iraniano, literalmente, oferecia seu peito às balas, e até aos blindados, do poderoso Exército imperial. Poucas vezes tinha-se visto semelhante determinação em um movimento popular, em qualquer país ou época histórica (COGGIOLA, 2008, p. 17).

Momentos de turbulências se seguiram, tais como: greves e opressão da Savak sobre o povo, resultando em milhares de mortes. Certa estabilidade ocorreu entre 1963 e 1964. Houve crescimento econômico, mantendo-se inalterada o padrão de vida das classes pobre e média e gastando-se muito como armamentos modernos de origem norte-americana, como ressalta Coggiola (2008).

Em 1973, o Xá retomou ironicamente o velho projeto de Mossadegh, expropriou as companhias estrangeiras e deu à Companhia Nacional Iraniana de Petróleo (Nioc), companhia estatal, o total controle da

indústria de petróleo. No Irã, a crise do petróleo ocasionou uma alta inflação no país, provocando o desemprego de mais de um milhão de pessoas, além de levar à falência muitos comerciantes que não conseguiram suportar a concorrência estrangeira no mercado. A inflação, pela primeira vez, conseguiu afetar a classe média iraniana (COGGIOLI, 2008). Entretanto, os ventos mudaram no Irã com “o choque do petróleo”<sup>3</sup>. A renda petroleira manteve-se concentrada na classe dominante, à medida que as desigualdades sociais não eram combatidas.

A cada ano da década de 1970, migravam para as cidades 380 mil pessoas. Na agricultura, houve queda da produção e aumento dos preços dos alimentos. Com isso, o Irã tornou-se paulatinamente dependente da importação de 50% do seu consumo. Além dos alimentos, as novas circunstâncias vieram agravar a carência da infraestrutura sanitária, serviços médicos e escolas, sem esquecer o alto índice de desemprego. “Teerã passou de 3 milhões para 5 milhões de habitantes entre 1968 e 1977, enquanto brotavam quarenta favelas na periferia da cidade” (COGGIOLA, 2008, p. 63).

Nesse ambiente desigual, o Xá decidiu, em 1975, realizar uma nova estratégia para controlar o povo iraniano: além de diminuir o papel do Islamismo no reino, enfatizar as conquistas das civilizações pré-islâmicas, especialmente, a civilização persa. Outra medida foi substituir o calendário islâmico lunar por um calendário solar. Publicações islâmicas e marxistas foram proibidas, as terras das instituições religiosas foram divididas e concedeu-se o direito ao voto às mulheres.

Entre outubro de 1977 e fevereiro de 1978, o Irã foi invadido pelas manifestações, pois cerca de 90% da população era contra o governo. O imã Khomeini retornou da França em 1º de fevereiro de 1979, declarou nulo o regime imperial e bradou a proclamação da “República Islâmica” do Irã. Uma época histórica se fechava para o país. O Exército, a Savak e o *Mujilis*, que sustentavam o regime, desabaram.

Intelectuais de esquerda, comunidades religiosas rivais, organizações feministas, partidos democráticos e socialistas

---

<sup>3</sup> Acirramento das disputas entre os monopólios e os países capitalistas centrais, provocado, porém, por uma crise preexistente. As grandes refinadoras e distribuidoras de petróleo (as sete irmãs) foram, em graus diversos, as principais beneficiadas pelo aumento da “fatura petroleira” (COGGIOLA, 2008, p. 59).

passaram a ser reprimidos. A lei islâmica se sobrepôs à lei secular. Em três anos, todas as leis seculares foram anuladas, juridicamente ou de facto. Códigos de vestimenta feminina foram estabelecidos por severa interpretação dos costumes islâmicos [...] Os aiatolás Khomeini e Mussavi assumiram então a presidência e a chefia do governo, intensificaram a repressão com uma campanha contra os suspeitos de espionagem a favor “dos Estados Unidos, da União Soviética ou do Iraque”, ou de violações da lei islâmica (COGGIOLA, 2008, p. 89).

Desde então, a *Sharia* (Lei Islâmica) passou a representar a constituição de viés teocrática.

#### *Persépolis no Livro Didático e no Enem*

Oliveira (2015, p. 43-44), no livro didático *Tecendo linguagens de língua portuguesa*, 7º ano do ensino fundamental, trouxeram duas páginas do texto em quadrinhos *Persépolis* (SATRAPI, 2007), com o objetivo de apresentar a estrutura da narrativa, em comparação com um fragmento “Rumo ao sol”, pertencente ao romance intitulado *Flamboyant em chama*, escrito por Thich Nhât Hanh (1989). Ambos os textos trazem como tema a guerra: o primeiro no Irã e o segundo no Vietnã.

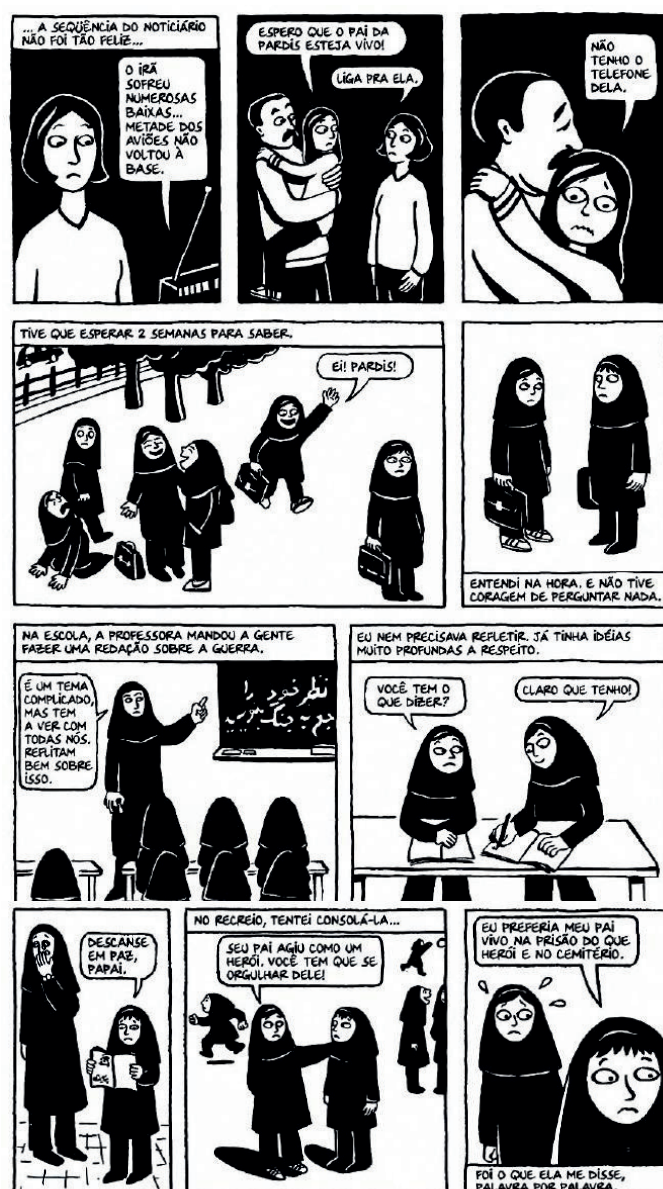
Antes da apresentação do texto em quadrinhos, algumas perguntas de ordem pessoal foram feitas:

1. Participar da guerra é uma escolha pessoal? O que leva uma pessoa a arriscar a vida em uma guerra? Explique.
2. Em sua opinião, por que as guerras existem?
3. De que guerras já ouviu falar? (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 43).

Nenhuma contextualização sócio-histórica sobre a Revolução Islâmica no Irã, em 1979, foi feita. Em relação ao segundo fragmento, também não houve explicações sobre a Guerra do Vietnã. Portanto, não se observa uma ampliação dos conhecimentos dos leitores brasileiros a respeito de guerras. Percepções de guerras nunca vividas desfavorecem a relação entre os conhecimentos prévios do leitor e os textos em questão.

Na sequência, são reproduzidas a primeira página citada no livro didático e a última vinheta da segunda página.

FIGURA 1. *Persépolis* como Parte do Capítulo  
“Trocando Emoções e Impressões Pessoais”



Fontes: Oliveira (2015, p. 43-44) e Satrapi (2007), capítulo “Os F-14”.

