

# I COLES

I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

# LETRAMENTOS

no contexto da  
educação básica

**Ermínia Maria do Nascimento Silva**  
**Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes**  
**Deuselania de Sousa Ferreira**  
(Organizadoras)



EDUESPI

**COLEÇÃO**  
**INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E**  
**GÊNEROS 2**



Esta obra é financiada pela  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).  
Edital CAPES PAEP 37/2023

# **COLEÇÃO INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E GÊNEROS**

## **1. Letramentos no ensino superior e formação de professores**

Antônio Artur Silva Cantuário, Genilda Vieira Rodrigues & John Hélio Porangaba de Oliveira (orgs.)

## **2. Letramentos no contexto da educação básica**

Ermínia Maria do Nascimento Silva, Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes & Deuselania de Sousa Ferreira (orgs.)

## **3. Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica**

Shirlei Marly Alves, Luana Ferreira dos Santos & Bárbara Olímpia Ramos de Melo (orgs.)

## **4. Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas**

Franklin Oliveira Silva, Dandara Rochelly Fernandes Araújo & Jó Gomes da Silva (orgs.)



# I COLES

I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

# LETRAMENTOS

## no contexto da educação básica

**Ermínia Maria do Nascimento Silva**  
**Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes**  
**Deuselania de Sousa Ferreira**  
(Organizadoras)



**EDUESPI**



## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Jesus Antônio de Carvalho Abreu**  
Vice-Reitor

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Josiane Silva Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

**Raurys Alencar de Oliveira**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires**  
Pró-Reitora de Administração

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Administração

**Lucídio Beserra Primo**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Ivoneide Pereira de Alencar**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**  
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**  
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**  
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

**Administração Superior**

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**  
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**  
Raurys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**  
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**  
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**  
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**  
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos  
Estudantis e Comunitários**

---

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Autores **Revisão**

Carolina Aurea Cunha Rio Lima **Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/235>

C749l Congresso Nacional de Letramentos ( 1. : 2025 : Teresina, PI) .  
Letramentos no contexto da educação básica [recurso eletrônico]  
/ Organizado por Ermínia Maria do Nascimento Silva, Lúcia Maria de  
Sousa Leal Nunes e Deuselania de Sousa Ferreira. - Teresina: FUESPI,  
2025.  
457f.: il.  
e-book - (Coleção Inovação nos Letramentos e Gêneros ; v. 2).  
ISBN: 978-65-89616-97-9  
1. Letramentos. 2. Educação Básica. 3. Formação de Professores. I.  
Silva, Ermínia Maria do Nascimento (Org.) . II. Nunes, Lúcia Maria de  
Sousa Leal (Org.) . III. Ferreira, Deuselania de Sousa (Org.) . IV. Título.  
CDD: 372

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI  
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

**Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI**

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI  
Todos os Direitos Reservados

**Todos os artigos deste livro foram revisados e autorizados para  
publicação por seus respectivos autores.**

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
<i>Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	
APRESENTAÇÃO .....	14
<b>SEÇÃO 1: LETRAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	<b>16</b>
ANÁLISE, DESCRIÇÃO E PRODUÇÃO: O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA DA EEMTI LILI FEITOSA.....	17
<i>Alceane Bezerra Feitosa análise</i>	
RECURSOS SEMIÓTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DISPONÍVEIS NO CANAL EDUCAÇÃO.....	27
<i>Gisele da Silva Machado Bruna Rodrigues da Silva Neres</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
<i>Fabiana dos Santos Sousa</i>	
A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOB O VIÉS DO LETRAMENTO.....	58
<i>Francymara Vieira Carvalho Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho</i>	
POEMA VISUAL E SUA RELAÇÃO DO TEXTO COMO UNIDADE DE PROCESSO COM O SIGNIFICADO DO NOME: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	75
<i>Yasmin dos Santos Lima Mônica de Souza Serafim</i>	
ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS .....	87
<i>Maria Eduarda Sousa Santos Dandara Rochelly Fernandes Araújo</i>	
LETRAMENTO MEDIANDO ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	101
<i>Érica Dantas de Oliveira Batista Fabiola Mônica da Silva Gonçalves</i>	

LETRAMENTO CRÍTICO E MEMES: UMA ABORDAGEM REFLEXIVO-CRÍTICA DE MEMES PRODUZIDOS SOBRE AS OLIMPÍADAS DE 2024 .....	114
<i>Francisca Mônica da Silva Santos</i> <i>Larissa Vitória Oliveira Melo</i>	
PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO-DECOLONIAL A PARTIR DO LIVRO “O SKATISTA E A RIBEIRINHA” PARA ALUNOS DO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	128
<i>Eloiny Nóbrega</i> <i>Rosivaldo Gomes</i>	
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO .....	142
<i>Iara Cardoso de Sá</i> <i>Lucirene da Silva Carvalho</i>	
OFICINA DE ESCRITA: LETRAMENTOS EM REDAÇÃO .....	159
<i>Gabriela Oliveira de Castro</i> <i>Veronice Camargo da Silva</i>	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE .....	169
<i>Antonio Francisco Soares</i>	
UMA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE LETRAMENTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA DIANTE DO CENÁRIO PÓS PANDÊMICO .....	181
<i>Cibele Furtado Freitas</i> <i>Eloísa Gomes Nunes</i>	
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS PARA FORMAR LEITORES COMPETENTES ...	193
<i>Eliane Leal da Silva</i> <i>Maria Railene Gonçalves da Silva</i>	
ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO "COLETÂNEA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO": CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA.....	204
<i>Thaila de Souza Barros</i>	
AS RECONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA MOBILIZADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA MUNICIPAL JUAREZ TAPETY .....	219
<i>Felipe Eduardo de Sousa Sores</i> <i>Karla Maria Marques Peixoto</i>	
“CAMINHOS NÃO HÁ”: EM DIREÇÃO À ECOLOGIA DE LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS/LINGUAGENS.....	232
<i>Marcia Lisbôa Costa de Oliveira</i>	

LEITURA COMPARTILHADA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: APLICANDO JOGOS DE LINGUAGEM E FORMAS DE VIDA DE WITTGENSTEIN NO ENSINO .....246

*Simone Brito de Sousa*  
*Davi Francklino Guedes*

O TRABALHO COM A LEITURA DE TIRINHAS DE LAERTE COUTINHO EM SALA DE AULA ..... 257

*Bruno Huann da Silva Nogueira*

## **SEÇÃO 2: LITERATURA E ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS ..... 271**

O DESLIZAMENTO METONÍMICO DO SIGNIFICANTE *VIA CRUCIS* NO CONTO HOMÔNIMO, DE CLARICE LISPECTOR: REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA 272

*Robson Anselmo Tavares de Melo*  
*Flávia Tavares da Costa Ramos*

BOI LUZEIRO, UMA COMPOSIÇÃO DE ARDOR NORDESTINO: LITERARIEDADE DE SIGNIFICANTES TELÚRICOS..... 286

*Adriana Janaína da Silva Baé*

“A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NEGRO-AFETIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS: CONSTRUÇÃO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO” RELATO DE EXPERIÊNCIA .....297

*Ariana Roberta Beltrão de Moraes*  
*Valéria Girão de Souza Barros de Sant’ Anna*

OS LIMITES DO HUMOR E A TEMÁTICA HOMOSSEXUAL MASCULINA NO HUMORÍSTICO “A PRAÇA É NOSSA”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO GÊNERO PIADA ENTRE OS ANOS 2000 E OS DIAS ATUAIS ..... 309

*Daniele Maria Rodrigues Leite*

COMUNICAÇÃO DE MÁIS NOTÍCIAS: GÊNERO TEXTUAL E INTERAÇÃO EM CENÁRIOS DE FORMAÇÃO MÉDICA E DE PRÁTICA CLÍNICA.....322

*Francisco Renato Lima*

A METAFÓRA DO(A) ESCRAVIZADO(A) EM A ESCRAVA ISAURA, DE BERNARDO GUIMARÃES: UMA VISÃO JAKOBSIANA .....337

*Adriana Maria de Freitas Ferreira*  
*Robson Anselmo Tavares de Melo*

FORMAÇÃO LEITORA: LEITURA PROFUNDA EM TEMPOS DE UBIQUIDADE.....348

*Zacarias Oliveira Neri*  
*Maria Angélica Freire de Carvalho*

LETRAMENTO DE REEXISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DAS LETRAS DE “ASA BRANCA”, DE LUIZ GONZAGA E “NEGRO DRAMA”, DE RACIONAIS MC’s .....	362
<i>Kamila Bispo Carvalho</i> <i>Domingas Fernanda da Silva</i>	
UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRESENTES EM ATIVIDADES COM TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO REFLEXÃO E USO .....	372
<i>Maria das Dores Licindo de Carvalho</i>	
ANÁLISE SEMÂNTICA NO USO DE JOGOS DE ADIVINHAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	386
<i>Jackyson Correia Alves</i> <i>Brígida Barbosa Costa</i>	
7 DE SETEMBRO INDEPENDÊNCIA DE QUEM? UMA PROPOSTA DECOLONIAL DOS BRASIS .....	396
<i>Thalita Silva Campos Gomes</i>	
DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O IMPACTO DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS NO PIAUÍ .....	409
<i>Jessyka Carvalho Silva</i> <i>Beatriz Gama Rodrigues</i>	
IDENTIFICAÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO .....	420
<i>Elis Rebeca de Macêdo Cunha</i> <i>Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	
A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS E O LETRAMENTO DIGITAL .....	434
<i>José Oliveira da Conceição</i>	
A PRÁTICA DE RESENHA CRÍTICA NA ESCOLA .....	445
<i>Veridiana de Paula Gomes</i>	

## PREFÁCIO

*Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. ... Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento ... o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.*

Magda Soares<sup>1</sup>

Prefaciando a Coleção 'Inovação e Diversidade nos Letramentos e Gêneros', que é composta pelos trabalhos apresentados no I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS – I COLES, realizado no período de 16 a 18 de outubro, em Teresina, pelo Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas – LEIA, da Universidade Estadual do Piauí é, para mim, uma satisfação, mas também um grande desafio. Para contextualizar, busquei inspiração nos grandes mestres brasileiros que primeiro se importaram com a definição de letramento e, assim, trouxe um pequeno trecho de um texto de divulgação escrito pela Professora Magda Soares, ao propor um verbete definidor de letramento.

Dessa forma, tentarei resgatar um pouco a construção do I COLES e sua interface com a noção de letramento apresentada na epígrafe. O congresso nasceu com a pretensão de aprofundar e ampliar os debates sobre letramentos, refletindo a importância do entendimento deste campo nos contextos educativos e profissionais do ensino, pesquisa e extensão. Foi um evento pioneiro na área dos estudos de letramentos no Brasil, estabelecendo espaço para a integração, o debate e a expansão do conhecimento sobre letramentos e gêneros textuais. Com um público de quase 1 mil inscritos e aproximadamente 350 trabalhos apresentados, confirmou-se a importância desse espaço dedicado à discussão da temática, promovendo um amplo diálogo entre pesquisadores, educadores e estudantes de diversas regiões do país, conforme registramos inscrições de

---

<sup>1</sup> [Ceale](#), acesso em: 28 jan. 2025.

participantes de 23 estados brasileiros. O congresso e esta coleção representam não apenas o avanço educacional e científico na área de Letras, mas uma integração com o referido conhecimento que é transversal a todas as áreas do saber ler e escrever para os processos de interpretar e compreender, ou seja, das práticas sociais enquanto linguagem e letramentos.

O Evento teve como tema 'Inovação e diversidade nos letramentos e gêneros textuais/discursivos: um convite à reflexão sobre como a inovação e a diversidade podem transformar as práticas de leitura e escrita, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.' A partir da temática, foram definidos os seguintes eixos temáticos: Letramentos no contexto da Graduação e Pós-Graduação, Letramentos no contexto da Educação Básica, Letramentos no contexto da Literatura, Letramentos nos contextos das Tecnologias e da Inteligência Artificial, Letramentos no contexto da Formação de Professores e, por último, Letramentos em espaços não institucionais. Além da importante presença ativa dos estudantes e professores da Educação Básica participantes da OLIMPÍADA CIENTÍFICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PIAUÍ – OCLIPI, com apresentação de 43 trabalhos.

Assim, com a intenção de divulgar cientificamente e para além do evento os estudos compartilhados durante o I COLES, apresentamos uma coleção com quatro volumes contendo trabalhos completos, resultantes das comunicações em simpósio, pôsteres, conferências e oficinas. Dessa forma, divulga-se mais de cem textos, organizados em quatro volumes, seguindo a disposição dos eixos temáticos anteriormente mencionados:

**1: Letramentos no ensino superior e formação de professores**

**2: Letramentos no contexto da educação básica**

**3: Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica**

**4: Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas.**

Esperamos que esta coleção inspire questionamentos e ideias sobre a temática educacional atual, proporcionando uma leitura enriquecedora. A comissão organizadora aspira que os e-books promovam novos olhares no campo dos letramentos, incentivando mais reflexões e diálogos construtivos e inclusivos. Assim, caros leitores, desejo que os textos aqui presentes inaugurem novas perspectivas e enriquecedores debates no contexto educacional, em nossa contemporaneidade.

Em nome de toda a comissão organizadora, agradeço às pessoas participantes do I COLES, especialmente aos escritores dos trabalhos que compõem a **coleção** dos quatro e-books. Agradeço também às instituições envolvidas no evento, com destaque especial

para o financiamento, que propiciou a publicação da coleção, fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Edital CAPES PAEP 37/2023.

Boa leitura!!

Teresina, fevereiro de 2025.

Profa. Dra. **Bárbara Olímpia Ramos de Melo**

Professora da Universidade Estadual do Piauí

Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq

## APRESENTAÇÃO

O conceito de letramento tem sido amplamente debatido e ressignificado ao longo das últimas décadas, assumindo um papel central no ensino e na aprendizagem na Educação Básica. Mais do que a mera decodificação de signos linguísticos, o letramento envolve práticas sociais que possibilitam aos sujeitos interagir de forma crítica, reflexiva e ativa com os mais diversos textos e discursos presentes na sociedade contemporânea. O letramento, nesse sentido, ultrapassa o ambiente escolar tradicional, abrangendo experiências cotidianas que permeiam a vida dos estudantes, como o uso de redes sociais, aplicativos digitais, produção de conteúdo multimodal e participação em comunidades virtuais. Esse enfoque destaca a importância de considerar o contexto sociocultural dos alunos, reconhecendo suas vivências e saberes prévios como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Neste e-book, busca-se aprofundar a discussão sobre os letramentos no contexto da Educação Básica, abordando suas múltiplas dimensões – escolar, digital, visual, crítico e social – e suas implicações na formação dos estudantes. Cada uma dessas dimensões será explorada a partir de perspectivas teóricas diversificadas, que dialogam com autores contemporâneos da área da Educação e da Linguística Aplicada, promovendo uma visão ampla sobre como o letramento pode ser desenvolvido de forma integrada ao currículo escolar. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, considerando a diversidade de contextos educacionais.

A obra apresenta reflexões teóricas e propostas práticas que auxiliam educadores na construção de abordagens pedagógicas mais significativas, alinhadas às demandas da cultura escrita e multimodal do século XXI. Entre as propostas, destacam-se atividades voltadas para o desenvolvimento do letramento digital, práticas de leitura crítica de textos midiáticos, estratégias para o trabalho com gêneros textuais emergentes e metodologias ativas que favorecem a autonomia do aluno no processo de aprendizagem. Tais práticas visam não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também a capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes contextos, promovendo o pensamento crítico e a participação cidadã.

Esta coletânea, que integra a coleção *Inovação e Diversidade em Letramentos e Gêneros*, constitui-se de duas seções, organizadas para contemplar a diversidade de abordagens sobre o tema. A primeira, reunindo 19 artigos, intitulada *Letramentos, Práticas Pedagógicas e Ensino de Língua*, agrupa trabalhos voltados para a prática docente,

estratégias de ensino de Língua Portuguesa, uso de tecnologias e desenvolvimento de competências de letramento. Essa seção também inclui experiências de sala de aula, relatos de práticas bem-sucedidas e reflexões sobre o papel do professor como mediador do conhecimento em um contexto de constantes transformações tecnológicas e sociais. Dessa forma, busca-se oferecer suporte teórico-prático para que os educadores possam adaptar suas metodologias às realidades de seus alunos, promovendo um ensino mais inclusivo e significativo.

A segunda seção, *Literatura e Estudos de Gêneros Textuais*, composta por 15 trabalhos, explora análises literárias, recursos semióticos e reflexões sobre gêneros textuais, com foco na teoria e interpretação de textos. Aqui, destacam-se estudos que investigam o papel da literatura na formação crítica do leitor, a relação entre texto e contexto sociocultural, bem como a análise de obras clássicas e contemporâneas sob diferentes perspectivas teóricas. Essa seção busca evidenciar como a literatura e os gêneros textuais podem ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento do letramento crítico, ampliando a compreensão dos alunos sobre o mundo e suas múltiplas vozes.

Assim, este e-book constitui-se como uma contribuição significativa para o campo da Educação, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e a inovação pedagógica, essenciais para a formação de leitores e escritores competentes no contexto da sociedade contemporânea. Ao reunir diferentes olhares sobre o letramento, a obra propõe-se a inspirar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos estudantes, promovendo um ensino mais democrático e transformador.