As percepções de Marji e Pardis sobre a guerra eram diferentes. Enquanto a aquela via os prisioneiros de guerra como heróis, esta se sentia vítima e órfã. Esses aspectos não são explorados nas questões subsequentes, porque o objetivo é apresentar os tipos de narradores: o personagem e o observador. Fica evidente que os dois fragmentos são tratados como meros pretextos para exploração de determinadas características da estrutura narrativa.

Em 2016, um fragmento de *Persépolis* (SATRAPI, 2007) (Figura 2) foi utilizado na elaboração de uma questão sobre história, no caderno branco “Ciências Humanas e suas Tecnologia”, no Enem. Como ponto de partida, o objetivo era avaliar a capacidade dos alunos sobre as transformações e os efeitos políticos sobre os costumes da sociedade iraniana. Para isso, foi reproduzida as duas primeiras linhas da primeira página da obra.

FIGURA 2. *Persépolis* em uma Questão do Enem (2016)



Fonte: Enem, Caderno “Ciências Humanas e suas Tecnologia, Questão 3 (2016); Satrapi (2007), capítulo “O véu”.



A memória recuperada pela autora apresenta a relação entre

- a) conflito trabalhista e engajamento sindical.
- b) organização familiar e proteção à infância.
- c) centralização econômica e pregação religiosa.
- d) estrutura educacional e desigualdade de renda.
- e) transformação política e modificação de costumes (Enem, Caderno de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, Questão 3, 2016).

É claro que *Persépolis* (SATRAPI, 2007) pode ser vista como um documento histórico, como foi feita na prova. Porém, a relação entre memória e história se dá de forma genérica, sem nenhuma referência à Revolução Islâmica no Irã, em 1979. Além disso, a memória resgatada por meio da prática narrativa autobiográfica se manteve em segundo plano. Em resumo, observa-se uma questão muito mais de verificação de interpretação de texto do que reflexão sobre como um conflito afeta as vidas das pessoas. A resposta esperada era a alternativa (e).

#### *Novela Gráfica: concepções*

Com base nos estudos recentes sobre as histórias em quadrinhos (CHINEN, 2011; GARCÍA, 2012; RAMOS, FIGUEIRA, 2014), novela gráfica não constitui um gênero discursivo, porque se trata de uma transformação sócio-histórica das próprias HQ. Os gêneros quadrinísticos – sobretudo a tira cômica, a HQ de aventura, HQ de super-heróis, HQ de terror, HQ de ficção científica – acompanharam as transformações das sociedades e do mercado editorial. A novela gráfica é vista como uma estratégia para valorização das HQ como objeto de consumo, sendo vendida nas livrarias, ao lado das estantes de obras literárias.

Os diversos gêneros – em particular, HQ de aventura e HQ de super-heróis – eram publicados em revistas em quadrinhos (os gibis) e vendidas em bancas de jornal. Constituíam um objeto de consumo mais popular cujo material era próximo ao papel de um jornal impresso. Porém, com o advento da internet e a migração das revistas semanais e dos jornais impressos para o mundo virtual, a procura por objetos de consumo nas bancas de jornal se tornou menos interessante para o leitor. Por consequência, motivou-se a reinvenção dessas revistas



e, junto com elas, o repensar da produção das diversas HQ (CHINEN, 2011; GARCÍA, 2012; RAMOS, FIGUEIRA, 2014).

Ao lado de *Persépolis* (SATRAPI, 2007), *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) é outro texto em quadrinhos – uma HQ biográfica – publicado inicialmente em partes e, posteriormente, reunidas em um único volume, o formato novela gráfica, equivalente a um livro. Com esse formato, tornaram-se possíveis a elevação do preço e a melhora da impressão. Esses mesmos textos também são precursores do movimento recente de produção das HQ. Entretanto, a nomeação não favorece as características dos diversos gêneros que possam ser publicados nesse formato e reforça a ideia de sublitteratura, ao invés de reivindicar a autonomia da linguagem dos quadrinhos.

Trata-se de um rótulo aceito comercialmente e, por isso, difundido e almejado. Tal etiqueta, no entanto, ofusca as reais características do gênero, que contém algo ainda a ser investigado. Um ponto a ser observado, por exemplo, é a liberdade de temática e mais realista vista em tais produções (RAMOS; FIGUEIRA, 2014, p. 204).

A nomeação *novela gráfica* mais reforça o preconceito em relação ao texto em quadrinhos, por exemplo, afirmações de que há perdas dos textos literários para as adaptações em quadrinhos, outra nomeação desfavorável para a valorização dos quadrinhos.

Esse formato surgiu para atender a público mais maduro, que frequenta livrarias, daí o pomposo nome de romance gráfico. Muitos trabalhos mais interessantes dos quadrinhos atuais são produzidos ou convertidos para esse formato. Exemplo é a série *Watchmen*, originalmente publicada em 12 revistas, mas que, encadernadas, se transformou em *graphic novel*. Pelo público a que se destina, é um formato que permite temas mais ousados e produtos mais sofisticados. Normalmente, são obras autorais, em que roteiro e desenho são executados por um único artista (CHINEN, 2011, p. 68).

As chamadas “adaptações” não foram produzidas com o intuito de substituir os textos de referência. Cada um, a seu modo, compartilham

o mesmo fio narrativo sob olhares distintos e a partir de linguagens e formatos diferentes. “As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original” (ZENI, 2009, p. 127). Um texto em prosa ou em verso e sem imagens é diferente de um texto em quadrinhos, um híbrido entre imagens e palavra escrita, porque são narrativas contadas a partir de recursos linguísticos diferentes e, por essa razão, incomparáveis e autônomas.

### *Linguagem dos Quadrinhos e Novela Gráfica: conexões*

Ramos (2010) trata a linguagem dos quadrinhos como autônoma. Por essa e outras razões, uma adaptação literária para os quadrinhos está organizada de maneira diferente e autônoma, quando comparada a um texto literário em prosa ou em verso. Consequentemente, não se sustenta o texto em quadrinhos nos formatos de novela gráfica ou mangá como subliteratura de um texto literário em prosa ou em verso. “Adaptação é um tipo de obra que tem por finalidade representar outra obra preexistente” (ZENI, 2009, p. 129).

Neste quadro, alguns recursos da linguagem dos quadrinhos são apresentados, com base em Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010).

QUADRO 1. Alguns Recursos da Linguagem dos Quadrinhos

Recursos	Breve descrição
Balão Legenda Nota de rodapé Recordatório	Existem vários tipos de balões, os quais não só mostram a interação verbal, como também podem trazer traços expressivos da situação em jogo no momento e da própria personagem. O balão de fala e o de pensamento são os mais comuns. O balão no formato tradicional é constituído de uma parte chamada continente (corpo e rabicho/apêndice) e conteúdo (palavra ou imagem). O balão de fala, nesse caso, é apresentado no formato curvilíneo e um rabicho voltado para a personagem. Já o de pensamento assemelha-se a uma nuvem, também tendo um rabicho direcionado à personagem. Em relação à voz narrativa, a legenda, a nota de rodapé e o recordatório são os recursos que possibilitam identificar o posicionamento do narrador como onisciente e/ou como personagem. A legenda faz parte da sequência narrativa em si.

Recursos	Breve descrição
	A nota de rodapé funciona, na maioria das vezes, como um esclarecimento a ser feito para a construção dos sentidos. Nas HQ's de aventura, de super-herói, de terror etc., tanto no suporte novela gráfica quanto no mangá, tornam-se, por exemplo, necessárias quando elementos culturais e históricos não fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor. Diversas brincadeiras na cultura japonesa são explicadas em nota de rodapé nas versões traduzidas dos mangás japoneses para o português, porque elas não são de conhecimento dos leitores dessa língua. Já o recordatório é comum em histórias seriadas em que é necessário relembrar certos acontecimentos ao leitor e possibilitar a construção dos sentidos.
Onomatopeias Metáforas visuais Cores	As onomatopeias consistem na representação de sons, podendo ter variação de uma língua para outra. Normalmente, existem combinações com outros recursos, balões, cores, pontuação e linhas cinéticas. As metáforas visuais são ilustrações que representam sentimentos e expressividades diversas, por exemplo, se há uma situação em que uma personagem está apaixonada, corações podem ser ilustrados em torno dela. Diante de uma ideia, uma lâmpada pode ser desenhada etc. Com a internet e os avanços na impressão, possibilitou-se a ampliação do preto e branco para outras cores. O continente dos balões e legendas pode ser colorido e variável em função dos objetivos do cartunista. Uma determinada cor escura para as situações de tristeza e cores mais claras e alegres para as situações de alegria, por exemplo.
Vinheta	Não é necessário que a vinheta tenha um contorno. O mais comum, quando usado, é a linha reta na forma de quadrado ou retângulo. De qualquer forma, com ou sem contorno, os momentos são claramente perceptíveis ao leitor, para que se configure uma sequência narrativa na direção vertical ou horizontal, com uma linha ou mais. Entre uma vinheta e outra, pode ocorrer cortes narrativos curtos ou longos pelos quais o leitor seja capaz de inferi-los. Também é possível o prolongamento de certos acontecimentos.
Personagem	Não existe uma HQ, seja qual for o gênero, sem personagens, pois funcionam como as “bússolas da trama” (RAMOS, 2010, p. 105). Por meio delas, é possível observar o andamento da história. As expressões faciais e as posições das personagens em cada vinheta compõem os sentidos. O movimento se estabelece na relação da totalidade do corpo com suas partes e nas linhas cinéticas (trajetória do movimento). Quanto à forma de serem retratadas, podem ser realistas, estilizadas ou caricatas. Borges (2017) acrescenta a personificação como outra forma de retratá-las.

Recursos	Breve descrição
Espaço Tempo	<p>Há uma dependência entre tempo e espaço. O tempo pode ser construído na quantidade de balões, na alteração de posição das personagens de uma vinheta para outra, no envelhecimento ou rejuvenescimento. Para Cagnin (2014), existem 6 maneiras de representação do tempo: 1) sequência de um antes e um depois, 2) época histórica, 3) astronômico, 4) meteorológico, 5) tempo da narração e 6) tempo da leitura. O posicionamento das personagens na vinheta diz respeito ao espaço configurado em 7 planos de visão: 1) plano geral ou panorâmico (figura e local), 2) plano total ou de conjunto (figura de maneira próxima), 3) plano americano (ou plano de conversação) (acima dos joelhos), 4) plano médio ou aproximado (acima da cintura), 5) primeiro plano (face), 6) plano de detalhe, pormenor ou <i>close-up</i> (detalhamento do rosto e objeto), 7) plano de perspectiva (soma de planos). Acevedo (1990) acrescenta que o ponto do qual se narra resulta em 3 ângulos de visão: 1) ângulo de visão médio (na altura dos olhos do leitor), 2) ângulo de visão superior, <i>plongé</i> ou picado (de cima para baixo), 3) ângulo de visão inferior, <i>contra-plongé</i> ou contrapicado (debaixo para cima).</p>

Fonte: Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2010).

Nesse quadro, é trazida apenas uma amostra dos recursos da linguagem dos quadrinhos. Vale lembrar que a criatividade dos cartunistas não possui limites. Portanto, certas regularidades são perceptíveis, porém eles podem ressignificar os recursos, sempre em função da proposta narrativa desenvolvida e materializada em um gênero.

FIGURA 3. Exemplo de Balões e Legenda



Fonte: Satrapi (2007), capítulo “As meias”.

Na figura acima (Figura 3), observa-se a reflexão de Marji consigo mesma sobre as mudanças e os efeitos provocados pelo Regime Islâmico. Retratou a opressão imposta sobre as mulheres e consequentemente a perda da liberdade de expressão. Considerou o medo produzido pelo Regime o caminho para minar o senso de análise e reflexão da população.

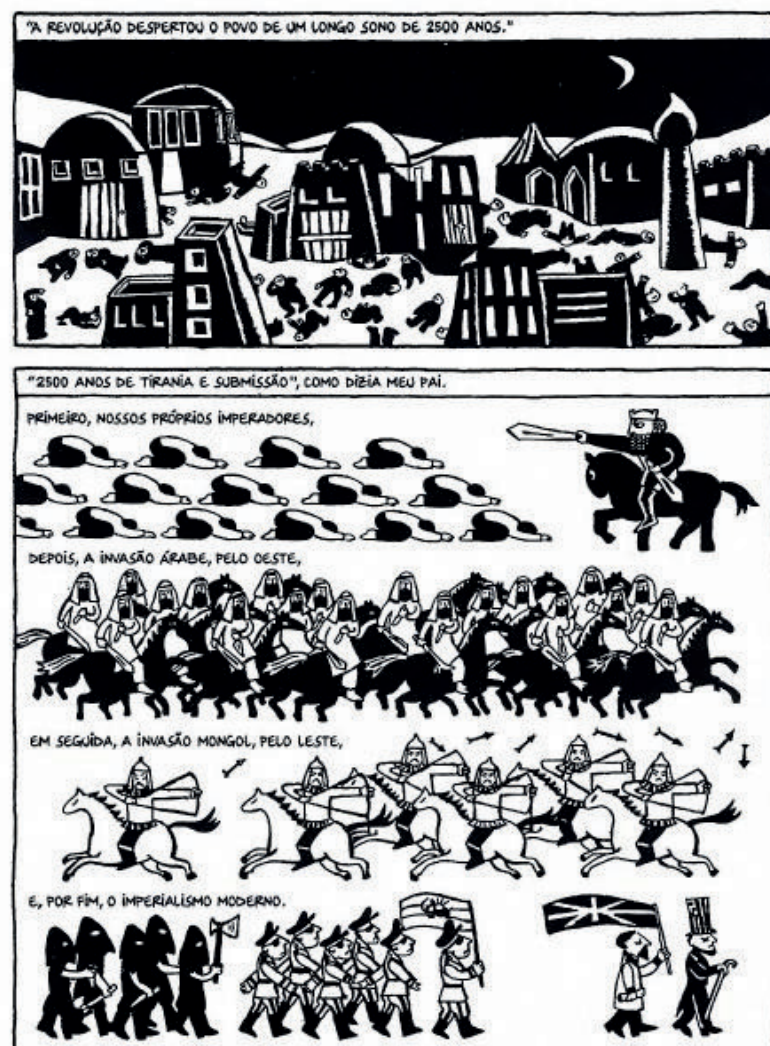
Nas duas primeiras vinhetas, há uma combinação de voz narrativa por meio das legendas e das falas e pensamentos da protagonista. Satrapi (2007) assume, na HQ autobiográfica, a função de autora em que renarrou suas memórias. Quando retornou ao Irã, o Regime Islâmico havia se instaurado e reposicionado o papel das mulheres na sociedade. O véu se tornou obrigatório, não podendo aparecer parte dos cabelos. A maquiagem era proibida e parte alguma das pernas poderia ficar à mostra. A opressão não se limitava apenas à aparência, mas também às tomadas de posição político-ideológicas. O medo era o recurso para que o regime se consolidasse.

A quantidade de balões de pensamento expressava o quanto o Regime censurou a liberdade dos iranianos. Ao mesmo tempo, observa-se, na aparência de Marji, que ela estava adequada ao que era imposto. E na terceira vinheta, assumiu a fala por meio de um balão de fala composto, descrevendo e criticando a naturalização do medo. As legendas direcionam o leitor a perceber a função do uso de vários balões de pensamento e do balão de fala composto.

Nesse caso, não foi necessário situar a protagonista em relação a um espaço. Foi importante que fosse apresentada de corpo inteiro (plano de visão total), para que, à medida que o texto era interpretado, se estabelecesse uma conexão com a ilustração. Tendo o leitor tal percepção, na terceira vinheta, o foco foi deslocado para o plano médio. Nesse momento, Marji se voltou para o leitor, havendo uma função da voz narrativa e fala da personagem. O caminho narrativo é do geral para o particular: Marji em relação à história para revelar sua percepção sobre o mundo em que estava situada.

Na figura 4, correspondente a uma página, a voz narrativa é predominante porque se trata de um momento da trama de retomar alguns fatos da história da Irã. Nesse momento, uma memória relacionada ao pai é trazida. O passado se tornou importante para compreender por que a Revolução Islâmica facilmente foi instaurada no Irã. Fundem-se memória em contexto familiar e História do Irã: sujeito em si e na coletividade.

FIGURA 4. Exemplo de Época Histórica



Fonte: Satrapi (2007), capítulo “A bicicleta”.