Espera-se que este material contribua para o enriquecimento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento do papel da escola na formação de leitores e produtores de textos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Que este e-book sirva como um convite à reflexão contínua sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural.

Organizadoras

Ermínia Maria do Nascimento Silva

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes

Deuselania de Sousa Ferreira



## SEÇÃO 1

Letramentos, práticas  
pedagógicas e ensino de línguas

# ANÁLISE, DESCRIÇÃO E PRODUÇÃO: O GÊNERO POEMA EM SALA DE AULA DA EEMTI LILI FEITOSA

Alceane Bezerra Feitosa (SEDUC-CE)

*alceanebezerra@gmail.com*

**RESUMO:** Este Relato de Experiência tem como objetivo principal descrever a aplicação de uma oficina que enfoca o gênero poema e sua relação com os aspectos sociais. A aplicação foi realizada em uma Escola Pública de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará. Para a construção deste estudo, utilizamos como aporte teórico os postulados de Marcuschi (2008, 2010) sobre Gênero Textual, as reflexões de Perfeito e Vedovato (2011) e Paz (1982) sobre o Gênero Poema, bem como a abordagem de Sáber (2018) e Barbosa (2012) sobre Escrita Criativa. Quanto à metodologia, este trabalho é de natureza qualitativa-descritiva, uma vez que descrevemos e analisamos a aplicação de uma atividade em sala de aula sobre o gênero poema durante a realização da oficina, bem como os momentos de produção e socialização dos textos produzidos. Os resultados apontam para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras, demonstradas pelo significativo interesse dos alunos pela leitura e produção de poemas. Também foi possível perceber que a oficina proporcionou um espaço de reflexão e criticidade sobre diversas temáticas relacionadas a aspectos sociais e ao exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Poema; Oficina; Escrita Criativa.

## 1 INTRODUÇÃO

A ação apresentada neste Relato de Experiência faz parte de uma das ações desenvolvidas, por meio de oficinas, por estudantes do curso de Letras Português e Inglês do Instituto Federal do Ceará, em parceria com o professor supervisor da Escola em Tempo Integral Lili Feitosa, no Estado do Ceará. Esta oficina foi desenvolvida em duas turmas de segunda série, no segundo semestre de 2023.

A oficina, aqui apresentada, intitula-se de “Poema e sua relação com os aspectos sociais” e fez parte de um projeto mais amplo, no âmbito do Pibid. A oficina teve como objetivo central apresentar o gênero Poema aos estudantes, levando em consideração os aspectos sociais imbricados no gênero, bem como, por meio da Escrita Criativa, fazer com que os estudantes criassem seus próprios textos.

Para o desenvolvimento deste relato, tomamos por base os estudos Marcuschi (2008, 2010) para debater sobre a noção de Gênero Textual, bem como nos postulados de Perfeito e Vedovato (2011) e Paz (1982) para compreender sobre o Gênero Poema. Além desses, utilizamos Sáber (2018) e Barbosa (2012) para discutirmos sobre a ideia de Escrita Criativa.

A oficina foi realizada em duas turmas de segunda série, no segundo semestre de 2023, no período de seis aulas, o que corresponde a 5 horas em cada turma. É importante destacar que, essas seis aulas, correspondem apenas ao primeiro momento, que foi o da apresentação do gênero e explicação sobre a Escrita Criativa e o início da produção dos textos, visto que devido à boa aceitação da proposta, ela se estendeu para fora da sala de aula, como será evidenciado na descrição da prática.

Após este momento introdutório, em seguida, passaremos à apresentação das bases teóricas deste trabalho, na qual discutiremos sobre a noção de Gênero Textual, Gênero Poema e sobre a Escrita Criativa.

## **2 BASES TEÓRICAS**

Nesta seção, abordaremos as bases teóricas deste Relato de Experiência. Assim sendo, começaremos por discutir sobre o conceito de Gênero Textual, tendo por base os postulados de Marcuschi (2008, 2010). Logo em seguida, buscaremos definir o que vem a ser o Gênero Poema e, para isso, nos basearemos em Perfeito e Vedovato (2011) e Paz (1982) e, para finalizar, compreenderemos sobre a ideia de Escrita Criativa, por meio da abordagem de Sáber (2018) e Barbosa (2012).

### **2.1 Conceituando o gênero textual**

Os gêneros textuais são considerados, desde sua origem, como fenômenos históricos e sociais ligados à vida das pessoas. Por isso, Marcuschi (2010) assevera que os gêneros podem ser compreendidos como responsáveis por organizar e estabilizar a comunicação humana no dia a dia, não sendo, portanto, estanques e enrijecidos. São marcados, por sua vez, como eventos textuais altamente maleáveis, plásticos e dinâmicos. Esse aspecto de plasticidade, dinamicidade e maleabilidade é o que faz com que muitos gêneros surjam, desapareçam e se adaptem à realidade a qual estão sendo usados.

Na atualidade, observa-se o surgimento de vários gêneros. Muitos deles surgidos com as inovações das Tecnologias da Informação e da Comunicação, o que faz com que os estudiosos do assunto afirmem que se torna impossível quantificar o número gêneros existentes.

Para situar o conceito de gênero, destaca-se a noção dada por Marcuschi (2008, p 155), para o qual:

Refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Por essa definição de Marcuschi, entende-se que os gêneros se materializam em forma de textos, o que por sua vez nos leva a compreensão de que não existe gênero sem texto. Além disso, são textos que fazem parte do nosso dia a dia, pois estão à nossa volta nas mais variadas atividades sociais e comunicativas. Além do que, são textos que possuem características específicas e que por isso apresentam objetivos, sendo influenciados por diversos fatores, inclusive, o contexto em que são produzidos, divulgados e usados.

Em relação ao surgimento dos gêneros, Marcuschi (2010), afirma que esses surgiram em quantidade limitada, por meio da oralidade, antes mesmo da criação da escrita e que somente com o surgimento da escrita, por volta do século VII. A. c, passaram a se multiplicar.

Sobre o surgimento dos gêneros, Marcuschi (2008, p. 147), diz que “na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários), cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela idade média, o Renascimento e a Modernidade”. Essa noção inicial, ligada à literatura, não ocorre mais, uma vez que, segundo o autor, apoiando-se em Swales, compreende que os gêneros atualmente são usados para se referir a categorias do discurso, seja oral ou escrito, podendo ter intenções literárias ou não.

Para Marcuschi (2010, p. 20), na atualidade:

Estamos inseridos no que ele denomina de cultura eletrônica, marcada particularmente pelo computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

O que o autor nos revela é o fato de que, com o surgimento das tecnologias digitais, na contemporaneidade, houve um crescimento no número de novos gêneros textuais, o que acarreta consequentemente o modo como os sujeitos se comunicam e interagem, seja por meio da escrita, seja por meio da oralidade. A esse respeito, Marcuschi (2010), vai nos dizer que os gêneros surgem, sobretudo, com o objetivo de servirem para a funcionalidade da comunicação, cognitivas e institucionais, deixando para o segundo plano os aspectos linguísticos e estruturais.

## 2.2 Definindo o gênero poema

Perfeito e Vedovato (2011), em estudo sobre o Gênero Poema, destacam que para um determinado enunciado ocorra e faça sentido, esse deve estar associado a outros aspectos ideológicos. Por este viés, pode-se compreender que para a produção, bem como para a recepção de um gênero, faz-se necessário entender o contexto histórico e ideológico. E esse aspecto não seria diferente nos gêneros foco deste estudo, o poema.

O poema ao longo da história é visto como forma de conhecimento, de salvação e poder (Paz, 1982). É, em muitas situações, “compreendido como uma atividade que é capaz de transformar o mundo por sua capacidade revolucionária” (Paz, 1982, p. 15). Assim sendo, o poema, para Paz (1982, p.15) “nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem”. Tal gênero é, ainda, “filha do acaso” fruto do cálculo. É, sobretudo, a “arte de falar em forma superior; linguagem primitiva” (Paz, 1982, p.15). Diante disso, o poema é um caracol no qual ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal.

## 2.3 A escrita criativa

De acordo com Barbosa (2012), o termo escrita criativa surgiu nos Estados Unidos da América na década de 1930. Inicialmente, o termo surge com o objetivo principal de possibilitar a inserção no mundo da escrita àqueles que almejam a carreira de escritor. Aqui no Brasil, a abordagem da escrita criativa vem ganhando força, apenas neste século. No entanto, na década de 1960, começou a surgir a criação e desenvolvimento de oficinas realizadas por escritores renomados com o mesmo intuito do surgimento da escrita criativa, nos Estados Unidos, qual seja: a de ensinar o dom da escrita para quem almejava tornar-se um escritor.

A escrita criativa, de acordo com Sáber (2018), vem sendo considerada o caminho mais promissor e favorável para que os estudantes consigam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, uma vez que por meio desta é possível os estudantes conhecerem e explorarem mundos até então desconhecidos, seja no campo cultural, geográfico e, sobretudo literário.

Essa prática ainda proporciona ao estudante a entrada e o aprofundamento, bem como a ampliação de repertório textual, elevando à criticidade de leitores diante dos mais

variados tipos de texto, independente de sua complexidade. Consequentemente, o leitor se expressará melhor, de forma clara, impactando, inclusive, na escrita (Sáber, 2018).

A esse respeito, Morley (2007), afirma que o estudo e a prática da escrita criativa facilitam a descoberta e o aprimoramento de “nossas próprias potencialidades”, o que fortalece aquelas habilidades criativas que, como mencionamos, são fundamentais à educação do século 21.

Ainda nessa ideia, Sáber (2018) afirma que a escrita criativa vem promovendo uma expansão da visão de mundo. Segue afirmando que a escrita criativa serve, inclusive, para estimular a criação de ideias, pois ela realiza e promove associações que não são possíveis de serem realizadas por máquinas, ainda que o desenvolvimento destas se caracterize, contemporaneamente, por seu rápido avanço.

Feita a apresentação da teoria que subsidiou a construção deste relato, bem como a que serviu de base para a construção e execução da oficina, passe-se, agora, a apresentação, de forma detalhada da experiência.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é importante contextualizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. O programa se desenvolve a partir da inserção de estudantes de licenciatura, tanto como bolsistas, bem como voluntários, em escolas públicas, para o desenvolvimento de atividades e práticas didático-pedagógicas, sob a orientação de um supervisor na escola, buscando antecipar o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública.

O programa além de ajudar a criar esse vínculo inicial entre estudantes de Licenciatura com salas de aula, também contribui, de forma significativa, com o desenvolvimento das escolas parceiras e, ainda, colabora na formação inicial desses e, também, na formação continuada do professor da escola, supervisor do projeto.

O relato em foco tem como propósito compartilhar a experiência de uma das oficinas realizadas no segundo semestre de 2023, na Escola em Tempo Integral Lili Feitosa, na Cidade de Tauá, no Estado do Ceará, realizada por estudantes de Licenciatura Plena Letras Português e Inglês do IFCE, campus de Tauá, com o auxílio do professor supervisor de Língua Portuguesa da escola.

Esta prática corresponde à segunda oficina realizada pelos estudantes na Escola em Tempo Integral Lili Feitosa. Antes desta, os alunos já haviam desenvolvido mais uma, tendo

a multimodalidade como norteadora do processo. No entanto, neste relato, abordaremos, apenas, a oficina de Poema e sua relação com os aspectos sociais.

A oficina foi realizada entre os dias 14 e 25 de Agosto de 2023. Do dia 18 ao 21, a oficina foi aplicada na segunda série A e, do dia 18 ao 25, na segunda série B. Para isso, os estudantes do PIBID foram divididos em duas equipes. A primeira equipe aplicou na segunda série A e, a segunda equipe, na segunda série B, ambas com o acompanhamento do professor supervisor do PIBID, na escola. Essa prática de divisão em equipes dava-se, principalmente, pelo fato das turmas já serem lotadas, o que inviabilizaria inserir mais 10 estudantes.

Éramos orientados, pela supervisão geral do PIBID, do IFCE, campus de Tauá, a realizar uma oficina mensalmente, sempre tendo por base os conteúdos da base curricular, ou seja, os conteúdos já previstos no Plano de Ensino. Dessa forma, tudo começava por meio do planejamento semanal, que era realizado com todos os estudantes do PIBID e o supervisor, para analisar o Plano de Ensino e verificar as possibilidades de oficinas.

Assim, em um desses planejamentos, especificamente, o realizado no dia 25 de Julho de 2023, por meio da análise do Plano de Ensino, de forma conjunta, tivemos a ideia de trabalhar o gênero Poema, já que o professor já estava abordando a Poesia Romântica Brasileira.

No planejamento seguinte, no dia 01 de Agosto, realizamos a estruturação da oficina. Para isso, definimos que as oficinas se dariam por meio de ações. Na primeira ação, antes de realizar, de fato, a oficina, ficou a cargo do professor regente da turma revisar e ampliar os conhecimentos dos estudantes das turmas sobre o Romantismo no Brasil, especificamente sobre as três gerações da poesia romântica no Brasil, evidenciado sempre os aspectos sociais envolvidos em cada uma das fases. Na primeira, dando ênfase ao nacionalismo; na segunda, destacando o ultraromantismo e, na terceira, os aspectos sociais.

Na segunda ação, já ministrada pelos alunos do PIBID, com a supervisão do professor da disciplina, foi abordado o gênero Poema, bem como evidenciaram diversos temas sociais da contemporaneidade que pudessem ser abordados pelos estudantes em suas produções. No início desta aula, os estudantes foram informados que para finalizar a oficina seria necessária a criação de um Poema de autoria própria.

Na terceira ação da oficina, os PIBIDIANOS trouxeram uma aula sobre a Escrita Criativa, onde abordaram os principais modos de composição de um poema e deixaram um tempo livre para que os alunos pensassem em possíveis temas sociais, já evidenciados na aula anterior, para que se pudesse partir para a escrita. Dado esse tempo, de

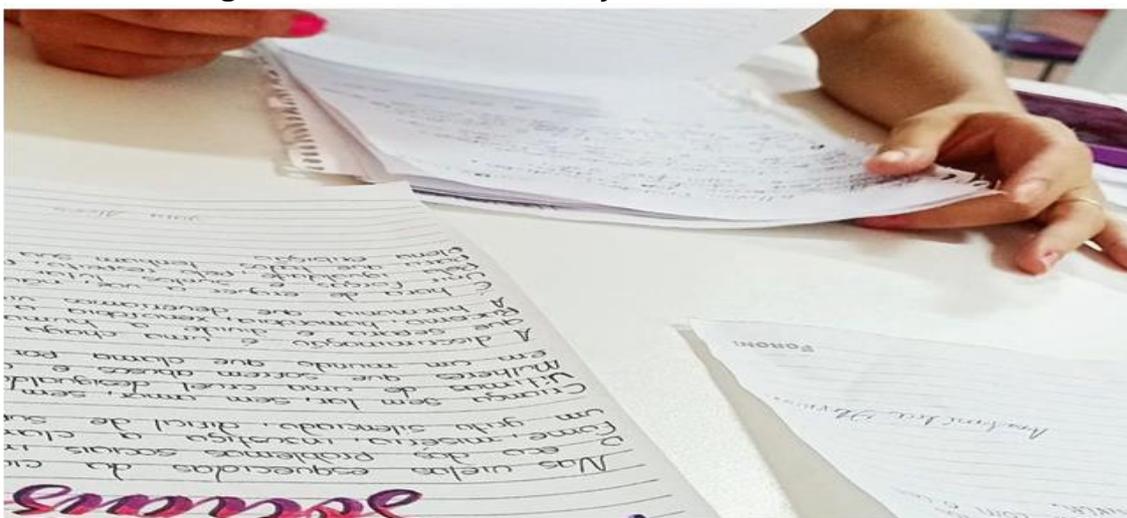
aproximadamente 10 minutos, com o auxílio do professor, os estudantes deram início à escrita.

Terminada a aula, muitos estudantes não haviam concluído a escrita do texto. Para que fosse possível a conclusão, o professor autorizou que os alunos levassem os textos para casa e concluíssem e, no dia seguinte, fizessem a devolutiva para que fosse possível passar para o momento de leitura e correção dos textos.

Concluída as ações em sala, os PIBIDIANOS, juntamente com o professor, tanto nos momentos de planejamentos, bem como nos horários destinados à realização de atividades, realizaram a leitura e análise dos textos. É importante destacar que todos os textos recebidos foram lidos, corrigidos e entregues aos autores para que pudessem melhorar escrita e organizar as ideias.

Segue, abaixo, um dos momentos de análise dos textos:

**Figura 1:** Momento de correção e análise dos textos.



Fonte: O autor, 2023

Após a devolução dos textos, pensou-se, de forma conjunta, em realizar a publicação dos melhores poemas. Para isso, pensamos na possibilidade de montarmos um Jornal Escolar para que fosse possível a publicação. Em consulta à gestão da escola, nos foi dado o maior apoio para que realizassem a criação do jornal. Com a autorização de criação, intitulamos de Jornal da E.E.M.T. I LILI FEITOSA.