A distribuição das vinhetas é importante para a construção os sentidos. Na figura 3, uma linha narrativa é composta de três vinhetas. Na figura 4, a página é composta de duas vinhetas, sendo que a segunda é composta por quatro linhas narrativas. Na primeira vinheta, o espaço é fundamental para trazer à tona a invasão na Pérsia. As personagens, individualmente, são distribuídas de maneira a não ser possível visua-



lizar seus rostos. No momento, é importante reconhecer que estavam mortos. Nas linhas subsequentes da segunda vinheta, as ações do invasor são exemplificadas, entendendo-se que os mortos da primeira vinheta foram vítimas dessas ações. São diversas formas em épocas diferentes (tempo histórico) de mostrar como o povo foi oprimido. Trata-se de um tempo histórico porque estabelece uma relação com a História de um povo, oficialmente retratada, uma memória coletiva.

Os elementos simbólicos presentes nas personagens retratam os invasores: o imperador em posição superior (cavalo), com sua espada estendida em direção ao povo, o qual, por sua vez, são retratados como submissos, de joelhos, braços estendidos ao chão e face virada para o chão. O imperador se colocou como opressor. As vestimentas tipicamente árabes, com seus cavalos, retratando o meio de transporte em que era feita a invasão. Por fim, os opressores se multiplicaram em três: o fundamentalismo islâmico, o governo iraniano e os Estados Unidos. O objetivo é mostrar como a opressão faz parte da História do Irã e como isso afetou a vida de Marji, compondo a sua história de vida.

Por meio das figuras 3 e 4, pode-se observar que os recursos da linguagem dos quadrinhos são organizados em função da proposta narrativa da autora, estando sempre a serviço da construção de sentidos. Por isso, em qualquer texto em quadrinhos, a interpretação é fruto da relação híbrida entre as duas linguagens, a verbal e a não verbal, entre palavra escrita e a ilustração.

### *Biografia e Autobiografia: aspectos*

Tanto a biografia quanto a autobiografia são memórias de vidas. Lejeune (2008, p. 104) aponta que “[...] a autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros) tanto quanto no campo da criação artística”. A biografia também traria consigo a tentativa de transfigurar a(s) verdade(s) do sujeito biografado, sem deixar de lado o processo de escolha dos autores responsáveis pelo trabalho de “construção de vivências”, sejam elas mais próximas da realidade, sejam da ficção. Por fim, vale lembrar que a autobiografia visa, ao mesmo tempo, o Belo e o Verdadeiro (LEJEUNE, 2008).

Quando se fala em memórias, é necessário pensar nos fatos, nas percepções, imagens e nos sentimentos resguardados no passado individual ou coletivo. Nas memórias, os esquecimentos resistem. Retomá-las faz o sujeito reordenar seu passado, renarrá-lo, sob a perspectiva do presente (HALL, 1996). Faz parte da identidade dos sujeitos possuir memórias, ter um passado sempre lembrado e renovado quando renarrado, porque esse sujeito portador de memórias é um sujeito histórico. Por isso, não se pode pensar que uma identidade seja construída sem que se recorra ao passado, à participação do sujeito em relação à sua história e à história coletiva. No mais, o passado também sofre uma permanente transformação. Hall (1996) aponta o reconhecimento de uma identidade que não esteja fixada na rigidez da oposição binária. Ressalta a fluidez da identidade. Aqueles que reivindicam a identidade não se limitam a ser estabelecidos pela identidade, pois eles são capazes de estabelecer a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

Para Santo Agostinho (1999), todo sujeito possui um lugar para guardar suas memórias: um “palácio da memória”.

Tudo isso realizo no imenso palácio da memória. Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que já esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, o seu lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo, aprendidos ou pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem. Deste conjunto de ideias, tiro analogias de coisas por mim experimentadas ou em que acreditei apoiado em experiências anteriores. Teço umas e outras com as passadas. Medito as ações futuras, os acontecimentos, as esperanças. Reflito em tudo como se me estivesse presente (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 216).

As memórias não são estáticas; pelo contrário, estão sempre em movimento. O sujeito constantemente se volta ao passado para reordenar as memórias constituintes, para ressignificar o presente e para se projetar em relação ao futuro. Elas estão intimamente ligadas a



essas três temporalidades. Para Pollak (1992), as memórias sustentam marcos relativamente estáveis, podendo corresponder a acontecimentos vividos pelo sujeito em si e coletivamente. Numa relação de pertença, ele conecta suas memórias individuais com as coletivas, às vezes por ele vividas e, outras vezes, não. Neste caso, as não vivências correspondem às representações imaginárias dos acontecimentos, porque o sujeito se situa em relação à socialização política ou à socialização histórica, vendo-se como herdeiro.

Bosi (1994, p. 55) discute o caráter livre, espontâneo da memória, em que “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Nesse sentido, diante de um sujeito histórico, também é preciso levar em consideração um sujeito social. A memória surge como o que dá sentido, significado. Para Nora (1993, p. 9), “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente [...] ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções”.

Por isso, quando se pensa em memórias, deve-se também considerar as relações afetivas entremeadas à história individual e à coletiva, que se confundem no momento em que o sujeito as renarra (HALL, 1996). As memórias são fragmentos, porque nem tudo pode ser lembrado e, em função das relações afetivas, esquecimentos podem ocorrer.

A memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória (POLLAK, 1992, p. 04).

Se há vazios do esquecimento, torna-se necessário preenchê-los pelo renarrar do sujeito, não sendo possível separar o imaginado/construído para se conectar com aquilo que se quer lembrar. Portanto, as memórias também são construção.

O narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no mo-

mento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, “sublimações”, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, ‘vida sonhada’, ancoragens, interpretações e reinterpretações constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração das estratégias identitárias que operam em toda narrativa (CANDAU, 2016, p. 71).

O sujeito, durante o renarrar das memórias, procura construir uma linearidade. Pena (2004) propõe conceber o relato biográfico como uma narrativa não cronológica. Baseando-se em Bourdieu (1998), a organização diacrônica do relato biográfico é uma ilusão, porque não é possível narrar de forma coerente. Acrescenta que diversas vezes o “objeto da biografia” (o sujeito investigado) se perde em seu relato diante do biógrafo (o sujeito investigador). Porém, ilusoriamente ambos partilham do “mesmo interesse em aceitar o *postulado do sentido da existência* narrada” (BOURDIEU, 1998, p. 184).

Relacionando com o que já foi dito sobre algumas características das memórias, biografar ou autobiografar consiste em uma construção supostamente lógica, ordenada, cronológica.

O movimento é reciclável. O ser se apaga, mas, em seguida, inscreve-se de novo. A origem é sempre reinaugurada, até porque cada momento é único e não pode ser resgatado em seu exato teor. E se a memória não resgata a exatidão, o momento já será outro no instante do resgate, que passa a ser a parte mais importante desse processo. Nenhum sentido pode ser considerado como previamente construído. Nada será pronto, tudo está sendo feito. O que nos interessa é o percurso, não a origem ou a meta (PENA, 2004, p. 24).

Pena (2004) propõe pensar o relato biográfico a partir de temas ou momentos importantes para o sujeito biografado, de modo que se tornem autônomos em vez de dependentes de uma cronologia que, na verdade, é ilusória.

[...] deixo uma opção de metodologia para jornalistas, historiadores e outros biógrafos da atualidade: *a biografia sem fim*, uma

estrutura narrativa sem preocupação cronológica, interativa e dividida em fractais.

A ideia é organizar uma biografia em capítulos nominais (fractais) que reflitam múltiplas identidades do personagem (o judeu, o gráfico, o pai, o patrão etc.). No interior de cada capítulo, o biógrafo relaciona apenas histórias/fractais fora da ordem diacrônica (PENA, 2004, p. 83).

Essa outra forma de produção de biografias – que também é válido para as autobiografias – torna o leitor livre, porque pode começar a ler de qualquer página, de qualquer momento. O papel do biógrafo é repensado, libertando-o da construção de uma lógica narrativa, de um começo, meio e fim. Pena (2004, p. 85) sugere que a vida do outro deve ser contemplada. “O rastro de sangue na folha de papel é o que identifica a biografia e os biógrafos.” Não é fácil escrever sobre a vida do outro e, por essa razão, não pode se tornar mais difícil quando se tenta torná-la uma teologia. “Nós somos os açougueiros da alma” (PENA, 2004, p. 85).

### *Persépolis como HQ Autobiográfica no Formato de Novela Gráfica*

Para Bakhtin (2003), didaticamente os gêneros do discurso podem ser estudados a partir de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Eles comportam uma combinação de estabilidade e flexibilidade. Acompanham as transformações sócio-históricas, já que materializam as diversas interações humanas, as quais ocorrem socialmente. Por isso, não podem ser vistos como imutáveis. Também podem estabelecer entrelaces de gêneros, constituindo-se em outros gêneros, os intercalados (BAKHTIN, 1997; ROJO, BARBOSA, 2015).

Tomando as ideias de Bosi (1994), Bourdieu (1998), Candau (2016), Lejeune (2008), Nora (1992), Pena (2004), Pollak (1992), Santo Agostinho (1999), em relação à HQ autobiográfica, observa-se a presença das memórias de um sujeito que fala de si. Como já visto, as memórias – na condição de “[...] universais concretos que circulam na vida real” (ROJO; BARBOSA, 2015) – materializam-se em textos, referindo-se a biografia, autobiografia, relato de viagens, diário íntimo, diário ficcional, por exemplo. Em *Persépolis* (SATRAPI, 2007), entrelaçam-se especificidades do estilo dos gêneros biografia e autobiografia com

os recursos da linguagem dos quadrinhos, estes, por sua vez, constituintes fundantes dos diferentes gêneros quadrinísticos, tais como: tira cômica, charge, cartum, HQ de aventuras, HQ de super-heróis, HQ de terror, HQ de suspense, HQ biográfica, HQ autobiográfica, HQ de humor, dentre outros.

[...] os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas — um **universal** —, mas que só aparecem **concretamente** na forma de **textos** orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais) (ROJO; BATISTA, 2015, p. 28).

Assim sendo, as transformações na maneira de produzir o texto em quadrinhos inevitavelmente são impulsionadas pelas mudanças sócio-históricas. Quando se pensa em novela gráfica, deve-se levar em conta o público-alvo e a autoria (CHINEN, 2011; GARCÍA, 2012). É preciso levar em consideração como a história das HQ provocou mudanças na forma de narrar. O equívoco está em pensar que um novo gênero surgiu. Na verdade, a maneira de apresentar os diversos gêneros quadrinísticos ganhou outra roupagem em função do suporte.

Marcuschi (2010) ressalta que há diferenças entre novos gêneros surgidos com determinadas tecnologias (rádio, televisão, jornal impresso, revista, internet, por exemplo) e a manutenção de fundamentos de certos gêneros cuja circulação nas interações sociais ocorre a partir de outros suportes.

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área de comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias (MARCUSCHI, 2010, pp. 20-21).

O livro, nesse sentido, constitui um tipo de suporte que não impulsiona a configuração de um novo gênero e sim inova a maneira de

produzir uma HQ autobiográfica. Assim como a tira cômica e a charge se consagraram como gênero por meio do suporte jornal impresso (RAMOS, 2010, 2011, 2017; VERGUEIRO, SANTOS, 2010), a HQ autobiográfica e diversos outros gêneros quadrinísticos estão em processo de consolidação por meio do suporte livro (GARCÍA, 2012). Ainda há questões em aberto em relação ao “fenômeno” novela gráfica no mercado editorial como produto de consumo e perspectiva de mundo, despertando maior interesse do público-alvo, o leitor que também é consumidor.

Pode-se dizer, sim, que a valorização da autoria foi repensada, o que interfere no estilo do gênero, passando a ser uma das características de qualquer texto em quadrinhos. Não se pode negar que o narrar biográfico e o autobiográfico façam parte desse movimento, porém não constitui uma regra geral. Trata-se de uma das diversas formas de contar uma história, por meio da linguagem dos quadrinhos. As chamadas conhecidas “adaptações” também constituem outra forma de narrar por intermédio da recriação.

O tratamento da novela gráfica como um gênero discursivo apaga as diferenças entre as diversas formas de narrar por meio da linguagem dos quadrinhos, como afirmam Ramos e Figueira (2014). *Maus* (SPIEGELMAN, 2009) e *Persépolis* (SATRAPI, 2007) não podem ser produções simplesmente definidas como novelas gráficas, pois cada uma se relaciona com as memórias de vidas diferentemente. A primeira é o filho narrando a vida do pai, durante o holocausto. Na segunda, a autora relata sua própria vida. A compilação facilita a comercialização da obra, o que mostra que também se trata de uma estratégia mercadológica.

Nesse sentido, reivindicar *Persépolis* (SATRAPI, 2007) como HQ autobiográfica no formato de novela gráfica é contemplar as especificidades da trama e do modo de narrar. Tratando-a como novela gráfica, torna-se secundária a posição assumida pela autora como narradora: ora como narradora de si mesma, ora como narradora do outro. As memórias de vidas são transpostas para a ficção via quadrinhos. Por isso, reivindica-se valorizar as características da narrativa em quadrinhos em vez do suporte/formato, para que se liberte da relação equivocadamente subalterna dos diversos quadrinísticos em relação à literatura.

Uma adaptação de um texto literário para os quadrinhos não é derivação que empobrece o texto primeiro, é uma recriação a partir de outra linguagem (ZENI, 2009). O formato novela gráfica para uma recriação (adaptação) não deve ser o definidor, apenas deve ser um

suporte para que o leitor tenha acesso ao texto em quadrinhos, nas suas diversas possibilidades de narrar, configurando-se em gêneros discursivos diferentes. *Vidas secas* de Graciliano Ramos (1938/2018), por exemplo, recriado para os quadrinhos<sup>4</sup> passa a ter especificidades que mesclam: a) aventuras, porque a família de Fabiano se depara com diversos obstáculos a serem transpostos ao longo da trama; b) drama, porque reflexões das personagens em relação a si mesmas e às condições de uma vida sofrida em função da seca são trazidas ao enredo. O próprio título sugere que conflitos são trazidos na trama, tanto no texto em prosa como em quadrinhos. Não se pode esquecer que Branco e Guazzelli (2018) apresentam uma perspectiva em quadrinhos do texto literário em prosa produzido por Graciliano Ramos (1938/2018). A interpretação norteia a produção dessa HQ de aventuras e drama (BRANCO; GUAZZELLI, 2018). A HQ de aventuras e drama não equivale a novela gráfica simplesmente. Não pode ser tratada de maneira homogênea, como se *Maus* (SPIELGEMAN, 2009), *Persépolis* (SATRAPI, 2007) e *Vidas secas* em quadrinhos (BRANCO; GUAZZELLI, 2018) estivessem no mesmo “saco”.

Como retratado nas figuras 2 e 3, nota-se que a trama se constrói a partir de um presente que retrocede ao passado para renarrá-lo e volta ao presente para continuar o relato. À primeira vista, pode-se dizer que a HQ autobiográfica *Persépolis* (SATRAPI, 2007) segue uma linha cronológica da infância até a fase adulta, incluindo ida para a Europa e retorno ao Irã. No entanto, os capítulos são nominais. Nesse sentido, outra forma de interpretar as memórias da protagonista Marji se torna possível na visão do leitor, por meio de temas que representam momentos da vida desse sujeito autobiografado.

Na figura 2, referente ao capítulo “O véu”, o relato começa pela maneira como a narradora se via, quando tinha 10 anos. Nesse instante, aflora-se uma memória de infância em contexto escolar sob os efeitos da Revolução Islâmica (1979). A imposição do véu e de outros itens da vestimenta para as mulheres tornou as meninas muito parecidas. As diferenças estão nas expressões da face e na apresentação feita na

---

<sup>4</sup> Assim como a nomeação novela gráfica não se mostra adequada, porque apaga as particularidades dos gêneros quadrinísticos, é um problema especificar qual gênero se materializa em uma “adaptação” do texto literário para os quadrinhos. Por isso, muitas discussões estão em aberto.

legenda. Em meio a essa memória de ordem individual, há uma conexão com a memória coletiva, referente, como já dito, à Revolução. Na última vinheta, as meninas estão brincando em um lugar aberto pertencente à escola, representando uma ressignificação de uma memória de infância pelas possíveis falas e ações das personagens.