Logo em seguida, montamos uma comissão composta pelos estudantes do PIBID e os demais professores de Língua Portuguesa da Escola para que fossem escolhidos os melhores textos para fazerem parte da publicação. Selecionamos 13 textos, sendo 7 (sete) da segunda série A e 6 (seis) da segunda série B.

Esse Jornal, com seus textos, após a sua conclusão, foi divulgado tanto para o público interno quanto para o público externo. Inicialmente, apresentamos para os estudantes das segundas séries, foco das oficinas. Nas aulas de Língua Portuguesa, nas duas turmas de segundas séries, os estudantes que tiveram os seus textos publicados leram e explicaram os seus poemas para os demais.

Em seguida, ainda internamente, na Semana Interdisciplinar de Leitura, a SEIL, realizamos um momento intitulado de Momento Poético, no qual os discentes apresentaram para os demais alunos da escolas os seus poemas e as suas motivações para a escrita. Em seguida, abriu-se espaço para perguntas e, assim, houvesse interações entre todos.

Abaixo, é possível observar o Momento Poético, citado acima:

**Figura 2:** Momento poético



Fonte: O autor, 2023

Para apresentar o Jornal e os poemas presentes nele para o público externo, utilizamos a Feira das Eletivas, que ocorre todo ano ao final do ano letivo. Neste evento, várias escolas da cidade são convidadas para apreciar as produções que são produzidas das disciplinas eletivas. Para a divulgação, realizamos a impressão dos poemas presentes no Jornal e fixamos em uma das paredes da Biblioteca, onde ocorre a exposição das eletivas de Linguagens e Códigos e alguns dos autores dos textos ficaram responsáveis por fazerem a apresentação para o público externo.

Após a apresentação da Prática deste Relato de Experiência, para finalizar, apresentaremos, em seguida, as considerações finais, com o intuito de evidenciar a relevância deste tipo de ação na educação básica.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever não é uma das tarefas mais fáceis, pois é um processo que envolve vários fatores. Na educação básica pública, essa dificuldade é ampliada por diversos fatores, principalmente quando a escrita está relacionada a problemas sociais, como era o caso da proposta desta oficina. Além do mais, de um gênero não muito comum, no que diz respeito à escrita.

Em sondagens iniciais, muitos dos estudantes foca da oficina, nos momentos de interação, nos informaram que não conheciam o gênero, nem tampouco a subjetividade que ela carrega. No entanto, este ponto não foi um dos principais problemas, pois durante o período das aulas, observamos o interesse dos estudantes pelo assunto, o que veio a facilitar, tanto o processo de explicação quanto o da própria escrita dos textos.

Deixamos os estudantes livres para escolherem a temática social do seu interesse, o que foi muito interessante, uma vez que sentimos, na escrita, as suas vivências e experiências de vida. Toda essa carga de subjetividade foi transplantada para todos os que ouviram e participaram dos momentos de divulgação dos textos.

Entendemos que o interesse pela oficina, inclusive para a divulgação nos momentos, deu-se pela forma como as aulas e os momentos foram conduzidos, tendo os estudantes como centro do processo de aprendizagem.

Diante disso, esperamos que este Relato de Experiência sirva de inspiração para que outras escolas possam aplicá-lo, seja na sua integridade ou de forma parcial. Além disso, busca-se, com esta experiência, instigar o trabalho com oficinas ou mesmo com aulas em que os discentes sejam o centro do processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Amilcar Bettge. Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor. Tese (Doutorado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Université Sorbonne Nouvelle, Porto Alegre/Paris, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4096>. Acesso em: 12 jul. 2024.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA; M. A. Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Editora Parábola, 2010.

MORLEY, David. *The Cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press, 2007.

PAZ, Oton. *O Arco e a Lira*: Tradução de Olga Savary. São Paulo: Nova Fronteira, 1982.

SÁBER, Rogério Lobo. Escrita criativa como prática curricular criativa para o ensino-aprendizagem de língua materna na universidade contemporânea. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-16, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.22518>. Acesso em: 13 jul. 2024.

## CRENCIAIS DO AUTOR

**Alceane Bezerra Feitosa** possui Graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2014); Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI- 2016); Mestrado em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI- 2018). Atualmente exerce a função de professor efetivo de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação do Estado do Ceará.

# RECURSOS SEMIÓTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DISPONÍVEIS NO CANAL EDUCAÇÃO

**Gisele da Silva Machado (UESPI)**

*gisele.smachado1@gmail.com*

**Bruna Rodrigues da Silva Neres (UESPI)**

*brunarodrigues@cchl.uespi.br*

**RESUMO:** Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa deve estar atrelado às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O objetivo geral da pesquisa é analisar a prática de análise linguística/semiótica nas aulas de Língua Portuguesa no Canal Educação disponível no YouTube, com foco no modo como os recursos semióticos e digitais são utilizados para a produção de sentido durante o ensino, no contexto da multimodalidade. A justificativa baseia-se na necessidade de investigar quais recursos digitais e semióticos são utilizados e como podem enriquecer a prática pedagógica, auxiliando professores no aprimoramento do uso dessas ferramentas. Os objetivos específicos são: i) descrever os possíveis recursos semióticos e tecnológicos presentes em videoaulas; ii) identificar e descrever como os recursos semióticos são utilizados e combinados nas aulas observadas. A metodologia é bibliográfica, qualitativa e exploratória, com análise de uma videoaula do Canal Educação para o Ensino Médio. A fundamentação teórica inclui a BNCC (2018), Kress e van Leeuwen (2006), entre outros. Os resultados apontam o uso de recursos variados, como slides interativos, lousa digital, gestos, imagens e intérprete de libras, evidenciando uma integração eficaz entre recursos semióticos e tecnológicos na produção de significados.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Recursos semióticos; Ensino de Língua Portuguesa; Canal Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa deve estar organizado em torno de eixos organizadores de quatro práticas de linguagem, são eles: oralidade, escuta/leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. A partir desses eixos estruturantes, o objetivo geral da pesquisa é analisar a prática de análise linguística/semiótica nas aulas de Língua Portuguesa no Canal Educação disponível no YouTube, com foco no modo como os recursos semióticos e digitais são utilizados para a produção de sentido durante o ensino, no contexto da multimodalidade.

A Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) fundamenta este trabalho ao enfatizar a interação entre recursos semióticos (texto, imagem, cor e forma) e tecnológicos na produção de significados, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa foca nas aulas de Língua Portuguesa voltadas para o Ensino Médio e

disponibilizadas pelo Canal Educação no YouTube, uma plataforma oficial da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (Seduc-PI).

Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como os recursos digitais e semióticos podem enriquecer a prática pedagógica, contribuindo para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa. O Canal Educação foi escolhido por sua acessibilidade e alcance, oferecendo conteúdo multimodal que prepara estudantes para o vestibular e promove inclusão educacional.

Os objetivos específicos da pesquisa são: i) descrever os recursos semióticos e tecnológicos presentes em videoaulas; ii) identificar e descrever como os recursos semióticos são utilizados e combinados nas aulas observadas.

Dessa forma, a questão norteadora deste trabalho é: quais recursos semióticos e tecnológicos são empregados nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Canal Educação, e como são utilizados para a produção de sentidos? Parte-se da hipótese de que as videoaulas do Canal Educação apresentam recursos multimodais e digitais que auxiliam na construção de sentidos. Essa expectativa é respaldada por estudos anteriores, como os de Mussio (2016), que destaca as videoaulas youtubianas como um gênero multimodal que combina elementos orais e escritos, verbais e não verbais para a produção de sentidos.

A metodologia utilizada é bibliográfica, qualitativa e exploratória, com análise de uma videoaula de Língua Portuguesa disponível no Canal Educação, voltada para o Ensino Médio.

Este trabalho busca contribuir para o debate acadêmico sobre multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa e orientar a formação de professores no uso de práticas pedagógicas inovadoras em ambientes digitais.

## **2 MULTIMODALIDADE E RECURSOS SEMIÓTICOS EM VIDEOAULAS**

A Teoria Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM), proposta por Kress e van Leeuwen (2006), aborda a comunicação e a representação como práticas multifacetadas que integram múltiplos modos de comunicação — textos, imagens, sons, cores e gestos — para enriquecer a interação e a construção de significados em contextos sociais. Inspirada pela Semiótica Social e pela Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (2014), a TSSM destaca a importância de analisar o uso de recursos semióticos na produção de significados, considerando o contexto e os objetivos comunicativos do autor. Para van

Leeuwen (2006), recurso semiótico é qualquer aparato que se utiliza para comunicar, como cor, fonte, palavra, gesto, expressões faciais, dentre outros.

No ensino, a multimodalidade é essencial para compreender como diferentes recursos constroem significados e refletem relações sociais e discursivas. Kress e van Leeuwen (2006) destacam elementos como cores, tipografia e gestos como componentes centrais na criação de sentidos. As videoaulas, como gêneros digitais, integram elementos textuais, visuais e sonoros, promovendo experiências significativas de aprendizagem (Dionísio, 2016). Essas aulas combinam som, imagem e discurso verbal de forma complementar, ampliando as possibilidades de compreensão (Mussio, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também enfatiza o uso de tecnologias digitais e recursos multissemióticos no ensino. Na BNCC, o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio visa desenvolver a análise crítica e reflexiva das linguagens, incentivando os estudantes a explorar elementos discursivos e semióticos para construir sentidos em textos verbais e multissemióticos. Essa abordagem alinha-se à necessidade de preparar os alunos para demandas sociais contemporâneas, utilizando ferramentas e práticas digitais que ampliem as possibilidades de aprendizagem (Brasil, 2018).

Na BNCC (2018) do Ensino Médio, os parâmetros para o componente de Língua Portuguesa sugerem a integração de diversas práticas de linguagem, incluindo o uso de ferramentas, recursos semióticos e ambientes digitais e a diversificação de gêneros multissemióticos em todos os campos de atuação social, visando uma formação mais abrangente e alinhada com as demandas atuais da sociedade. Assim, tanto a BNCC quanto a TSSM valorizam o uso dos recursos semióticos na produção de significados. O próximo tópico tratará dos possíveis recursos semióticos e digitais que possam estar presentes em videoaulas.

## **2.1 Recursos Semióticos e Digitais em Videoaulas**

Em videoaulas, a integração de recursos semióticos é central. Mussio (2016) descreve as videoaulas youtubianas como textos multimodais que combinam elementos orais, visuais e gestuais para promover o ensino-aprendizagem. Segundo a autora, essas aulas integram som, imagem e discurso verbal de forma que os elementos não se sobreponham, mas se complementem, ampliando as possibilidades de compreensão.

Acerca dessa integração de recursos semióticos, Avila-Nóbrega (2018) introduziu um importante conceito: o conceito de envelope multimodal. Esse conceito considera a combinação de olhar, produção vocal e gestos como um conjunto integrado na

comunicação. Essa perspectiva destaca que a linguagem verbal está estreitamente relacionada à fala, às expressões faciais e aos movimentos corporais, criando um sistema coeso de representação e interação.

Acerca dos gestos, em videoaulas os gestos desempenham papel fundamental na construção do sentido. McNeill (2006) classifica os gestos em icônicos (que representam conceitos concretos), metafóricos (indicadores de conceitos abstratos), dêiticos (que fazem referência a objetos específicos no espaço) e rítmicos (que marcam o ritmo da fala). Esses gestos, combinados com elementos visuais e auditivos, facilitam o engajamento e a compreensão do conteúdo pelos alunos. Galhano-Rodrigues (2012) complementa que gestos dêiticos, como apontar para elementos específicos no quadro ou na tela, são especialmente úteis no ensino, pois direcionam a atenção dos alunos para aspectos importantes da aula.

Acerca das expressões faciais, elas são essenciais para a produção de sentido no discurso, constituindo uma parte importante da comunicação não-verbal entre interlocutores. Um componente importante das expressões faciais é o olhar, que pode estar presente em videoaulas por meio do participante representado na figura do professor presente na tela. Quando os participantes representados direcionam seu olhar para o espectador, os vetores formados pelas linhas dos olhos dos participantes criam uma conexão entre os participantes e o espectador, estabelecendo contato mesmo que de maneira imaginária (Kress e van Leeuwen, 2006).

Um outro recurso semiótico que pode estar aliado aos gestos e à fala é a prosódia. Os recursos prosódicos são onipresentes na comunicação oral, permitindo a expressão de sentimentos, atitudes e nuances de significado. De acordo com Cagliari (1992), os elementos prosódicos podem ser classificados em três categorias: dinâmica da fala, melodia da fala e qualidade de voz. A dinâmica da fala inclui aspectos como duração, pausa, tempo, ritmo e acento. A melodia da fala abrange tom, entonação e tessitura, enquanto a qualidade de voz refere-se ao volume, registro e características qualitativas da voz.

Ainda sobre a prosódia, Cagliari (1992) observa que as frases afirmativas geralmente possuem um padrão entoacional descendente, enquanto as perguntas utilizam um tom ascendente. A duração, que se relaciona com o prolongamento sonoro, pode ser longa ou curta.

Acerca dos recursos digitais presentes em videoaulas, recursos digitais como slides, lousas e canetas digitais são amplamente utilizados em videoaulas para facilitar a aprendizagem. Por meio do uso da lousa digital, é possível desenvolver atividades

pedagógicas com vídeos, imagens, textos, sons, etc. Esses recursos podem ser inseridos dentro de slides. Slides criados em softwares como PowerPoint e Google Slides permitem a integração de elementos visuais e sonoros, facilitando a mediação da aprendizagem tanto presencial quanto a distância (Sbroggio e Valente, 2021).

Em lousas digitais, é possível a utilização de acessórios como canetas que acompanham a lousa e podem ter cores variadas (azul, vermelho, preto e verde). Essas canetas têm uma ponta de borracha e vêm com um apagador próprio, projetado para não arranhar ou danificar a superfície da lousa.

Os recursos descritos nesse tópico podem tornar as aulas mais envolventes e participativas, oferecendo uma experiência de aprendizagem multimodal que atende às demandas do ambiente educacional contemporâneo.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo, exploratório e bibliográfico, com foco na observação e análise de uma videoaula de Língua Portuguesa disponível no Canal Educação no YouTube, direcionada a alunos do Ensino Médio. A escolha do Canal Educação se justifica pela oferta de recursos multimodais e tecnológicos que enriquecem a prática pedagógica e pela acessibilidade da plataforma YouTube.

Quanto aos critérios de seleção da videoaula, para esta pesquisa, inicialmente foram assistidas, no período entre 01/04/2024 a 30/04/2024, as videoaulas de Análise Linguística do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Médio – 1ª, 2ª e 3ª série – disponíveis no Canal Educação no YouTube. Foi selecionada uma videoaula de Análise Linguística para análise, que fora escolhida com base na produtividade do uso de recursos semióticos e tecnológicos presentes na aula.

A videoaula analisada, com duração de 55 minutos e 39 segundos, aborda o tema "Relação entre textos e discursos" e integra uma gravação mais ampla de 6h29min11s. A análise considerou recursos multissemióticos utilizados pelo professor, como gestos, fala, expressões corporais, além de ferramentas tecnológicas como slides, caneta digital, layout e imagens.

Os gestos foram classificados segundo McNeill (2006) em icônicos, metafóricos, dêiticos e rítmicos, considerando apenas a gesticulação acompanhada pela fala, conforme Kendon (2009).

A transcrição das falas seguiu o modelo de Marcuschi (2003), destacando pausas, ênfases e repetições. Nesse modelo, os sinais de pausa são representados pela utilização

de parênteses, o alongamento de vogal é marcado pelo uso dos dois-pontos, a repetição é marcada pela reduplicação de letras ou sílabas, e a ênfase, pelo uso de letras maiúsculas. No destaque do volume alto, foi utilizado letras maiúsculas na transcrição da escrita par destacar a ênfase, e para destacar as pausas foi utilizado o símbolo (+).

Os recursos semióticos e tecnológicos foram analisados com base no desenvolvimento da aula, de acordo com o referencial teórico previamente mencionado. Quanto aos procedimentos de coleta e transcrição de dados, não foram analisados todos os slides da aula. Foram realizadas capturas de tela das imagens que apresentavam maior integração de recursos semiótico-tecnológicos. Nessas capturas, os recursos destacados foram demarcados com formatos retangulares, em cor vermelha.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

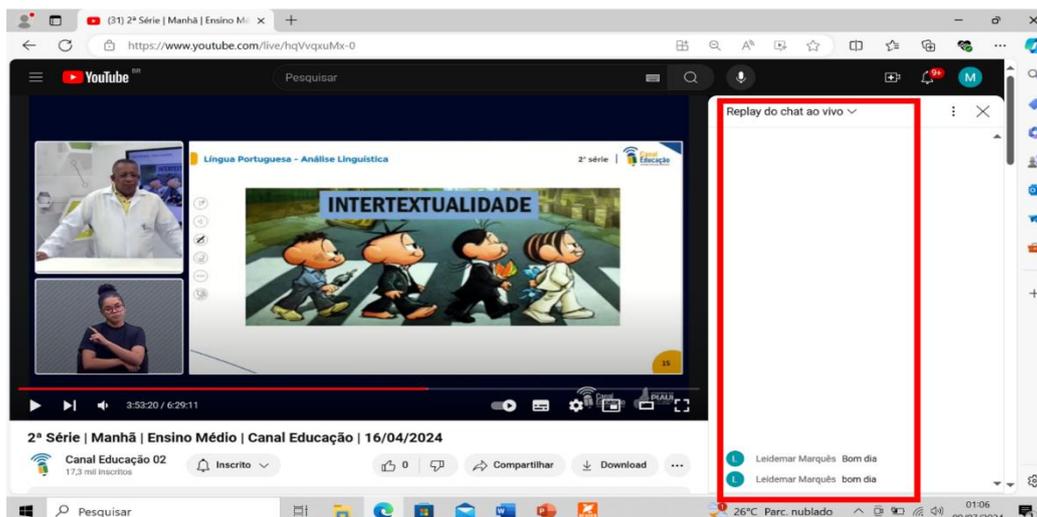
Neste tópico, a análise focará no uso dos recursos digitais aliados com os semióticos quanto ao momento de desenvolvimento da aula de Análise Linguística.