Em relação à legenda, a voz narrativa possibilita pensar o deslocamento do momento em que o relato estava sendo feito para à época em que Marji tinha 10 anos. Quando criança, ela e suas amigas eram imaturas e não podiam compreender as razões da imposição do uso do véu, sendo que, até 1979, não era obrigatório, além de meninos e meninas poderem frequentar a mesma escola. Quando adulta e escrevendo sua autobiografia, Marji já conhecia os motivos para compreender as influências do Estado Islâmico sobre sua vida, como pode ser observado na figura 3.

Essas duas linhas narrativas atravessam toda a obra. Marji, nas legendas, revela as percepções de si em relação a momentos já vividos – as memórias – e, ao mesmo tempo, imprimi-os de valorações sobre si e sobre o mundo em que estava situada. É uma tentativa de levar o leitor a viajar no tempo na sequência narrativa, porém dificilmente é possível não elaborar uma reflexão sobre o passado. Tudo está no “palácio da memória” da autora e é retratado nas funções de narradora e protagonista. Fundem-se relato de si e relato sobre si mesma. Uma vez reunidas as quatro partes em volume único, no formato novela gráfica, sobressai um relato cronológico, com começo, meio e fim. Contudo, pensando nas partes, prevalecem os temas, portanto um relato autobiográfico sem preocupação diacrônica.

Retomando a figura 2, a imposição do véu em ambiente escolar e demais lugares públicos estabelece conflitos com as crenças religiosas de origem persa e com uma recriação própria de ver a religião. Marji sonhava em ser profeta e, de certa forma, percebia uma discriminação em relação ao ativismo feminino na religião (uma mulher profeta diante de já existentes homens profetas), às classes sociais (as refeições de patrões e serviços realizados em cômodos distintos) etc. Pode-se dizer que, mesmo criança, as memórias coletivas relacionadas à História do Irã influenciaram sua vida. Logo, misturavam-se com as memórias individuais e vividas no âmbito familiar.

Para Marji, aos dez anos, era possível personificar Deus, dar-lhe uma forma física e com ele conversar. Nesse momento, a narradora

tentou não só resgatar o imaginário desse Deus como também representá-lo por meio da linguagem dos quadrinhos. Com base em Pollak (1992), as memórias são constituídas de acontecimentos vividos e não vividos. A personificação de Deus, por exemplo, é uma memória oriunda do imaginário, a qual se entrelaça com as situações vividas após a imposição do véu.

À medida que crescia, Marji recorreu ao seu “palácio da memória” para renarrar as influências da Revolução no Irã. No capítulo “Os F-14” (figura 1), a Guerra Irã-Iraque se mescla com outras memórias individuais e coletivas. A proposta do ensino, após a Revolução, se voltou ao culto do Islamismo Fundamentalista, tendo os árabes como inimigos. De modo geral, levam-se os estudantes a aceitarem os conflitos armados como justificáveis em nome de uma vertente islâmica. Marji via a guerra como necessária e que os combatentes, quando mortos, deveriam ser lembrados como heróis de guerra. O ataque dos iraquianos sobre o Irã com o uso de aviões F-14 desencadeou outras memórias. Ao longo do capítulo, já em contexto escolar, a percepção de Marji sobre a guerra foi questionada pelo ponto de vista de sua amiga Pardis. Marji teve um tio preso e torturado. Mas Pardis teve seu pai preso e morto. A maneira como a narradora renarrou essas memórias apresenta o lado mascarado das guerras: opressão, violência, medo e morte. Ela questionou como isso pôde se naturalizar, como relatou no capítulo, e tornar as pessoas insensíveis ao sofrimento do outro.

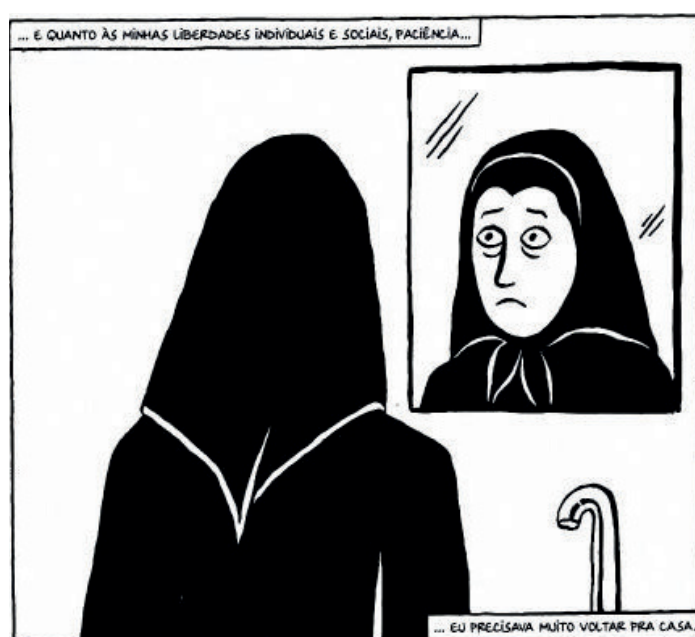
O primeiro capítulo, como já dito, se intitulava “O véu”. Quando adulta, após uma traição de seu namorado, Marji teve que voltar a usar o véu. Além da decepção amorosa, ficou muito doente por ser fumante. Estava sozinha e sem dinheiro na Áustria. Foi obrigada a pedir ajuda para uma amiga de sua mãe, Zozo. Assim, observa-se, nesse capítulo, que o véu simbolizava a opressão política e a submissão da mulher ao Islamismo radical. Nesse momento, Marji desejou voltar para o Irã. Queria esquecer seu passado, por um momento.

Com base em Pena (2004), a presença de dois capítulos de mesmo nome sinaliza que a proposta autobiográfica de Marji também estabelece vínculos com momentos de sua vida. Considerando as publicações em quatro partes, a figura 5, a seguir, corresponde à vinheta que encerra a última página, lançando ao leitor uma pergunta: o que acontecerá com Marji ao voltar para o Irã? A compilação das partes em volume



único não permite a construção do suspense, pois, logo em seguida, o capítulo “A volta” é apresentado. Mais uma vez, entende-se que novela gráfica não pode ser concebida como um gênero quadrinístico, pois mascaram-se as características autobiográficas e, como visto, de suspense entre uma parte e outra da HQ autobiográfica.

FIGURA 5. O Véu Simbolizando o Retorno ao Irã



Fonte: Satrapi (2007), capítulo “O véu” (fase adulta).

### *Considerações Finais*

Como dito inicialmente, a HQ autobiográfica *Persépolis* (SATRAPI, 2007) constitui um gênero publicado no suporte livro. Assim, a forma como circula socialmente na condição de objeto físico influencia na percepção do leitor, dando a impressão de que a concepção como texto em quadrinhos sempre se deu como volume único. É inegável que o acesso a ele se torna mais fácil com a compilação em um livro. Porém, quando tal texto se torna objeto de ensino na escola, não se pode esquecer não só da constituição sócio-histórica na forma de

memórias (objeto histórico) como também da própria transformação como objeto de consumo: de quatro volumes para um.

Uma tentativa de valorizar as especificidades do gênero HQ autobiográfica é estabelecer comparações com outras HQ que envolvam memórias, de ordem biográfica ou autobiográfica, por exemplo: *Vincent* (STOK, 2014) e *Carolina* (BARBOSA; PINHEIRO, 2016), dois textos em quadrinhos que exemplificam o gênero HQ biográfica; *Persépolis* (SATRAPI, 2007) e *Adeus tristeza* (YANG, 2012), duas HQ autobiográficas. É interessante destacar que *Carolina* (BARBOSA; PINHEIRO, 2016) se torna uma HQ biográfica, porque os autores recriam o texto literário *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, uma biografia de Carolina Maria de Jesus (2016) para um texto em quadrinhos, tornando-se um texto autônomo e não como uma sublitteratura. A partir do momento que há a transformação de um gênero para outro, não se pode tratar a novela gráfica como gênero, já que há a escamoteação das características, de um lado, da autobiografia construída por meio de diários – *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (JESUS, 2016) – e materializado como um exemplo de texto literário e, de outro, de uma HQ biográfica – *Carolina* (BARBOSA; PINHEIRO, 2016) – concretizada em um texto em quadrinhos.

## Referências

**ACEVEDO, J.**

*Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.

**BAKHTIN, M.**

Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261-306.

**BARBOSA, S.; PINHEIRO, J.**

*Carolina*. São Paulo: Veneta, 2016.

**BORGES, M. I.**

Tiras cômicas: personificação e humor. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 4, e ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, 3, 2017, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL, 2017. vol. 13. pp. 53-75. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/2017/wp-content/uploads/2016/08/13-Humor.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

**BOSI, E.**

*Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

**BOURDIEU, P.**

A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. pp. 183-191.

**BRANCO, A.; GUZZELLI, E.**

*Vidas secas*: graphic novel. 5. ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.

**CAGNIN, A. L.**

*Os quadrinhos: um aspecto abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.

**CANDAU, J.**

*Memória e identidade*. Trad. Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

**CHINEN, N.**

*Linguagem HQ: conceitos básicos*. São Paulo: Criativo, 2011.

**COGGIOLA, O.**

*A revolução iraniana*. São Paulo: Unesp, 2008.

**CADERNO**

de questões de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2016/CAD\\_ENEM\\_2016\\_DIA\\_1\\_03\\_BRANCO.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_1_03_BRANCO.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

**GARCÍA, S.**

*A novela gráfica*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

**HALL, S.**

Identidade cultural e diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, (24): 68-75, 1996. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

**HANH, T. N.**

*Flamboyant em chama*. Rumo ao sol. Petrópolis: Vozes, 1989.

**JESUS, C. M.**

*Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2016.

**KIRK, G.**

*História do Oriente Médio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

**LEJEUNE, P.**

*O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

**MARCUSCHI, L. A.**

Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 19-38.

**OLIVEIRA, T. A. *et al.***

*Língua portuguesa*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: Ibep, 2012.

**PENA, F.**

*Teoria da biografia sem fim*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

**POLLAK, M.**

Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 5 (10): 200-212, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

**RAMOS, P.; FIGUEIRA, D.**

Graphic novel, narrativa gráfica, novela gráfica ou romance gráfico? Terminologias distintas para um mesmo rótulo. In: RAMOS, P. *et al.* (orgs.). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014. pp. 185-207.

**RAMOS, P.**

*Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola, 2017.

*Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

*A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

**RAMOS, G.**

*Vidas secas*. 139. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

**ROJO, R.; BARBOSA, J. P.**

*Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

**TEIXEIRA, T. F. R. L.**

*Identidade(s) e memória(s) em novelas gráficas: uma proposta de intervenção na escola*. Londrina, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2018, 271 p. (Dissertação de Mestrado).

**SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W.**

Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS. Rev. Cient.*, São Paulo, (27): 81-95, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

**SATRAPI, M.**

*Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

**SPIEGELMAN, A.**

*Maus*: a história de um sobrevivente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

**STOK, B.**

*Vincent*. Trad. Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2014.

**VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E.**

Revista Crás! Quadrinhos brasileiros e indústria cultural. *Matrizes*, 3 (2): 135-152, jun.-jul. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38264/41066>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

**VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.**

Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 9-42.

**YANG, B.**

*Adeus tristeza*: a história dos meus ancestrais. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

**ZENI, L.**

Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 127-158.



## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**





**Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo**

Licenciada e mestre em Letras pela Unesp, e doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Atualmente enquadra-se como professora associadoa da Universidade Estadual de Maringá, atuando no curso de Letras e como professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UEM). Possui experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase em ensino de língua materna, análise de discurso, leitura discursiva, autoria e produção de textos.

**Alessandra Castilho Ferreira da Costa**

É professora do departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Programa Mestrado Profissional em Letras (Profletras Natal-RN). É especialista em ensino de língua alemã pelo Instituto Pedagógico Brasil-Alemanha (IPBA), mestre em Letras pela Universidade de São Paulo e doutora em Linguística Germânica pela Universidade de Halle (Alemanha). Possui pós-doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Heidelberg (Alemanha). Atua na área de linguística de texto com pesquisas em gêneros textuais, tradições discursivas, oralidade e escrituralidade. É membro dos grupos de pesquisa História do Português Paulista (USP) e Estudos Linguísticos

do Texto (UFRN). É coordenadora local do Projeto de História do Português Brasileiro (PHPB) no Rio Grande do Norte e coordenadora do Programa Mestrado Profissional em Letras (Profletras), unidade Natal. É autora de estudos textuais-discursivos, semânticos e pragmáticos.

#### **Andreia da Cunha Malheiros Santana**

Graduada em Letras, mestra e doutora (2010) em Educação Escolar, ambas pela Unesp. No mestrado, desenvolveu uma pesquisa sobre a importância dos estágios na formação dos licenciados do curso de Letras e, no doutorado, pesquisou sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e professores de português e inglês da rede pública. Além disso, cursou Pedagogia e participa dos grupos de estudos e pesquisas Gepfec (Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Professor Contemporâneo – Unesp), Felip (Formação e Ensino em Língua Portuguesa – UEL) e Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior (POW1- UFSCar). Em 2013, concluiu o pós-doutorado na UFSCar, desenvolvendo uma pesquisa sobre a relação entre as avaliações externas, as políticas públicas, a formação continuada dos professores e a melhoria da qualidade na escola pública, com apoio financeiro da Fapesp. Atualmente é professora adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual atua diretamente na formação de professores, integrando o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do mestrado profissional Profletras, respondendo pela coordenação deste.

#### **Rafaela Cristine Merli**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, com ênfase em formação de professores e produção de material didático em Língua Portuguesa. Possui graduação em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina e em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Norte do Paraná (2014). Atualmente atua na rede privada de ensino.

#### **Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho**

Professora assistente doutora da Unesp, na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (FCL Assis), junto ao Departamento de Letras Modernas, no conjunto das disciplinas de Língua Espanhola. Na mesma institui-

ção, atua no Programa de Pós-graduação em Letras, área de Literatura e Vida Social, e no Profletras (Mestrado Profissional em Letras – Unesp). É também coordenadora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL Assis e coordenadora do subprojeto Pibid Letras/Espanhol. Doutora em Letras, pela Unesp, integra os grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores; e Teletandem: transculturalidade das interações *online* via *webcam*. Desenvolve pesquisa sobre os seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira (espanhol/LE), formação de professores de línguas, letramento(s), multiletramentos, tecnologia e ensino de línguas, teletandem, fonética e fonologia. Atualmente, dedica-se ao desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Práticas de letramento, multiletramentos e ensino de língua/literatura: reflexões em contexto de formação docente”.

#### **Karla da Mota Corrêa Cogo**

Professora de Língua Portuguesa da rede estadual e particular de ensino do estado de São Paulo, no ensino fundamental II e no Ensino Médio, desde 1996. Foi bolsista Capes, durante o curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/Unesp). Neste contexto, desenvolveu o projeto de pesquisa “Os gêneros textuais da esfera jornalística na sala de aula: uma proposta a partir dos multiletramentos”. No trabalho, destaca o uso da notícia e da reportagem no WhatsApp, observando a importância do planejamento e organização da sequência didática como mediadora do processo de ensino nas práticas de leitura e escrita. Ao longo de sua experiência profissional, participou também do desenvolvimento de outros projetos de natureza interdisciplinar envolvendo conteúdos gramaticais e o ensino da literatura para o Ensino Médio, nos dois contextos de ensino. Possui graduação em Letras e especialização em Psicopedagogia, pela Universidade de Guarulhos; especialização em Língua Portuguesa pela Unicamp e em Didática do Ensino Superior pela Universidade Dom Bosco. Concluiu seu mestrado profissional em Letras (área de concentração: Linguagens e Letramentos) pela Unesp.

#### **Jaime dos Reis Sant’Anna**

Bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado em Letras pela FFLCH/USP, com concentração na área dos estudos literários. Pós-doutorado pela UEM. Foi professor de literatura comparada do International

Baccalaureate Program, na Graded School of São Paulo (1998-2006) e na Universidade Bandeirante (2007-2008); de Literatura Portuguesa na Universidade de São Paulo (2000-2003). Desde 2008, é professor de Literatura e Prática de ensino de Literatura na Universidade Estadual de Londrina e coordena o projeto de pesquisa intitulado “Motivadores ideológicos na construção dos mecanismos de intertextualidade na literatura infantojuvenil brasileira e a formação de leitores”.

#### **Eliene Rodrigues Marinho**

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), especialista em Língua Portuguesa pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá, mestrado em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente, é professora em escolas públicas da rede municipal e desenvolve a função de coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e Ensino Médio no Centro Educacional Disneylândia, escola da rede privada de ensino, em Marabá-Pará. Tem experiência na área de linguística, letras e artes.