As ferramentas tecnológicas utilizadas na aula de Análise Linguística pelo professor incluem caneta, marca-texto e borracha, todas integradas à lousa digital. Esses recursos podem ser acionados tanto pelo toque das mãos quanto pelo uso de uma caneta física. Na lousa digital, os conteúdos estão reunidos dentro de slides, que são páginas de uma apresentação digital.

Em diversos momentos, o professor utilizou a caneta digital e o marca-texto na lousa digital para destacar frases e conteúdo. Geralmente, a cor usada para a escrita com a caneta digital é vermelha, enquanto a cor mais utilizada para o marca-texto é amarela.

Nos slides, as ferramentas observadas incluíram imagens, efeito de transição de elementos, textos, caixas de texto, figuras, cores, tipografias diferenciadas e layouts variados. Não houve um padrão quanto à disposição dos elementos nos slides.

Além dessas ferramentas, um recurso utilizado pelo professor durante a aula para manter a interação com os alunos é o uso do olhar direto para a câmera e gestos direcionados ao espectador. Além de olhar para o espectador, o professor alterna entre a leitura e o foco no conteúdo exibido na lousa digital, com o objetivo de direcionar a atenção dos alunos para o que está sendo mostrado ou escrito no slide. O professor também tenta manter o contato com os alunos por meio do chat, direcionando o olhar para o canto inferior direito, conforme exemplificado na figura a seguir:

**Figura 1** – Videoaula: contato com o chat

Fonte: Canal Educação, 2024.

A figura 1 refere-se à fala do professor perguntando aos espectadores sobre o significado de uma imagem que mostra os personagens da Turma da Mônica atravessando uma faixa de pedestres. Ele pergunta “O que é que essa imagem lembra? Diga aí pra mim. Hum? Lembra uma banda. Que banda é esta? Seu conhecimento de mundo vai permitir a sua resposta. Leidemar, consegue me responder?” No lado direito da figura 1, é exibido o replay do chat ao vivo, no qual aparecem duas mensagens de uma espectadora (Leidemar) que escreveu “bom dia” duas vezes no chat. Esses exemplos demonstram como a interação visual e gestual do professor contribui para o engajamento dos alunos durante as videoaulas.

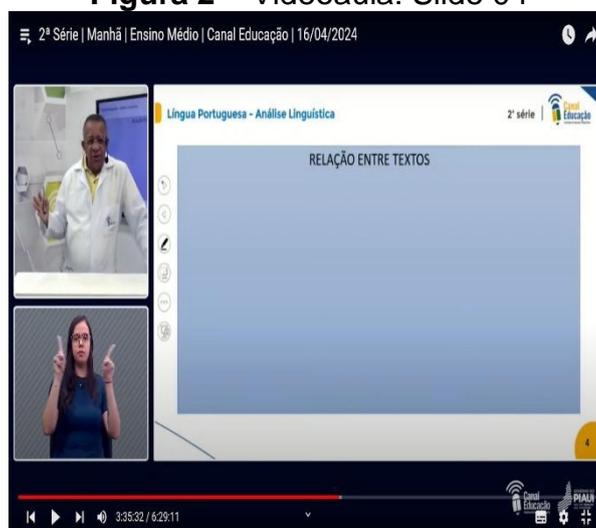
Um outro recurso importante nesse slide da figura acima, e que promove a acessibilidade dos conteúdos para pessoas surdas, é a presença de um intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), localizado no canto inferior esquerdo. O intérprete de Libras atua como um coparticipante e aparece na maioria das aulas observadas em uma moldura no canto inferior esquerdo, conforme ilustrado na figura 1. No entanto, é importante mencionar que o intérprete de Libras não esteve presente em todas as aulas observadas no período de referência.

Conforme mencionado anteriormente, a videoaula sobre Análise Linguística aborda a relação entre textos, especificamente os diferentes tipos de intertextualidade. Para ensinar o conteúdo, o professor adotou uma metodologia baseada na aplicação prática de conceitos por meio da leitura de textos explicativos, exemplos com imagens e realização de exercícios. Após o slide de roteiro, o professor utilizou 30 slides distribuídos ao longo da aula.

Nos primeiros 30 minutos da aula, os slides apresentaram uma estrutura diversificada, incluindo: slides exclusivamente com imagens, slides com textos e/ou imagens em formatos diversificados, texto corrido, e exemplos visuais com uso de imagens e/ou caixa de texto. Nos últimos 30 minutos, o foco foi na aplicação prática dos conceitos, por meio de exercícios.

Acerca do ensino nos 30 primeiros minutos de aula, há exemplo de slides com designs bem estruturados, com uso de cores distintas nas caixas de texto em cada slide, como pode ser visto na figura a seguir.

**Figura 2 – Videoaula: Slide 04**



Fonte: Canal Educação, 2024.

Na figura anterior, observa-se o uso de caixa de texto com layout diferenciado. No slide 04, mostrado na figura 2, há uma caixa de texto retangular azul com o título “Relação entre textos” em caixa alta. Nesse contexto, o professor de Análise Linguística explica o tema e exemplifica a relação entre textos, como a intertextualidade entre a figura da Mônica e o quadro da Monalisa. Durante sua explicação, o professor utiliza uma variedade de recursos semióticos: “*E aí, o que é a relação entre textos?* ((gesto metafórico)) *Você por ACA:SO* ((gesto rítmico)) *já (+) já (+) ouviu: : uma mú::sica e em um dado momento da mú::sica* ((gesto rítmico)) *você se lembrou de algum outro tex::to?* ((gesto rítmico)) *ou uma outra música* ((gesto rítmico))? *Ei professor, já:!* ((imita voz de aluno)). *Pois é, isso aí é intertexto.* (+) *Você já viu uma fo::to, uma foto não, uma charge qualquer, um cartum* ((gesto rítmico)) (+) *e que remeteu você a uma, a um outro qua::dro pinta::do?* ((gesto rítmico)) **JÁ PROFE.** ((entonação que parece imitar voz de aluno e significar dar uma resposta ao próprio professor. “Profe” – abreviação coloquial de “professor”)). (+) *O exemplo disso maior aí* ((gesto rítmico)) *é aquele quadro da Monali::sa né* ((gesto rítmico)), *que é uma obra de*

arte, Leonardo da Vinci, então você já viu ((gesto rítmico)) na figura da Mônica (+), na figura daquela daquela daquele garoto propaganda da marca Bombril:”

Conforme se observa no trecho de fala acima, com o tema exposto na tela, o professor utiliza exemplos de intertextualidade, gestos metafóricos e rítmicos, além de entonação variada e imitação da voz do aluno como recursos para gerar significado e ativar o conhecimento de mundo dos alunos. Ao citar o intertexto entre a figura da Mônica e o quadro de Monalisa, ele facilita a compreensão do conceito de intertextualidade.

Em seguida, trechos de textos aparecem na tela em modo de animação, um recurso do PowerPoint, enquanto o professor continua a explicação. Esse recurso tecnológico é utilizado para facilitar o aprendizado, controlando a quantidade de informações apresentadas por vez no slide, evitando assim sobrecarregar os alunos com muito conteúdo simultaneamente.

Esses exemplos mostram diferentes modos de disposição dos textos em layouts usados pelo professor, assim como as cores, o uso da entonação e gestos para explicar conceitos. A variação no design visual dos slides (como no uso de negrito e caixa alta para títulos), combinada com os recursos semióticos como gestos, pausas e entonação, contribui significativamente para a explicação de conceitos.

Quanto ao uso de imagens, estas são usadas durante o ensino-aprendizagem e estão dispostas em slides exclusivamente com imagens ou em combinação com texto/caixas de texto. A figura seguinte ilustra um slide que contém apenas imagem.

**Figura 3 –** Videoaula: Slide 16



Fonte: Canal Educação, 2024.

A figura 3, apresentada acima, mostra um slide contendo o gênero textual tirinha, utilizado como exemplo de intertexto com a história do Pinóquio, personagem da literatura infantil que, na história original, tem o nariz que cresce quando mente. O professor explicou o sentido da tirinha: “*ei profe* ((professor – abreviação coloquial de "professor")), e agora? *Meu filho, olhe só esse quadrinho aqui, só o primeiro olhe aqui olhe aqui só o primeiro* ((circula o primeiro quadrinho)) (+) *Por favor, conta só mais uma menti::ra* ((entonação na voz que parece imitar a voz do Cascão, se vira para frente)),  *você, até aqui você não sabe o que é isso bem aqui::* ((circula abaixo do joelho do Cascão, uma linha que parece com o chão, olha para frente)) *Parece um galho de árvore né* ((olha para a lousa digital)) *mas o seu conhecimento de mundo vai dizer assim* ((olha para frente)) *olha rapaz aqui é o Cascão* ((olha para a lousa digital e circula a personagem Cascão)) *e o Cascão, ele não gosta de tomar banho não é, não gosta, neh,* ((olha para a lousa digital)), *o bichinho só anda sujinho, não é?* ((olha para o espectador)), *é, só anda sujinho* ((imita a voz do espectador, olha para a lousa digital)), *pois bem, ele só anda sujo* (+), *olha gente, olha aqui olha o rio* ((no segundo quadrinho, circula o rio que está entre uma porção de terra e outra, olha para a lousa digital)) (+), *aí quer atravessar para o outro lado* ((faz uma seta de uma porção de terra até a outra)), *aí ele ficou no, ficou em cima* ((olha para o espectador)) *do do nariz* ((olha para a lousa digital)) *de quem? Do Pinóquio* (+) *e o que é que se sabe sobre o Pinóquio? Que o bichinho mente* ((gesto rítmico, olha para o espectador)) *e, pra cada mentira que ele conta, não é, o nariz vai crescendo vai crescendo* ((fez o movimento três vezes com o dedo próximo ao nariz para indicar o crescimento do nariz)) (+) *hum, profe, entendi!* ((imita voz de aluno e sorri)), *pois é, aí o Cascão já está quase chegando do outro lado, aí ele diz lá na lá na, no quadrinho anterior conta só mais uma mentira conta só mais uma* ((imita voz da personagem Cascão)), *porque o nariz vai crescer não é e eu vou conseguir chegar ao outro lado* ((olha para o espectador)), *pois é* (+), *legal não é não?* ((olha para a lousa digital))”.

Assim, através da fala, gestos, pausas, entonação diferente ao imitar voz de personagem e voz do aluno, uso da caneta digital, o professor circulou os espaços em vermelho para destacar áreas significativas da tira, facilitando a compreensão dos alunos sobre os significados e metáforas presentes. A tira explora a intertextualidade ao referenciar Pinóquio e utiliza a metáfora do nariz como uma "ponte" improvisada para resolver um problema real. Esses elementos explicados didaticamente, através dos gestos, pausas, entonação, para explicar os sentidos do texto.

Em relação aos últimos 30 minutos da aula, foram repassadas atividades de aprendizagem durante esse tempo. Houve a apresentação de 15 slides e 9 questões. Em alguns slides, o recurso de respostas animadas é utilizado (as alternativas corretas são

exibidas na tela em modo animação, de baixo para cima, e acionadas quando o professor toca na tela). Há também a entrada de texto em modo transição. Foi observada uma variação na estrutura dos slides. Por exemplo:

- Há slides com imagem única e, no slide seguinte, uma questão subjetiva, bem como slides com leitura de textos seguidos de questões objetivas.
- Alguns slides combinam imagens e questões objetivas.
- Outros apresentam apenas uma imagem em um slide e, no slide seguinte, apenas a questão objetiva ou subjetiva.

Conforme já dito, alguns slides combinam imagens e questões objetivas. Observe-se isso no slide da figura a seguir.

**Figura 4 – Videoaula: slide 27**



Fonte: Canal Educação, 2024.

Na figura 4 é exibida uma imagem de uma propaganda publicitária. O professor explica os recursos utilizados na propaganda, destacando as letras em vermelho na frase "meu bem você me dá... água na boca", que está acima da imagem de um pudim e é um trecho de uma música da cantora Rita Lee. O professor canta esse trecho da música e utiliza um marca-texto amarelo para destacar e explicar os componentes da propaganda, como a lata de leite condensado e o slogan da marca Moça, que é "Há mais de 50 anos adoçando nossas vidas".

Em seguida, o professor responde à questão que solicita a identificação do texto que interage com a imagem. O professor explica que a resposta correta é a letra a) "música", referindo-se à música de Rita Lee. Ele marca essa alternativa com o marca-texto amarelo e utiliza um recurso animado para exibir a letra "A" como a resposta correta, que é mostrada em letra maiúscula e cor vermelha.

Diante do exposto nessa seção, os resultados demonstraram que a aula analisada integrou de forma eficaz os recursos semióticos e tecnológicos. A utilização de slides interativos, lousa digital, caneta digital, fala, prosódia, gestos, imagens, textos, cores, tipografia, sons e presença do intérprete de Libras contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem multimodal e inclusivo. Esses elementos foram usados estrategicamente para apoiar o ensino de conteúdos e facilitar a construção de significados. Assim, a integração dos recursos semióticos e tecnológicos criou um ambiente de aprendizagem dinâmico e acessível, promovendo a construção de significados de maneira significativa e contextualizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar o modo como os recursos semióticos e digitais foram utilizados para a produção de sentido durante o ensino. A questão norteadora do trabalho foi: quais recursos semióticos e tecnológicos são empregados nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Canal Educação, e como são utilizados para a produção de sentidos?

Os resultados mostraram que o professor de Análise Linguística do Canal Educação utilizou uma variedade de recursos digitais e multissemióticos para enriquecer o ensino de Língua Portuguesa. A integração de slides, lousa e caneta digital, junto com recursos semióticos como fala, prosódia, gestos, imagens, textos, caixas de texto, cores, tipografia e sons, criou um ambiente de aprendizado dinâmico que auxiliou na construção de significados.

Os recursos semióticos identificados incluíram fala, prosódia, gestos do professor, imagens, textos, caixas de texto, cores, tipografia e sons. A fala foi acompanhada por variações de entonação e ritmo nos trechos de fala analisados, enquanto os gestos foram usados para enfatizar e ilustrar conceitos. Imagens e textos nos slides, organizados com cores, layout e tipografia distintas, ajudaram a destacar informações e facilitar a explicação dos conteúdos abordados.

As descobertas enfatizam a importância de continuar explorando e implementando recursos semióticos e digitais em videoaulas para oferecer uma educação de qualidade e inclusiva. Os resultados deste trabalho podem enriquecer o debate acadêmico sobre o uso de multimodalidade na prática docente e orientar a formação de professores de Língua Portuguesa quanto ao aprimoramento de práticas pedagógicas em ambientes digitais.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinicius. (org). *O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem*. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. O que é necessário para ler. In: CAGLIARI, Gladis Massine; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3. ed. Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CANAL EDUCAÇÃO. *2ª Série | Manhã | Ensino Médio | Canal Educação | 16/04/2024*. YouTube, 16 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/hqVvqxuMx-0>. Acesso em: 20 abr. 2024

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A; 63 GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucena, 2006. p. 131-144.

GALHANO-RODRIGUES, Isabel. “Vou buscar ali, ali acima!” A multimodalidade da deixis no português europeu. *Revistas de Estudos Linguísticos*, Porto, 2012.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MCNEILL, D. *Gesture: A psycholinguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MUSSIO, Simone Cristina. *Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano*. Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137870>. Acesso em: 10 jun. 2024

SBROGIO, R. de O.; VALENTE, V. C. P. N. *Preferências e disponibilidades de recursos educacionais: a produção slides por professores/ Preferences and availabilities of educational resources: the slides production by teachers*. Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 16226–16246, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-308. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/24806>. Acesso em: 16 jul. 2024.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal & Document Design*, v. 14, n. 2, p. 139–155, 2006.

## CREDENCIAIS DAS AUTORAS

**Gisele da Silva Machado**, licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2024). Especialista em Linguística, Literatura e Ensino pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (2025). Tem experiência na área de Linguística. Tem interesse em docência e na linha de pesquisa “Estudos da Linguagem: descrição e ensino”.

**Bruna Rodrigues da Silva Neres**, doutora em Linguística e Semiótica Geral pela Universidade de São Paulo- USP (2024). Mestra em Letras pela UFPI (2015). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela UESPI (2015). Graduada em Licenciatura em Letras Português pela UESPI (2011). É professora Adjunta DE da UESPI.