#### **Âustria Rodrigues Brito**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/Lalli). É professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente, é professora da Faculdade de Estudos da Linguagem (Fael), vinculada ao Instituto de Letras, Linguística e Artes (Illa). Atua como docente dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação. Coordenadora do Mestrado Profissional da Unifesspa, tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nas relações entre ensino, língua, cultura e identidade.

#### **Eliana Merlin Deganutti de Barros**

Doutorado e Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL). Graduação em Letras/Anglo (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (Uenp/Cornélio Procópio). Atua na graduação em Letras, no Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletras) e no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN). Coordenadora Projeto de Ensino no Programa Residência Pedagógica (Capes), com foco na didatização de gêneros textuais. Coordena a Especialização em Ensi-

no da Língua Portuguesa, desenvolvida pela Uenp pelo sistema UAB (Capes). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq-Uenp) Diale – Diálogos Linguísticos e Ensino. Atua na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino e formação de professores da Língua Portuguesa, letramentos, gênero textual e transposição didática a partir da metodologia das sequências didáticas de gêneros. Desenvolve pesquisas com base na fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). É organizadora dos livros *Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais* (2014); *Letramentos, Objetos e Instrumentos de Ensino: Gêneros Textuais, Sequências e Gestos Didáticos* (2017); *Gestos Didáticos para Ensinar a Língua: Agir docente e Gêneros Textuais* (2017); *Gêneros do Jornal e Ensino: Práticas de Letramentos na Contemporaneidade* (2017); *Práticas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa* (2018) – todos publicados pela Pontes Editora.

#### **Cristiane Rodrigues de Oliveira**

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede (Profletas) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). Especialista em Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio/Uenp, Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e Artes Visuais pela Universidade do Norte do Paraná. Atualmente é professora concursada da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná (Seed), atuando na área do ensino da Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Tem desenvolvido pesquisas no campo dos gêneros textuais, multiletramentos, com ênfase no gênero “infográfico”.

#### **Selma Maria Abdalla Dias Barbosa**

Fez graduação em Letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Tocantins, especialização em Língua e Literaturas de Língua Inglesa pela Uniana-UEG, mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/aprendizagem de LE/L2 pela Universidade de Brasília-UNB e doutorado em Estudos Linguísticos pela Unesp. É membro do GT da Anpoll Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de língua estrangeira, pesquisando principalmente os seguintes temas: Cons-

trução identitária dos professores de línguas, Linguagem e Práticas Sociais, Ensino e Aprendizagem de LE/L2 e Comunidade de Prática em ambientes virtuais-CdP. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura-UFT e Profletras.

### **Josefa dos Santos Silva**

Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, com pesquisa na área de Tecnologias Móveis, Comunidade de Prática e Letramento Digital. Pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira – Universo, pós-graduação *lato sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Licenciada em Letras: Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade do Tocantins: Unitins.

### **Cláudia Lopes Nascimento**

Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina, mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, doutora em Linguística e Filologia de Língua Portuguesa pela Unesp. Desde 2013, atua como professora adjunta (regime de dedicação exclusiva), na Universidade Estadual de Londrina, no curso de Letras-Português, ministrando as disciplinas: Linguística Aplicada, Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e Prática de ensino de Literatura e Língua Portuguesa; no Profletras – Mestrado Profissional em Letras, é professora permanente das disciplinas: leitura: aspectos cognitivos e sociocognitivos e Letramento e alfabetização. É membro do Grupo de Pesquisa Gêneros Textuais e Mediações Formativas – Gemfor (UEL/ CNPq), da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (Alab) e participa como colaboradora, na Universidade Estadual de Londrina, do projeto de pesquisa intitulado “Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequência de formação e seus efeitos nos gestos profissionais”, coordenado pela professora Elvira Lopes Nascimento. Suas pesquisas têm ênfase em formação de professor de língua portuguesa, leitura e em letramento.

### **Elvira Lopes Nascimento**

Possui graduação em Letras Anglo/Português pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo. Fez estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É docente associada da Universidade Estadual de Londrina e bolsista produtividade da Fundação Araucária, vinculada à Secretaria Estadual da Ciência e Tecnologia. Ministra as disciplinas: Gêneros Textuais como Objetos de Ensino e Gestos do Trabalho Educacional: Elementos para uma Pesquisa Empírica na Educação Básica e Gêneros Textuais: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem e Formação de Professor de Língua Portuguesa e outras linguagens. Também é docente no Mestrado Profissional. Coordena o grupo de Pesquisa Gemfor – Gêneros textuais e mediações formativas (CNPq/UEL). É autora e organizadora de publicações que têm como foco o agir docente e suas relações entre linguagem e trabalho educacional; a transposição didática dos gêneros textuais; os recursos mediadores das intervenções didáticas e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos em formação. Foi cofundadora na UEL, do Siget – Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros do Discurso e coordenadora do GT – Gêneros textuais/discursivos da Anpoll nos biênios entre 2010 e 2014. É docente responsável pela revista *Entretextos* da UEL.

### **Dircel Aparecida Kailer**

Graduada em Letra Português e Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, possui mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp-Araraquara e pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora adjunta D da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия, atuando na graduação, especialização, mestrado profissional e mestrado e doutorado acadêmico, principalmente nos seguintes temas: estudos fonético-fonológicos e ensino, estudos variacionistas e dialetológicos.

### **Vanusa Fogaça de Freitas Prado**

Graduada em Letras - Português, especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina e Mestrado Profissional em Letras pela mesma universidade. Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed), atuando no ensino fundamental e médio. Pesquisa sobre os temas relacionados aos estudos fonético-fonológicos e aos variacionistas.

### **Gilberto Antonio Peres**

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), em 2018. Possui graduação em Letras – Habilitação em Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio-MG, atual Unicerp (1990), onde também cursou Especialização em Língua Portuguesa (1991). Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

### **Simone Floripi**

Licenciada em Letras Português/Inglês pela Unesp, mestre e doutora em Linguística pela Unicamp, sendo o último com estágio sanduíche na Universidade Nova de Lisboa – Portugal e realizou estágio pós-doutoral em Linguística pela Unesp. Atualmente enquadra-se como professora associada da Universidade Federal de Uberlândia, lecionando no curso de Letras, e como professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFU). É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (Gelne), Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de SP (GEL), Associação Brasileira de Linguística (Abralín) e da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (Alfal). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, Linguística Histórica, Sintaxe, Língua Portuguesa, Formação de Professor e Redação.

### **Thaís Fernanda Rodrigues da Luz Teixeira**

Doutoranda em Estudos Literários pela Unesp-Araraquara. Mestre em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade



Tecnológica Federal do Paraná. Graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade do Sagrado Coração (2012). Atua na área de Literatura e Linguística, com ênfase em narrativas de autoria feminina e nos seguintes temas: identidades, memórias, história, diáspora e novela gráfica. Colabora no projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística” e também é membro do grupo de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística”, ambos coordenados pela Dra. Maria Isabel Borges. Atualmente desenvolve pesquisas em Literatura Afro-Brasileira.

### **Maria Isabel Borges**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina), mestra em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia) e graduada em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, na Universidade Estadual de Londrina, atua como professora adjunta (regime de dedicação exclusiva) no curso de Letras-português. Atua no curso de especialização em Língua Portuguesa (*lato senso*), lecionando a disciplina Morfossintaxe e, no Profletras (Mestrado Profissional em Letras), Gramática, variação e ensino. Coordena o projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística” e é líder do grupo de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística”.











“

Os textos aqui reunidos são resultados de pesquisas realizadas no âmbito do Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – e são todos pautados pela preocupação em articular teorias e abordagens relacionadas às práticas de linguagem, sua emergência, circulação, configuração e apropriação. As reflexões apresentadas são fruto de pesquisas realizadas em uma perspectiva do letramento e da variação linguística, em diferentes unidades do Programa e revelam o compromisso e o desejo dos autores em fazer da escola pública um espaço potencial de transformação e aprendizagem, tanto para estudantes quanto para professores.

A diversidade e o dinamismo das práticas de linguagem demandam a busca de conhecimento para compreender como os sujeitos interagem na construção de identidades nos campos de atuação social do cotidiano, político, cidadão e científico – o que dá centralidade aos gêneros textuais/discursivos como objeto de investigação.