# METODOLOGIAS ATIVAS COMO CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

**Fabiana dos Santos Sousa**  
*fabianafagnifica@yahoo.com.br*

**RESUMO:** Considerando que, atualmente, os métodos de ensino aprendizagem são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem, o presente trabalho visa apresentar experiências vivenciadas nas aulas de produção textual, em Língua Portuguesa, do Ensino Médio, enfatizando as práticas pedagógicas metodológicas utilizadas nestas aulas. Tais práticas foram realizadas na Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR), em Teresina, capital do Estado Piauí, Brasil. As aulas são divididas em quatro etapas: grupo de discussão (GD), produção, avaliação – considerando as competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – e reescrita. A ideia é fazer o educando participar ativamente do processo ensinar-aprender, construindo, junto ao professor, o conhecimento e seguindo a orientação da mais nova Base Nacional Curricular Comum, aquela de atribuir ao aluno a condição de, principalmente, pesquisador e participante ativo e não somente de receptor de informações/conhecimentos. Junto a isso, tentar amenizar um dos maiores problemas presentes na educação escolar brasileira, o da escrita textual. Isso no sentido de construir um texto coeso, coerente, fundamentado e estruturado conforme o pedido pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Ressalta-se que esta prática de ensino visa não somente contribuir para um bom resultado na redação do ENEM, mas, também, para além disso, pois a escrita faz parte do nosso cotidiano em todas as etapas de formação, assim, o indivíduo necessita dela para a vida.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Prática pedagógica no ensino de produção textual. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é produto de experiências vivenciadas, no ano de 2018, na ocasião das aulas de redação, do Ensino Médio, da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR), localizada em Teresina, capital do estado Piauí, Brasil. Esta instituição é educativa, filantrópica e confessional católica, integrante da Rede Jesuíta de Educação, fundada no ano de 1963. Visa à formação integral e harmônica dos seus estudantes nas dimensões acadêmica, socioemocional e espiritual religiosa, contribuindo, assim, para a formação de pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. Tem como foco uma educação guiada pelos princípios da pedagogia inaciana, da Companhia de Jesus, voltada

a crianças, adolescentes e jovens, de modo especial os que residem no bairro Socopo, em Teresina.

No que se refere ao perfil socioeconômico das famílias dos estudantes que compõem a ESAR, consta no documento cedido pela direção da escola que todos os seus alunos são provenientes de famílias de baixa renda e vivem em situação de risco e vulnerabilidade social e pessoal. A Composição familiar é, em sua maioria, de mães chefes de famílias, que estão inseridas em atividades informais como: manicure, cabeleireira, diarista e pais na função de pedreiro, artesão, ajudante de pedreiro, mecânico, auxiliar de serviços gerais, aposentados, entre outras. A média da renda per capita familiar é em torno de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo esta, muitas vezes complementada pelo bolsa família.

Durante as aulas de redação da ESAR, organizadas/planejadas e orientadas por mim, professora Fabiana dos Santos Sousa, utilizei metodologias ativas de aprendizagem como *Storytelling*, *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem por pares e Debate. Isso visando, primeiramente, tirar o aluno da mera condição de receptor do conhecimento, como o é no ensino tradicional, e colocá-lo na condição de participante ativo do processo de construção do conhecimento junto ao professor-mediador-mentor-orientador-facilitador. Ademais, busco ajudar os educandos a superarem a imensa dificuldade que possuem de produzir um bom texto, principalmente aos moldes daquele exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); despertar neles o gosto e o hábito da leitura e muni-los dos conhecimentos necessários para construir um texto coeso, coerente e rico em repertório sociocultural. Tais práticas foram pensadas a partir dos questionamentos: Como ministrar aulas diferenciadas de redação para alunos do Ensino Médio? Que metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem ser utilizadas nessas aulas? Como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem contribuir para um melhor aprendizado no que se refere à produção textual ao nível do ENEM?

Quanto à execução deste trabalho, o intuito maior é o de retratar as experiências que venho realizando nas aulas de redação do Ensino Médio, desde 2018, na ESAR. Além disso, compartilhar com os colegas profissionais tais vivências para inspirá-los a ter novas ideias e trocar com estes conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar. A pergunta que o norteia é: Por que e qual a relevância de compartilhar experiências da sala de aula?

Ressalto que as aulas aconteceram em espaços diversificados da ESAR, como sala de aula, laboratórios de informática e de ciências e sala de vídeo, que têm, todos eles, tamanhos significativos e recursos tecnológicos necessários para a efetivação das práticas citadas anteriormente. Ressalto ainda que este método se mostrou positivo, uma vez que tivemos significativos resultados na redação do ENEM 2018 (1º ano da aplicação do método

– em apenas nove meses, de janeiro a outubro, pois em novembro ocorreu o ENEM), considerando que me deparei com um alunado que vivencia uma árdua realidade e que tem muita deficiência em escrever redação, seja a nível de ENEM ou outro qualquer.

A relevância deste trabalho vem do fato de que os procedimentos usados pelo professor podem ensinar o aluno a “ser livre ou submisso, seguro ou inseguro; disciplinado ou desordenado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo” (BORDENAVE JD, PEREIRA AM. *apud* PAIVA, PARENTE, BRANDÃO, QUEIROZ, 2016, P.147). Outrossim, apresentar tais experiências é relevante na medida em que a educação é, também, a meu ver, uma troca de conhecimentos/ práticas educacionais, visto que à medida que compartilhamos nossas vivências em sala de aula, contribuimos para o enriquecimento educacional do conjunto social do qual somos parte e, dessa forma, é possível superar obstáculos presentes neste duradouro e difícil processo de ensinar. E, assim, poderemos mudar, para melhor, a triste realidade educacional brasileira que vivemos atualmente.

## 2 ASSIM SÃO REALIZADAS AS AULAS DE REDAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA ESAR

Cheguei na Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR) em 2018. Fiquei abismada quando percebi que o nível de conhecimento dos estudantes do Ensino Médio estava muito aquém do esperado. Ademais, o desânimo destes e a falta de fé em si próprios eram conspícuos, o que me chamou atenção. Apresentei a metodologia com a qual trabalharíamos nas aulas de redação e, junto isso, o Projeto de leitura Roda do(a) *Griot(e)*. E, na semana seguinte, já começamos as práticas pedagógicas ativas, pois não tínhamos tempo a perder, já que o ENEM aconteceria em nove meses. Era pouquíssimo tempo para fazer os alunos chegarem ao nível de escrita exigido pelo ENEM e, antes disso, despertar neles o interesse para tal.

Iniciamos com a contação de histórias, isto é, o *Storytelling*. Eu mesma introduzi este processo narrando vivências minhas e de amigos meus que vinham de uma realidade também difícil como a dos educandos que ali se encontravam. Isso para encorajá-los a acreditarem que podiam mais. Conte episódios da minha infância, adolescência e da vida adulta com intuito de inspirá-los e motivá-los. Depois, narrei histórias de livros que li para mostrar-lhes como funcionaria o projeto de leitura citado anteriormente.

Para melhor compreensão, vou descrever detalhadamente como trabalhávamos diariamente: as aulas de redação eram divididas em etapas (cada aula uma etapa): 1ª - Grupo de Discussão (GD) sobre um tema que poderia vir a estar na prova de redação do ENEM

(Ex: A uberização do trabalho no Brasil) – ressaltar que antes desta etapa ocorria a pesquisa acerca da referida temática; 2ª - produção textual sobre o tema discutido; 3ª - avaliação coletiva baseada nas cinco competências da matriz de referências do ENEM; e 4ª - reescrita (após correção). Junto a cada uma dessas etapas acontecia a aplicação diária do Projeto de Leitura Roda do(a) *Griot(e)* e do Projeto Narrando Notícias. Assim sendo, em cada aula ocorria uma etapa seguida da aplicação de dois projetos.

Eram duas aulas por semana, com duração de cinquenta minutos cada uma. Na primeira aula da semana, antes de cada etapa, ocorria o seguinte: quando entrava na sala, cumprimentava a turma e, em seguida, perguntava: Quem é o(a) *griot(e)* do dia para a Roda do *Griot(e)*? Este levantava e vinha à frente narrar a obra lida. Após a narração, iniciávamos a discussão/interpretação a partir das questões-problemas: Qual(is) a(s) temática(s) abordada(s) no texto? Há uma crítica no texto? Qual? Que mensagem o(a) autor(a) quer transmitir com esse texto? É possível contextualizar com a nossa realidade atual? Qual o aprendizado adquirido com a leitura? A apresentação durava cinco minutos seguidos de mais cinco ou oito para a discussão/interpretação. A escolha do aluno para apresentação diária era feita pela ordem do diário ou aleatória. Depois disso, outro(a) aluno(a) relatava, em uns três minutos, as notícias mais relevantes do momento. Estas, assim como a obra apresentada, serviriam de repertório sociocultural e contribuiriam para a fundamentação da redação. Após isso, acontecia o GD sobre um tema.

O GD girava em torno de um tema que pode vir a ser o da redação do ENEM, por exemplo, “A mobilidade urbana no Brasil”. Dois alunos ficavam responsáveis por dirigi-lo, o que eles faziam a partir das pesquisas que realizavam antes da aula de apresentação do GD. Isto é, o tema é repassado aos pares (dirigentes) na aula anterior – o que configura a prática da “aula invertida” – e eles coletavam o máximo de informações possíveis sobre a temática. Na ocasião dos GDs, atuava como orientadora, intervindo com questões-problemas como: Qual a situação atual da mobilidade urbana no Brasil? Como surgiu esse problema em nossa sociedade? Que ações o governo está providenciando para facilitar a mobilidade dos cidadãos brasileiros? Quais os caminhos para sanar/atenuar tal problema?

Na segunda aula da semana, após o GD, acontecia: primeiramente, aplicação dos projetos de leitura e narração de notícias; posteriormente, a 2ª etapa, que é a produção textual sobre o tema discutido na aula anterior. Na ocasião, os alunos eram orientados desde a introdução à conclusão do texto, recordando os conhecimentos adquiridos com o GD, a narração de notícias e a obra apresentada. Os responsáveis pelo GD enviavam suas redações ao meu email. Estas eram expostas a todos e avaliadas coletivamente na próxima aula (3ª etapa).

Na semana seguinte, na primeira aula, tínhamos: primeiramente, aplicação dos projetos de leitura e narração de notícias; posteriormente, a 3ª etapa, ou seja, a avaliação da redação com base nas cinco competências da matriz de referências do ENEM, quais sejam: I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. E eu fazia apenas a mediação da avaliação, uma vez que deixava os alunos avaliarem as redações a partir de questionamentos que propunha, por exemplo, sobre a introdução: Esta introdução está completa? Há um projeto de texto? Há teses? Quais? Há repertório? O repertório condiz com o tema? A analogia do repertório com o tema está coerente?); sobre o desenvolvimento (As teses foram defendidas? A ideia principal foi retomada? Há argumentos em defesa do ponto de vista?); e sobre a conclusão (Há uma proposta de intervenção? A proposta contém os cinco elementos exigidos pelo ENEM? A proposta está em concordância com a tese e a discussão do texto? O repertório inicial (ou outros utilizados ao longo do texto) foi (foram) retomado(s) e articulado(s) à proposta?). Se eles não conseguissem resolver os problemas propostos, eu intervinha.

Na segunda aula desta semana, tínhamos: primeiramente, aplicação dos projetos de leitura e narração de notícias; subsequentemente, a 4ª etapa, que era a reescritura da redação após a avaliação. Findas as quatro etapas, voltávamos à primeira, GD, com um novo tema. E as sequências se repetiam.

## **2.1. Metodologias ativas de aprendizagem utilizadas nas aulas de redação da ESAR**

O ensino norteado por Metodologia ativa tem como foco central o aprendiz, que deixa de ser sujeito passivo para tornar-se ativo no processo de ensino-aprendizagem, visto que esta “é uma estratégia de ensino centrada no estudante que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem.” (OLIVEIRA & PONTES, 2011, p. 8171). Nesse sentido:

O aluno deve sair da passividade e se tornar protagonista do processo de aprendizagem. Precisa aprender a aprender e aprender através de práticas, se

envolvendo emocionalmente, se engajando, cooperando, se expondo, discutindo, investigando e resolvendo problemas. (FRANCO, 2018, p.70)

Seguindo o pensamento do estudioso de Metodologias ativas, Max Franco, o aprendiz deve estar ativamente envolvido com o processo de aquisição de conhecimentos, construindo, junto ao professor, o saber. Nessa perspectiva, os alunos e eu realizávamos o Grupo de Discussão (GD) nas aulas de redação do Ensino Médio, da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR). Este coloca o educando como sujeito engajado a partir do momento em que este pesquisa/investiga sobre um determinado tema, acerca de um problema social, geralmente, em que terá que se expor quando se posiciona e defende um ponto de vista durante a discussão em grupo e, em seguida, na construção textual.

Nessa lógica, estamos a trabalhar com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) – do inglês *Problem Based Learning* –, “um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.” (RIBEIRO, 2005, p.32). Tal método se faz presente em nossas aulas em pelo menos dois momentos: 1º - Quando iniciamos a interpretação textual (obra narrada), visto que o fazemos a partir de questões problemas citadas anteriormente neste trabalho; 2º - Durante o GD, quando buscamos entender a origem do problema que está a ser discutido e quando buscamos solucioná-lo. Ex: Como surgiu o problema da mobilidade urbana no Brasil? Que caminhos podemos tomar para sanar/atenuar o problema da mobilidade urbana no Brasil?

Por esse ângulo, podemos destacar como pontos positivos do PBL:

Norman & Schimidt (1992), Schimidt (1993) e Regehr e Norman (1996) defendem que a PBL ajudaria a desenvolver a capacidade dos alunos de acessar os conhecimentos na memória, a qual depende de sua contextualização. Neste caso, o problema seria capaz de promover a elaboração de estruturas cognitivas que facilitaríamos a recuperação de conhecimentos relevantes quando estes vierem a ser necessários para a solução de problemas similares. [...] também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional. Isto, segundo estes autores, levaria a um aumento de tempo dedicado ao estudo (tempo de processamento) e, conseqüentemente, à melhora do desempenho escolar.” (*apud* RIBEIRO, 2005, p.35).

Desse modo, o PBL objetiva, segundo Barrows (1996), “a aprendizagem de uma base de conhecimentos integrada e estruturada em torno de problemas reais e o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autônoma e de trabalho em equipe, tal como ocorre em situações práticas.” (*apud* RIBEIRO, 2005, p.36).

Outrossim, considerando que o ato de contar histórias é parte fundamental de nossas práticas diárias em sala, eis que nestas se faz presente, também, a metodologia ativa *storytelling*, ou seja, a “arte de contar histórias”(FRANCO, 2018, p.29), através do Projeto de Leitura Roda do(a) *Griot(e)*. Este é realizado diariamente, da seguinte forma: por dia, um aluno fica responsável por apresentar/narrar a história da obra literária lida; em seguida, fazemos a discussão/interpretação sobre o mesmo a partir de perguntas já expostas neste trabalho. É a nossa primeira ação durante a aula. A relevância da aplicação deste projeto vem do fato de que o *storytelling* “é uma ferramenta formidável que pode ser utilizada para dominar e manipular as massas, mas também pode ser usada para informar, educar e esclarecer.” (FRANCO, 2018, p.21). Nesse sentido, fazemos a analogia das obras apresentadas com a nossa realidade para melhor compreendermos os seus ensinamentos.

Tudo indica que o *storytelling* nasceu como uma ferramenta pedagógica tanto quanto lúdica. Sabemos que a História nasceu com a invenção da palavra escrita, sem dúvidas, a maior e mais polêmica invenção humana. E, desde o momento em que o homem foi capaz de criar sons com significado, ele também criou histórias. Estas narrativas, decerto, não tinham apenas a função de entreter a plateia ao redor das antigas fogueiras, mas também de trazer ensinamentos e exemplos para os demais. Assim nasceram os contos de fadas, os mitos, as lendas... Todos com um fundo moral, para não dizer “pedagógico”. Sócrates, Platão, Buda e Maomé, por exemplo, contavam histórias para os seus seguidores.” (FRANCO, 2018, p.29)

Pelas palavras do autor, acredito que o *storytelling* é um instrumento pedagógico porque através dele os discentes adquirem diferentes aprendizados por meio das contações de histórias, dado que elas transmitem experiências de pessoas nas mais diversas situações, o que as ajuda desenvolver habilidades que, muitas vezes, desconhecem.

Mas contar histórias não basta. É preciso usar o máximo a criatividade para deixar sua história mais atraente. É preciso atentar para o “como” se vai narrar.

Amealhar a atenção do público não se faz apenas com histórias bem urdidas, mas, principalmente, pela forma com a qual essas histórias são contadas. É também o “como” que essa história vai ser contada que fará – no final – a diferença. Está na hora, então, de chamar a criatividade para fazer parte dessa conversa. (FRANCO, 2018, p.14)

Corroborando essa assertiva de Franco, tenho orientado meus alunos a não narrar os textos por narrar, mas fazê-lo de uma forma diferenciada, seja por meio de trajes (representando personagens), de teatro, ou outra forma qualquer. E eles parecem ter captado a mensagem. Um exemplo disso foi a apresentação da aluna Letícia, do 2º ano B,

do Ensino Médio, que, para narrar a sua experiência de leitura acerca do livro “Quincas Borba”, de Machado de Assis, produziu uma maquete com os desenhos dos personagens e os nomes de cada um. Assim, ela facilitou a compreensão do texto pelos seus colegas que estavam a assisti-la.

**Figura 1:** Aluna na ocasião da apresentação do Projeto de Leitura “Roda do/a Griot(e)”



O capricho/cuidado da discente Letícia com sua apresentação mostra o quanto ela se preocupou com o “como” narrar, destacado por Max Franco, visto que ela não transmitiu suas impressões de leitura apenas oralizando, mas, igualmente, por meio de gravuras, feitas a partir da sua criatividade.

Com a prática do *storytelling*, tenho observado que esta é a parte da aula em que os aprendizes mais ficam atentos. É impressionante como eles silenciam e fixam o olhar naquele(a) que está a contar a história do dia. E é gostoso ver como, depois, eles querem opinar/comentar, com suas experiências, sobre o exposto.

## 2.2. Mas por que gostamos tanto de histórias?

Segundo o escritor, educador e estudioso de metodologias ativas de aprendizagem Max Franco, baseado na leitura de Joseph Campbell, isso está no nosso inconsciente coletivo. É uma herança ancestral. O autor diz que estamos sempre a querer mais emoções: “queremos surpresas, descobertas e travessuras” (2018, p.36). Porém, muitas vezes, “somos demasiado covardes para fazer isto na vida real, apelamos para sublimações, simulações e/ou projeções que compensem o desejo inconsciente pela

aventura. É justamente para preencher essa lacuna que existem romances, filmes, jogos e séries de tv.” (FRANCO, 2018, p.36).

Concordo com a declaração de Franco, uma vez que estamos sempre desejosos por saber mais, por viver mais, mesmo que através da imaginação, novas marotices, pois o ser humano está sempre a buscar mais o prazer que estas nos proporcionam. Porém, muitas vezes, devido, talvez, ao receio de transgredir os padrões sociais, por exemplo, não nos encorajamos a isso. Todavia não creio que seja por “covardia”, como afirma o autor, de nossa parte, mas sim por receio, como dito. Dessa forma, buscamos os inúmeros personagens, nas mais diversas artes, que vivem aquilo que gostaríamos de viver.

Além do PBL e *Storytelling*, mais uma metodologia ativa é utilizada em nossas aulas de Redação da Escola Santo Afonso Rodriguez (ESAR), a saber, aprendizagem por pares. Esta:

Apresenta-se como uma das metodologias ativas em que o professor planeja e organiza suas aulas com maior foco na ação dos estudantes, antes e durante as suas aulas. Como uma das suas principais contribuições está a mobilização dos estudantes para atividades interativas com a finalidade de aprofundamento de temas de estudo. O professor tem um papel fundamental em todo o processo, porque a essência da proposta é que os estudantes compreendam bem o que estão estudando, com o máximo de profundidade possível.” (PEREIRA, 2017, n.p.)

Essa ação é realizada em nossas aulas porque, antes e durante estas, planejo para que os aulistas atuem ativamente em conjunto por atividades interativas que exigem estudos profundos sobre determinados temas. Prova disso são os nossos GDs, que são dirigidos por dois alunos, que pesquisam sobre um determinado tema repassado a eles antes da apresentação. Na ocasião, os dois já pensam nas possíveis soluções para sanar/atenuar o problema relacionado ao tema. Além do que, na realização do GD, eles colocam possíveis problemas relacionados ao tema para a turma. Ex: Como, atualmente, está a mobilidade urbana no Brasil? Que soluções são possíveis? Ressalto que tais questões-problemas já são transmitidas a todos da turma antes do GD.

Com isso, observamos que a aprendizagem por pares faz com que os estudantes investiguem, engajem-se, discutam entre si e tentem solucionar os problemas propostos relacionados ao tema. Dessa maneira, estão a contribuir diretamente, junto ao professor, para a construção do conhecimento e, claro, estão respaldados para defender a tese na produção textual dissertativa-argumentativa.

Considerando que as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em

diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p.29), há, ainda, mais uma metodologia ativa que usamos em nossas aulas: o debate. Este acontece durante os GDs que são realizados acerca de determinado tema, a exemplo: “A legalização do aborto no Brasil”.

Nessa perspectiva, cito como exemplo o debate ocorrido, esse ano, durante o GD sobre o tema “A legalização do aborto em discussão no Brasil”. Na ocasião deste, os alunos do 2º ano B desenvolveram um rico debate acerca disso. E o que mais surpreendeu foi a defesa da aluna Maria Victória, que se colocou a favor da legalização, e, para tal, foi buscar na Bioética e na Filosofia amparo para argumentar em prol do seu ponto de vista. O debate foi bastante proveitoso, visto que tanto os que eram a favor quanto os que eram contra conseguiram justificar com fundamentação teórica plausível sua posição. E o envolvimento deles foi tamanho que o professor que entrou em seguida disse-me que quase não conseguiu ministrar aula porque a discussão entre eles continuava.

A situação relatada anteriormente mostra que o debate pode trazer um verdadeiro aprendizado aos discentes, pois ele instiga estes a munirem-se dos conhecimentos das mais diversas áreas científicas para que possam bem arguir e, assim, convencer aqueles que estão a ouvi-los de que suas ideias fazem sentido. De igual modo, estarão bem instruídos para realizar, em seguida, a redação, desde a defesa da tese à sugestão de uma proposta de intervenção para sanar o problema relacionado ao tema da redação..

Tudo isso acorda com a ideia de Paulo Freire (1996), para quem os saberes não podem ser simplesmente transferidos. Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p.26). Além disso, “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. (Idem, p.33). Nesse sentido, o ensino baseado na criticidade deve ocorrer de forma ética, ou seja, o educador deve pensar certo. E o professor que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade dessa premissa deve dar às palavras corporeidade através do exemplo. Isto é, pensar certo é fazer certo. Desse modo, “a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente do seu pensar [...]. A tarefa do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica [...]” (Idem, p.38).

Pelas declarações de Freire, entendo que trabalhar com criticidade é ajudar o aprendiz a nele desenvolver a habilidade de enxergar a realidade além daquela que lhe é mostrada. Isso por meio do pensar, que é estimulado nos estudantes a partir de metodologias ativas, como as apresentadas anteriormente neste trabalho, dado que estas os ensinam a edificar os conhecimentos. Junto a isso, o professor deve dar exemplo daquilo

que ensina, ou seja, dar “corporeidade” as suas ações, para que estas possam parecer concretas aos aulistas, posto que, muitas vezes, estes têm seu mestre como um “modelo” a ser seguido. Dessa forma, o professor estará em harmonia com o que diz e, assim, estará a pensar certo, conforme afirma Freire.

### 2.3. E o professor, qual o papel dele neste processo?

O professor é o que

Ensaia os números, treina as técnicas, motiva quando o aprendiz desanima, corrige quando erra, permite que erre para que aprenda, entusiasma quando acerta e pode até tocar junto. Mas são eles que devem brilhar. Todos já sabem que você sabe tocar. São eles que precisam aprender.” (FRANCO, 2018, p.73).

Além do mais, é o mediador que planeja e organiza os momentos de aprendizagem escolar com foco no aluno, colocando-o como participante ativo, ou seja, protagonista do processo de construção do conhecimento. De resto,

cabe ao professor o papel de mediador e orientador de todas as etapas e propor situações a serem resolvidas, devendo organizar e direcionar estes trabalhos, fazendo com que os alunos tenham contato com determinados assuntos, utilizando de fato as novas técnicas e metodologias.” (HAUSCHILD & VIVIAN, 2017, n.p.).

Isto é, o docente é o “mentor”/facilitador/orientador, ou seja, é o “guia” dessa atividade de constituição do saber.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A melhor forma de encerrar este trabalho é exibir, através de relatos daqueles que compartilharam comigo tais vivências, os resultados e a satisfação de alguns ex-alunos meus, do 3º ano, que conseguiram notas muito boas na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2018, em apenas 9 meses de trabalho – janeiro a outubro (mês da realização da prova do ENEM 2018) –, e que, hoje, estão no Ensino Superior:

**Perguntado se as metodologias utilizadas pela professora Fabiana, nas aulas de Redação, ajudou os discentes a tirarem uma boa nota na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, eles responderam:**

“Ainda não conhecia. Foi uma metodologia inovadora, diferente e eficiente, pois inventiva a leitura e permitia a troca de informações durante os debates. Isso enriquecia o repertório argumentativo, fator muito importante no Exame Nacional. [...] Vale ressaltar que o projeto de leitura de livros, batizado e criado pela prof. Fabiana como “Griot” foi o principal responsável por “lotar” a biblioteca da escola todos os dias.” (Guilberth Lopes Oliveira, aprovado em 1º lugar no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 880 na Redação do ENEM 2018).

“Não. Foi uma metodologia bem eficaz e eficiente, deixando nítido a relação com os resultados bem satisfatórios, principalmente de alunos que tinham um péssimo desempenho e que, após colocar em prática a metodologia da professora Fabiana, obteve resultados vantajosos.” (Beatriz Pierote Alves da Silva, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade AESPI-FAPI – Ensino Superior do Piauí –, com bolsa 100% integral, com nota 920 na Redação do ENEM 2018).

“Não, não conhecia. É uma metodologia bastante eficaz, basta ver os resultados obtidos pela mesma. Para mim, a metodologia fez com que eu me desenvolvesse de modo a conseguir melhorar minha interpretação de textos e expor um ponto de vista com mais facilidade e clareza, dessa forma, argumentando melhor.” (Murilo de Castro Santana, aprovado para o curso de Engenharia Civil, no Centro Universitário Maurício de Nassau, com bolsa 100% integral, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

“Não. Eram aulas que agregavam muita informação para produzir uma redação, além de perceber uma evolução no vocabulário através da leitura e análises textuais”. (Thomas Yves Lima Ferreira, aprovado para o curso de Ciências Contábeis, no Centro de Ensino Superior do Vale do Paraíba (CESVALE), com bolsa 100% integral, com nota 820 na Redação do ENEM 2018).

“Não. Um dos melhores métodos, pois foi o único que me ajudou a tirar uma nota média na redação do ENEM.” (Iris Rodrigues Mahcado, aprovada para o curso de Engenharia Mecânica, Na Faculdade Facid Wyden, com bolsa 100% integral, com nota 780 na Redação do ENEM 2018).

“Não conhecia essa metodologia, pois até então os antigos professores não tinham usado. Achei essa metodologia excelente.” (Maria Clara da Silva Sousa, aprovada para o curso de Educação Física, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 840 na Redação do ENEM 2018.)

“Não conhecia essa metodologia, pois em dois anos do Ensino Médio, as aulas de redação não foram proveitosas e com e ao a professora Fabiana entrar em 2018, no meu

3º ano do Ensino Médio, mudou tudo. Mudou meu repertório, me deu uma base e era insistente em resultados. Uma ótima metodologia.” (Ana Beatriz Alvez de Sousa, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade Facid Wyden, com bolsa 100% integral, com nota 760 na Redação do ENEM 2018).

“Não, eu não conhecia esse método, e por sinal achei muito interessante, uma vez que todos aprendiam de forma uniforme, tanto com as notícias quanto nos pontos em que os outros precisavam melhorar.” (Vinicius de Paula Carneiro, aprovado em Ciências da Computação na Universidade Estadual do Piauí, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

“Não. A metodologia da professora Fabiana, na minha visão, é muito inovadora, pois ela tenta trazer assuntos do nosso cotidiano para produzirmos uma redação e isso facilita muito no que diz respeito ao aluno ter uma ideia central no processo de construção de uma redação.” (Francisco Dyones Aquino de Araújo, aprovado para o curso Ciências Contábeis, na Faculdade Uninassau, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

“Não. Achei bem inovadora. Ajudou muito.” (Thatyanne Rayane e Silva Holanda, aprovada para o curso de Educação Física, na Faculdade Estácio de Sá, com bolsa 100% integral, com nota 660 na Redação do ENEM 2018).

“Sim, a metodologia aplicada nas aulas de redação pela professora Fabiana ajudou bastante a aprimorar meus conhecimentos e a desenvolver novos aprendizados. Esta metodologia me ajudou a conseguir desenvolver melhor os critérios avaliativos da redação do ENEM, isso me ajudou a ter uma boa pontuação na redação do ENEM 2018.” (Marcela Vitória Alves Araújo, aprovada para o curso de Direito na Faculdade Estácio de Sá, financiada por um programa da própria faculdade, com nota 740 na Redação do ENEM 2018).

“Não. É uma excelente metodologia pelo fato de adquirir mais informações sobre os temas propostos e ter a percepção de como aprimorar mais o seu texto.” (Junio dos Santos Brito, aprovado para o curso de Física, na Universidade Estadual do Piauí, com nota 720 na redação do ENEM 2018).

“Sim. Ajudou muito. Por meio do seu projeto de aula, adquiri gosto pela leitura, meu poder de argumentação e meus conhecimentos em qualquer tema aumentou. Vale lembrar que em um ano eu li mais de 5 livros. Pode parecer pouco, mas não para um aluno que, até então, não tinha lido nenhum livro por completo. Isso me ajudou muito no Exame.” (Guilberth Lopes Oliveira, aprovado em 1º lugar no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 880 na Redação do ENEM 2018).

“Sim. Nos orientou e colocou em nossas mãos tudo o que precisávamos para obter um ótimo resultado na redação do ENEM. Inquestionavelmente, não dependia só disso, mas, também, do esforço do aluno, seguindo a metodologia aplicada com insistência e muita prática. Foi assim que, Beatriz Pierote, cheguei em um resultado excelente. Era uma aluna com um péssimo desempenho em Redação, apresentava muitas dificuldades as quais foram superadas com base em sua metodologia, e o grande esforço e dedicação da minha parte.” (Beatriz Pierote Alves da Silva, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade AESPI-FAPI – Ensino Superior do Piauí –, com bolsa 100% integral, com nota 920 na Redação do ENEM 2018).

“Sim, pois tirei 900 pontos utilizando o corpo estrutural discutido em sala de aula, bem como os repertórios socioculturais.” (Vinicius de Paula Carneiro, aprovado em Ciências da Computação na Universidade Estadual do Piauí, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

“Sim, com certeza, pois somente durante o ano que estive nas aulas da professora Fabiana, consegui realmente a aprender a fazer uma redação boa, pois ela sempre incentivou os alunos a ler, e ensinou de fato as estruturas de uma redação, e também sempre falava das citações que nós alunos poderíamos usar nas redações, que foi justamente o que me ajudou a passar no enem.” (Maria Clara da Silva Sousa, aprovada para o curso de Educação Física, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), com nota 840 na Redação do ENEM 2018).

“Sim, pois como nas aulas era praticado tanto a escrita como a oralidade, na Roda Griôt, era possível aumentar o vocabulário e escrever sobre vários assuntos. Com isso, era possível evitar vários erros e corrigir os erros de colegas, assim sendo, já fui para o Exame Nacional do Ensino Médio munido de tudo que deveria ser evitado, e com técnicas para que fosse possível escrever um bom texto.” (Thiago José Farias da Silva, aprovado para Engenharia Mecânica, com bolsa 100% integral, com nota 880 na Redação do ENEM 2018).

“Com certeza, aumentou minha criticidade na realização de uma breve avaliação da minha redação.” (Iris Rodrigues Mahcado, aprovada para o curso de Engenharia Mecânica, Na Faculdade Facid Wyden, com bolsa 100% integral, com nota 780 na Redação do ENEM).

“Sim. Consegui atingir nota 760 com ajuda da professora Fabiana ao ela ser insistente com os alunos, cobrava redações, livros também. Em 2018 foi o ano que mais li livros. Tudo me ajudou a ter um bom desempenho na redação.” (Ana Beatriz Alvez de

Sousa, aprovada para o curso de Enfermagem, na Faculdade Facid Wyden, com bolsa 100% integral, com nota 760 na Redação do ENEM 2018).

“Sim. A metodologia da prof Fabiana me ajudou como organizar as ideias quando eu ia construir minha redação e, depois disso, fui adquirindo informações que ela me passava e fui aprimorando e, com isso, conseguir tirar uma nota significativa no ENEM.” (Francisco Dyones Aquino de Araújo, aprovado para o curso Ciências Contábeis, na Faculdade Uninassau, com nota 900 na Redação do ENEM 2018).

“Sim. Eu tinha muita dificuldade em toda redação em si. Me ensinou as regras, como desenvolver com coerência e coesão ou uma tese e intervenções, o que eu nem tinha ideia”. (Thatyane Rayane e Silva Holanda, aprovada para o curso de Educação Física, na Faculdade Estácio de Sá, com bolsa 100% integral, com nota 660 na Redação do ENEM 2018).

#### Outros participantes:

Rafael da Silva Moura: nota 800 na Redação do ENEM 2018. (Aprovado para Matemática no Instituto Federal do Piauí – IFPI).

Francisco Adriano Rodrigues de Sousa: nota 760 na Redação ENEM 2018. (Aprovado para Biologia – Instituto Federal do Piauí – IFPI).

Maria Clara da Silva Sousa: nota 840 na Redação ENEM 2018. (Aprovada em Educação Física – Universidade Estadual do Piauí - UESPI.)

Francisco Matheus da Silva Ramos: nota 880 na Redação ENEM 2018. (Não consegui descobrir se está no Ensino Superior).

Kelinny Vitória Lima Pereira da Silva: nota 960 na Redação ENEM 2018. (aluna do 2º ano - treineira). OBS: esta aluna, Kelinny, prestou vestibular específico, no último mês de novembro, de 2019, para uma das maiores instituições privadas de Teresina, para concorrer a uma bolsa de estudos, 100%, e conseguiu. Foi aprovada para o curso de Direito, na Facid Wyden – faculdade internacional com filial nesta cidade – com nota máxima na redação, 40 pontos.

Wellison da Silva Abreu: nota 980 na Redação ENEM 2018. (aluno do 2º ano - treineiro). Em 2019, também aprovado com nota 980 na Redação ENEM, passou para o curso de Odontologia em uma instituição privada (Facid Wyden) de Teresina, com bolsa 100% integral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, tive a intenção de compartilhar experiências que venho vivenciando em sala de aula, do Ensino Médio, no ano de 2018 – resalto que trabalhei dessa forma de 2018 a 2021 (e a cada ano os resultados eram melhores e maiores), mas o artigo se refere somente ao ano de 2018. Apresentei como é possível trabalhar a disciplina de Redação, em Língua Portuguesa, através de metodologias ativas de aprendizagem, como o PBL, *Storytelling*, Aprendizagem por Pares, Aula Invertida e Debate, metodologias que considero fundamentais para tornar o aluno participante ativo do processo de aquisição da sapiência na escola, principalmente no que se refere à produção textual.

## REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p 25-40, jan/jun, 2011. Disponível em: [http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel\\_2011.pdf](http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf)> Acesso em 27 Julho 2019.
- FRANCO, Max. **A jornada do aprendiz: storytelling e metodologias ativas na educação**. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAUSCHILD, Luis Paulo e Danise Vivian. **As metodologias ativas e o seu impacto na área do ensino**. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2023/1/2017LuisPauloHauschild.pdf>> Acesso em 27 Julho 2019.
- OLIVEIRA, Marlene Gonçalves e Letícia Pontes. **Metodologia ativa no processo de aprendizado de cuidar: um relato de experiência**. In: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889\\_3479.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5889_3479.pdf)> Acesso em 25 julho 2019.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; Parente, José Reginaldo Feijão; Brandão, Israel Rocha; Queiroz, Ana Helena Bomfim. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa**. Disponível em: [file:///C:/Users/windows%207/Downloads/1049-2481-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/windows%207/Downloads/1049-2481-1-SM%20(2).pdf)> Acesso em 25 Janeiro de 2019.
- PEREIRA, Fábio Inácio. **Aprendizagem por pares e os desafios e os desafios da educação para o senso-crítico**. In: Int. J. Activ. Learn. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p 6-12, jan/jun, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/windows%207/Downloads/76-Texto%20do%20artigo-168-1-10-20180711.pdf>> Acesso em 27 julho 2019.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** uma implementação da educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence=1>> Acesso em 24 Julho 2019.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** uma implementação da educação em engenharia na voz dos atores. 2005. 236p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequence=1>> Acesso em 24 Julho 2019.

**Aprendizagem por pares e os desafios e os desafios da educação para o senso-crítico.** In: Int. J. Activ. Learn. Rio de Janeiro, v.2, n.1, p 6-12, jan/jun, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/windows%207/Downloads/76-Texto%20do%20artigo-168-1-10-20180711.pdf>> Acesso em 27 julho 2019.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Fabiana dos Santos Sousa**, doutora em Letras-Literatura (Materialidades da Literatura) pela Universidade de Coimbra (UC). Mestra em Letras-Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), de Teresina - Brasil. Especialista em Letras-Português e Literatura pelas Universidades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), do Rio de Janeiro - Brasil. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), de Teresina - Brasil. Graduada em Letras Português e também em Francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), de Teresina - Brasil.

# A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOB O VIÉS DO LETRAMENTO

**Francymara Vieira Carvalho (UESPI)**

*francymaravcarvalho@aluno.uespi.br*

**Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)**

*lucirenesilva@cchl.uespi.br*

**RESUMO:** O ensino de ortografia na escola não tem sido uma tarefa fácil, constituindo um desafio para o professor de Língua Portuguesa, pois exige prática e reflexão sobre a língua. Segundo Soares (2018), letramento é o estado de indivíduo ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem as práticas sociais de leitura e de escrita nos eventos de letramento. Portanto, são usos da leitura e escrita que fazem o aluno desenvolver suas capacidades linguísticas, apropriando-se da escrita ortográfica. A hipercorreção, para Labov (2008, p.162) resulta de uma “insegurança linguística”, levando o discente a uma tentativa exagerada de correção e de corrigir o que não precisa. As práticas de letramento são essenciais para atenuar esse problema ortográfico, ao permitir maior contato com os usos reais da língua, gerando autonomia na escrita. Em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental, identificou-se uma acentuada recorrência, na escrita, da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l” em posição de coda, no final da sílaba de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo: *jogol, buscol*, no lugar de *jogou e buscou*. O objetivo deste trabalho é identificar as ocorrências desse erro ortográfico na escrita do aluno e descrever os contextos fonológicos que explicam esse processo. Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em autores, como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Morais (2010), Cagliari (1999), etc.; exploratória, por construir hipóteses sobre um problema; descritiva, por descrever a ocorrência de um fenômeno; qualiquantitativa, por apresentar resultados quantificáveis envolvendo o fenômeno estudado; e de campo, por ser realizado numa escola do município de Teresina.

**Palavras-chave:** letramento; ortografia; fonologia; hipercorreção.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de ortografia na escola tem sido desafiador para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. O sistema alfabético-ortográfico é complexo e convencional, isto é, definido socialmente, de acordo com Morais (2010). Por ser um sistema complexo, é inviável que o aluno escreva conforme as regras ortográficas e com métodos falidos de repetição, cópia e memorização. Então, as práticas de letramento são essenciais para minorar esses problemas de escrita.

Ensinar a escrever implica que o educando entenda que a relação entre sons e letras nem sempre é biunívoca, isto é, são poucos os casos em que uma letra do alfabeto

corresponderá a um único fonema. Enquanto o fonema [b] será sempre representado pelo grafema <b>, não importando que posição ocupe na palavra, alguns grafemas, como <l> e <u> podem ambos ter valor de /u/, como em “sinal” e “dormiu”, respectivamente. Isso representa uma dificuldade para o aluno e se não houver práticas efetivas de letramento em sala de aula, o problema perdurará muito mais tempo.

Conforme Morais (2010), a escola cobra do aluno a correção do que escreve, mas não proporciona um ensino eficaz de ortografia, para que o aluno reflita sobre sua escrita e as dificuldades ortográficas da nossa língua. Além disso, a maioria dos educadores, ao trabalhar a ortografia em sala de aula, fazem-no de forma mecânica, pautada na memorização, apontando e corrigindo “erros” na escrita, sem conhecer os processos fonológicos que identificam e explicam os desvios que cada aluno comete. Outros educadores nem realizam o ensino de ortografia, com o argumento de que os alunos aprenderão em seu cotidiano, em suas práticas de letramento, as quais têm o papel de tornar o aluno um indivíduo funcionalmente letrado e, conseqüentemente, saber escrever com autonomia.

Segundo Magda Soares (2009, p. 145), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto no qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Dessa forma, os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vistas a vários letramentos, que levem os aprendizes à compreensão de como funcionam os textos nas sociedades. Defende-se aqui que letramento não apenas envolve compreensão do material que circula socialmente na comunidade escolar, como também implica o entendimento das maneiras de apropriação do sistema de escrita.

Compreende-se a leitura como “uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (Cafiero, 2005, p.17). Esta é imprescindível para o desenvolvimento integral do educando em sociedade, e é por meio do exercício da leitura que o aluno aprenderá a escrever com eficácia, pois, quanto mais práticas de leitura ele desenvolver, menos dificuldades de escrita apresentará.

Segundo Morais (2010), os erros ortográficos causam censura e constrangimento a quem os comete, dentro e fora da escola, causando o preconceito linguístico. Por esse motivo, a escola deve se preocupar em oferecer, além de propostas metodológicas para um ensino mais eficaz da leitura e da produção de textos, um ensino reflexivo de ortografia, já que esta tem o papel crucial de unificar a escrita da língua.

De acordo com Seara; Nunes e Volcão (2022), os professores, na maioria das vezes, não mostram aos discentes a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, nem refletem sobre como se dá o processo de aprendizagem, faltando a investigação e a elaboração de hipóteses sobre o que estes estão decodificando e quais estratégias estimulam essas descobertas.

Grande parte dos professores não priorizam o ensino de ortografia em sala de aula não por falta de vontade ou comprometimento, mas porque tiveram uma formação precária, voltada para a repetição, memorização de regras, sem reflexão fonético-fonológica em relação ao sistema de escrita da língua. Desse modo, essa formação deficiente reflete-se em sua prática em sala de aula.

Diante dessas dificuldades no ensino-aprendizagem de ortografia, o presente artigo pretende analisá-las, a fim de proporcionar um maior entendimento das regras ortográficas e verificar a necessidade de o professor aplicar conhecimentos de fonética e fonologia em suas aulas de leitura e escrita, numa perspectiva do letramento. Essa proposta leva os aprendizes a refletirem sobre as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico adotado pela sociedade e, conseqüentemente, a escreverem melhor.

O tema deste trabalho é voltado para o ensino e a aprendizagem da ortografia, em função da aluna-pesquisadora ter observado nas produções textuais de alguns alunos do 7º ano, a recorrência da troca da semivogal /u/ pelo grafema “l”, especialmente em verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol, buscol, partil*, no lugar de *jogou, buscou e partiu*, por exemplo). Isso despertou a curiosidade da pesquisadora em entender tal erro, o que o motiva e com que frequência ele ocorre, que hipótese explicaria essa troca de letras, em que contexto ela ocorre, e que intervenções o professor deve fazer, para que os alunos minimizem esse problema ortográfico.

O artigo científico em questão busca analisar o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema “l” em produções textuais de alguns alunos do 7º ano; pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, denominado de hipercorreção; descrever os contextos fonológicos e ortográficos que expliquem esse fenômeno; apresentar intervenções pedagógicas direcionadas, a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita.

Após um levantamento de dados em produções escritas de alunos do 7º ano de uma escola municipal da zona leste de Teresina (PI), este trabalho justifica-se na reflexão de base ortográfica sobre a troca da semivogal /u/ em posição de coda pelo grafema “l”, principalmente na escrita de verbos na 3ª pessoa do singular, flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo, buscando propostas de intervenção com o objetivo de entender esse processo na fase de apropriação, e minimizá-lo, na escrita do aluno .

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, pois fundamentar-se-á nos estudos de autores como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Morais (2010), Cagliari (1999), Soares (2009), entre outros. É também pesquisa quali-quantitativa, por apresentar avaliação de dados, buscando entender e analisar o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante “l” nas produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizada com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí, constituindo campo de pesquisa para aplicabilidade desse estudo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o início da fase de apropriação da linguagem escrita, o aluno paulatinamente domina as relações entre letra e som, conforme o sistema alfabético de escrita. Contudo, esse domínio não garante a escrita correta das palavras, havendo, assim, a necessidade de conhecer e apropriar-se das regras ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades convencionadas socialmente, para que possa grafar corretamente as palavras.

Apesar de as práticas constantes de leitura serem imprescindíveis para que o educando tenha uma maior familiaridade com as palavras, é importante que estratégias pedagógicas reflexivas sejam elaboradas e utilizadas em sala de aula, de modo que o aluno aprenda regras ortográficas e utilize essas descobertas em circunstâncias de escrita espontânea de textos, o que não deixa de caracterizar uma perspectiva de letramento escolar e, conseqüentemente social, já que da primeira depende a sua mobilidade e desenvolvimento em sociedade.

### 2.1 Práticas de Letramento e Apropriação da escrita

Os estudantes vivem em uma sociedade letrada, tendo contato com os mais diversos gêneros de texto, sendo esperado que eles dialoguem e formulem hipóteses sobre o funcionamento da língua. Assim, os documentos oficiais e norteadores do ensino, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b) destacam que:

(...) os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimentos sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influências educativas que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso

é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. (Brasil, 1997b, p. 39)

Por essa razão, a aprendizagem dos diversos gêneros que circulam socialmente não somente amplia a competência linguística e discursiva dos estudantes, mas também lhes propicia formas diversas de participação social.

A competência leitora é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos do mundo. Não apenas isso: ela pode se constituir também em um poderoso instrumento para o autoconhecimento. Para Soares (2009),

letramento é [...] o estado ou condição de indivíduo ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta [...] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (Soares, 2009, p. 145-146)

Quando o indivíduo passa a ter domínio do sistema de escrita e apropria-se dessa tecnologia, o processo de letramento pode ser ampliado e outros tipos de letramento podem ser construídos. Para ser autônomo, é preciso se apropriar tanto da escrita quanto dos diferentes usos que se fazem dos textos fora da escola.

Sendo assim, os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com o que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso.

O hábito da leitura é essencial, uma vez que, quanto mais o aprendiz tiver contato com as palavras em suas práticas de letramento, menos dificuldades na escrita ortográfica ele apresentará. Sobre esse aspecto, Zorzi et al (2015) afirma:

quanto mais hábil um leitor se torna, menos dependente ele fica em termos de ter que analisar com detalhes as palavras, principalmente aquelas com as quais está mais familiarizado. Neste caso, estratégias de antecipação e de reconhecimento mais global das palavras permitem uma leitura menos dependente do contexto, dando rapidez ao processo de decodificação, com ênfase no significado do texto, e não na forma ou detalhes das palavras. (Zorzi et al, 2015, p.11)

Visto que a escrita de muitas palavras segue uma arbitrariedade, isto é, não leva em conta uma relação entre letra e som, as práticas de leitura são primordiais à construção da

escrita, por proporcionarem ao educando uma maior familiaridade com as palavras. Por essa razão, a leitura é necessária e extremamente importante na aprendizagem de ortografia.

## 2.2 Ortografia e Ensino no 7º ano do Ensino Fundamental: algumas reflexões

A ortografia é um sistema convencional, arbitrário, e que passa por transformações ao longo dos anos. Segundo Bagno (2011), a ortografia é artificial, diferentemente da língua, que é natural. A ortografia é um acordo político, imposto por decreto, que pode mudar, e muda, com o passar do tempo.

Na visão de Moraes (2009, p. 32), negligenciar o ensino de ortografia “contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita.” Embora as práticas de letramento social sejam indispensáveis para o aluno aprender a escrita correta das palavras, não são suficientes. O educando precisa conhecer os sistemas de escrita da língua, as relações entre o sistema gráfico e o sonoro, observando as diferenças de fala, entendendo e respeitando as variedades da língua.

Nesse contexto, na visão de Lemle,

na situação vigente, a escrita é neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros[...] (Lemle,2011, p.40)

A autora supramencionada ratifica a distância, muitas vezes, inevitável entre língua falada e escrita, visto que cada uma tem suas características peculiares, gerando a arbitrariedade e complexidade do sistema linguístico do português brasileiro. Por esse motivo, a escola cobra tanto do aluno que escreva de acordo com a norma ortográfica. Logo, é primordial que esta, no papel do professor, ofereça subsídios que sanem as diversas dificuldades encontradas pelos aprendizes no ato da comunicação escrita.

O processo de apropriação da escrita é gradual, tendo em vista que não é somente nos anos iniciais que se adquire, ou seja, não é em pouco tempo que acontece. Por esse motivo, muitos alunos não chegam ao Ensino Fundamental II com habilidades desenvolvidas no que diz respeito à apropriação da escrita ortográfica, por ser esta um sistema complexo e repleto de influências fonéticas, fonológicas, morfológicas, fatores etimológicos, políticos, socioculturais, entre outros. Na visão de Cagliari(2009b),

para muitos alunos, a grande dificuldade com a ortografia das palavras não está no uso do X ou se a palavra BELEZA se escreve com Z ou com S. Para quem é falante de dialetos muito diferentes da norma culta, o uso da ortografia se apresenta com dificuldades muito maiores do que essas. (Cagliari, 2009b, p. 351)

Percebe-se, dessa forma, que o processo de apropriação da escrita é de construção, reconstrução de conhecimentos e formulação de hipóteses, não sendo cabível um ensino mecânico e repetitivo de ortografia, com uma infinidade de regras a serem decoradas, e sim o uso de práticas reflexivas de escrita ortográfica na escola, sendo, por essa razão, um processo de letramento que deve ser construído.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ortografia está presente no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, de acordo com esse documento, a aprendizagem da ortografia deve estar associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento cita que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]” (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, a BNCC também vai ao encontro do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao defender que o ensino de ortografia não deve ser independente, mas vinculado às práticas de leitura e escrita, conforme transcrito, a seguir:

a abordagem de categorias gramaticais (fonético/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, acentuação, pontuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação a variedades que eles não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva USO – REFLEXÃO – USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (Brasil, 2017, p. 41).

Como reza o documento acima, o ensino de ortografia deve estar atrelado às práticas de leitura na escola, e não isolado. Em contrapartida, ao que defende a Base Nacional Comum Curricular, os PCN para o Ensino Fundamental II apontam que “infelizmente, a ortografia vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas” (Brasil, 1998, p.85).

Mesmo com essas orientações em documentos oficiais, que servem como uma “base” comum a todas as escolas do Brasil, ainda se vê um estudo fragmentado nas aulas de língua Portuguesa, no qual grande parte do tempo é destinada à metalinguagem gramatical, isto é, ensino da nomenclatura gramatical, um ensino descontextualizado, desvinculado das situações concretas de uso, levando o aluno cada vez mais a se desinteressar pelas aulas de língua materna e, as vezes, até abandonar a escola por não encontrar nenhum atrativo e motivo para continuar lá.

Ainda de acordo com os PCN, o ensino de ortografia, para os anos finais, deve ser trabalhado levando em conta dois eixos:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (Brasil, 1998, p. 85)

Esses dois eixos vão ao encontro do que Moraes (2010) defende: um ensino de ortografia organizado na compreensão de dois tipos de dificuldades ortográficas -regulares e irregulares, os quais devem ser trabalhados de forma separadas coadunando-se à necessidade apresentada em sala de aula. No entendimento de Moraes (2010), para que o ensino de ortografia seja eficaz, este deve ser objeto de reflexão na sala de aula.

São muitos os estudos relacionados aos erros ortográficos, os quais servem como orientação, para que o professor compreenda a natureza destes, identificando quais são mais evidentes em sua turma, com vistas a buscar estratégias pedagógicas específicas que ajudem a minimizar esses problemas na escrita de seus alunos.

## **2.2 A Hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**

O termo hipercorreção, assim designado por Labov (2008), diz respeito a uma regra que foi aprendida de maneira correta em algumas palavras, mas aplicada inadequadamente em outras. Atualmente, este termo não se refere apenas a palavra, mas a toda maneira ou tentativa de acerto com relação também a uma expressão ou enunciado. O referido autor considera que:

a grande flutuação na variação estilística exibida pelos falantes da classe média baixa, sua hipersensibilidade a traços estigmatizados que eles mesmos usam e a percepção inexata de sua própria fala, tudo isso aponta para um alto grau de insegurança linguística nesses falantes. (Labov, 2008, p.161-162)

Dessa forma, a insegurança linguística acontece com indivíduos que vivenciam situações em que buscam evitar erros, para os quais já foram advertidos, e acabam aplicando uma regra em um contexto não cabível.

Bagno (2011), tomando como base os estudos de Labov (2008), avalia que a hipercorreção é fruto dessa “insegurança linguística”, típica nas classes sociais mais inferiores, constituindo um resultado do anseio que o falante tem de conseguir prestígio e reconhecimento social, ao perceber que sua variedade linguística é estigmatizada.

Na visão de Bortone e Alves,

geralmente as pessoas que cometem hipercorreção tem algum conhecimento da norma-padrão e estão preocupadas com o correto uso do idioma. São pessoas inseridas em um processo de mobilidade social, pois os indivíduos, quando aspiram mudar de classe social, deparam com uma modalidade nova de fala, e isso acarreta insegurança. (Bortone e Alves, 2014, p. 130)

Por esse motivo, a hipercorreção, geralmente, é cometida por indivíduos em fase de apropriação de escrita, isto é, que já apresentam um certo domínio de escrita, visto que têm como objetivo o acerto, preocupando-se com o uso correto da língua.

Baseando-se em Labov (1972), Bortone e Alves (2014) mencionam que a hipercorreção resulta de dois fatores:

- (i) A insegurança linguística do aluno frente às pressões do ensino, quando o estudante não conseguiu ainda interiorizar as regras da norma-padrão. Ao produzir uma redação que exija um estilo cuidado, o aluno tenta ser o mais correto possível, o que o leva, muitas vezes, a cometer hipercorreção.
- (ii) Uma tendência a imitar os padrões de prestígio da classe média adotados pela escola, uma ‘hipercorreção de cima’, como denominou Labov (1972), que representa um processo claro de correção e coerção social aplicado às formas linguísticas. (Bortone e Alves, 2014, p. 135.)

Desse modo, segundo Bortone e Alves (2014), a hipercorreção ocorre porque, diante de uma variedade mais prestigiada, considerada mais correta do que as demais, os falantes tendem a corrigir o que supõem estar errado, com base em regras já internalizadas.

Um dos contextos bastante comuns de hipercorreção é a troca da semivogal U por L na escrita de verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, a exemplos de **fugil**, **comel**, **guardol**, cujas hipóteses, motivações e intervenções constituem tema desta pesquisa, as quais serão explanadas no decorrer deste trabalho.

Como já mencionado, o processo de hipercorreção leva a aplicar uma regra ortográfica válida em algumas palavras, porém, ao ser aplicada em outras, gera

inaceitabilidade nas regras formais da comunicação escrita, corroborado por Bortone e Alves, transcrito a seguir:

casos como falar 'pilha' no lugar de pia é próprio dos falantes em cuja variedade linguística o fonema [λ] – representado ortograficamente pelo dígrafo 'lh' – não é pronunciado. Ao aprenderem a variante padrão, esses falantes, ao mesmo tempo em que aprendem a pronunciar filha no lugar de fia ou palha no lugar de paia, formulam a hipótese de que 'lh' é o equivalente de 'i', no contexto dessa vogal seguida de outra, formando um hiato, produzindo assim a hipercorreção (Bortone; Alves, 2014, p. 131).

Percebe-se, assim, que a hipercorreção é um levantamento de hipóteses realizado pelo aluno, na tentativa de escrever, segundo a norma ortográfica.

Na visão de Bagno (2011), uma pessoa comete hipercorreção de duas maneiras:

1º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *A*, habitual e espontânea, e uma forma *B*, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma *B* em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado.  
2º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *x*, já incorporada à gramática do PB [português brasileiro], e uma forma *y*, já presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma *y* para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar a sua imagem (Bagno, 2011, p. 954-955.)

Na percepção do autor, o primeiro princípio é o mais comum, especialmente em casos de escrita monitorada, em que as pessoas, até mesmo as mais escolarizadas, optam por formas mais tradicionais. O fato de pessoas com maior nível de letramento escolherem escrever dessa forma caracteriza o 2º princípio de hipercorreção, ou seja, quando não querem se sentir diminuídas perante seus semelhantes por conta de suas escolhas linguísticas, preferem fazer usos mais tradicionais e menos espontâneos da língua.

Veja-se o caso da consoante “l” em final de sílaba, que é pronunciada como semivogal (como se fosse um “u”): portanto, “barril” se pronuncia “barriu”. Uma das exigências escolares é cobrar a grafia correta das palavras, e penalizar aqueles que não o fazem. Contudo, na mesma posição (final de sílaba) também ocorrem semivogais, como em “tingiu”. Uma das “estratégias” do professor, nesse caso, seria corrigir erros como “barriu”, o que levaria os alunos a não empregarem mais o “u” nesta posição. Entretanto, a mesma orientação que leva à escrita correta de “barril” leva a errar a grafia de “tingiu”, que é escrita com “u”.

Portanto, surge o questionamento: quando utilizar “l” ou “u” em final de sílaba para representar o fonema /u/? Muitos erros de escrita se devem a este fenômeno nomeado de

hipercorreção ou generalização de regras, no qual o aluno aplica uma regra adequada em certo grupo de palavras, mas inadequado em outro.

Sobre os casos de hipercorreção, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar 'previlégio' imaginando que privilégio é errado; pronunciar 'bandeija' achando que bandeja é errado. Pronunciar 'telha de aranha' achando que teia de aranha é errado. (Bortoni, 2004, p. 24).

Em outras palavras, por desconhecimento das normas ortográficas da língua, os alunos, no momento de escrever algumas palavras, entendem a forma convencionalizada como errada, e passam a generalizar regras, escrevendo, por exemplo, "tingil" e "sorril", aplicando a regra de "fuzil" e "barril".

Durante a observação dos dados nos textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pontuou-se que, embora estes já tenham passado pela fase da alfabetização, ainda apresentam em suas produções escritas variados problemas ortográficos, cabendo ao professor um olhar atento e diagnóstico sobre os mesmos.

### 3 METODOLOGIA

Para Santos, Molina e Dias (2007, p 125), pesquisar é "o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência". Ao levar em conta as ideias dos autores, o presente trabalho objetiva colaborar eficazmente com as práticas de ensino dentro da sala de aula, ao abordar métodos de ensino que tenham as regras ortográficas da Língua Portuguesa como objeto de reflexão.

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, fundamentado em autores, como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Morais (2010), Cagliari (1999), Soares (2009) etc. É ainda uma pesquisa de cunho qualiquantitativo, por apresentar resultados quantificáveis envolvendo o fenômeno estudado, buscando entendê-lo de acordo com a perspectiva dos participantes; exploratório, por construir hipóteses sobre um problema; descritivo, por descrever a ocorrência de um fenômeno; e de campo, por ser realizado numa escola do município de Teresina.

A pesquisa é desenvolvida com 33 alunos de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, turno integral, numa escola da rede municipal de Teresina, Piauí. A escola

está situada na zona leste da capital, funcionando, atualmente, com 14 turmas do 6º ao 9º ano.

O levantamento de dados foi realizado a partir de um projeto sobre o livro literário “O pequeno Príncipe”, durante o qual, foram desenvolvidas atividades diversas, dentre elas atividades artísticas, produções textuais, debates, rodas de conversa e uma dramatização como culminância deste projeto de leitura.

Os participantes da pesquisa foram codificados com letra inicial maiúscula, figurando, na análise assim: aluno A, para se referir ao primeiro aluno, aluno B, para se referir do segundo e aluno C, relativo ao terceiro e assim por diante.

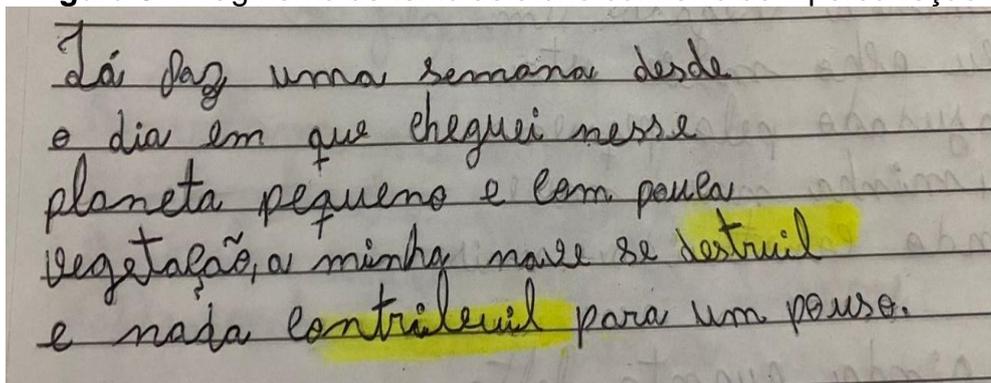
Em uma das atividades de produção textual propostas, durante 2(duas) horas/aula, a professora solicitou a produção de um poema (gênero que estava sendo trabalhado no mês) , no qual o aluno imaginasse que morava no planeta do Pequeno Príncipe e escrevesse como seria sua vida lá (quem seriam seus amigos, o que faria, o que conversaria com a Rosa etc.).

Das 33(trinta e quatro) produções textuais recolhidas e corrigidas, observaram-se 13 (treze) ocorrências de troca de U por L em verbos na terceira pessoa do singular, a exemplo de “A rosa **dormil** triste”, “Aquele menino pequeno me **chamol** para viajar pelo mundo”; “A Rosa **ficol** feliz”; “Ela me **mostrol** a raposa”, além de outros desvios que também podem ser explicados por diferentes processos fonológicos. Essas produções textuais serviram como levantamento de dados para a escolha da temática desta pesquisa e, juntamente com outras atividades de produções futuras, constituíram o corpus desta pesquisa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

A apresentação da proposta de produção textual, a seguir, é uma amostra da pesquisa-piloto adotada no trabalho, com vistas a organizar e categorizar os dados.

Na figura 01, apresentam-se algumas ocorrências do fenômeno de hipercorreção cometidos por um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, uma das turmas nas quais a professora-pesquisadora leciona.

**Figura 01:** Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção

Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno A

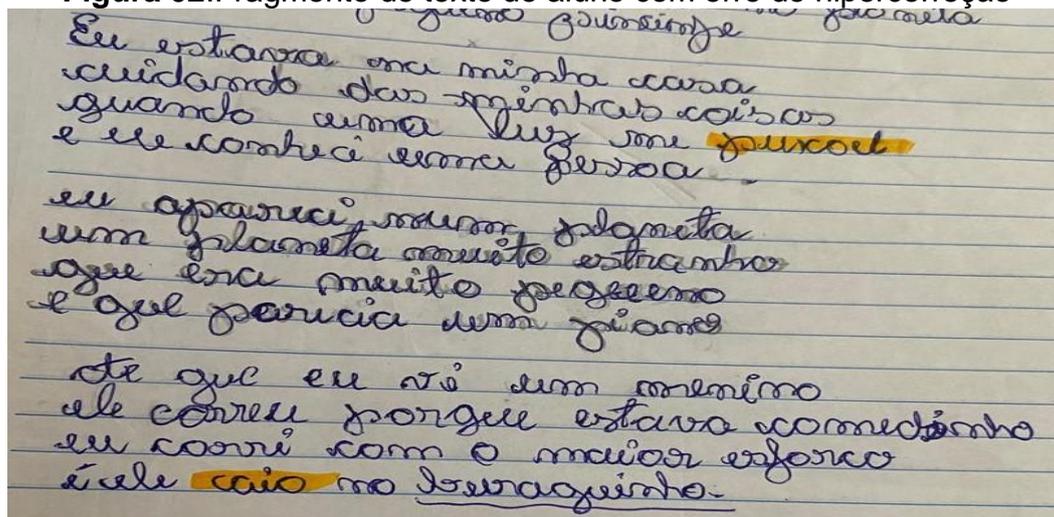
Como visto nessa figura, pode-se observar que o aluno A cometeu hipercorreção, ao grafar **destruil** e **contribuil** no lugar de **destruiu** e **contribuiu**, aplicando nessas palavras a mesma regra (que ele já tem internalizada) dos substantivos “Brasil” e “funil”, por exemplo.

Segundo Bortone e Alves,

no intuito de escreverem corretamente palavras que terminam com este som, os alunos ficam inseguros quanto a sua grafia. Como já existe a tendência de considerarem a letra “u” errada, optam pela letra “i” e assim incorrem na hipercorreção, como pode ocorrer com as palavras “altoridade”, “altomóveis” e “partil”. (Bortone e Alves, 2014, p.142)

No exemplo do aluno A, este utilizou uma consoante velar [l] vocalizada, isto é, ele lembrou que a palavra “funil” é escrita com “i”, embora apresente a pronúncia de “u”. Logo, ele faz o seguinte raciocínio: se ele pronuncia a palavra “distribuiu” com som de “u”, então ela deve ser escrita com “i”, como a palavra “funil”. Nesse contexto, o processo de letramento, pode contribuir para que o aluno incorra em menor número de erros, se este vir empregado esta palavra na forma escrita e tiver constante contato com a leitura e a escrita.

A seguir, apresentar-se-á mais um exemplo extraído da pesquisa-piloto, no qual, além de hipercorreção, o aluno também cometeu o processo de neutralização.

**Figura 02:** Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção

Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno B

O aluno B cometeu o mesmo processo, porém de maneira mais inusitada, ao escrever **puxol** e **caio**, no lugar de **puxou** e **caiu**, denunciando mais uma forma de registro de verbos na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, com a terminação “O”. Tal ocorrência pode ser explicada pelo fato de substantivos terminados pela vogal “O” átona apresentarem som de “U”, como é o caso de **garoto**, **ovo**, **biscoito** etc., resultando em uma neutralização, o que levou o aluno a trocar a semivogal U por O. Mais uma vez corrobora-se aqui a necessidade de o aluno ter contato desde cedo com a leitura e a escrita, pois somente assim, esses problemas de hipercorreção podem ser mitigados, o que contribuirá, sobremaneira, para o letramento dos alunos desde cedo.

Essas ocorrências de hipercorreção, juntamente com mais oito ocorrências na turma, chamaram a atenção da professora-pesquisadora, o que a levou a considerar as hipóteses do aluno e entendê-las como uma tentativa de escrever correto. O aluno não pode ser considerado um ser vazio, no qual são inseridas informações. Ele é um sujeito ativo da aprendizagem e constrói seus conhecimentos sociocognitivamente.

A partir daí, serão exploradas estratégias pedagógicas direcionadas no sentido de possibilitar aos alunos a construção de um saber sistematizado e reflexivo sobre a ortografia da língua portuguesa.

Para trabalhar o fenômeno de hipercorreção em sala de aula, além do uso do dicionário e das práticas constantes de leitura, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência ortográfica e do letramento do aluno, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas que o auxiliem na sua reflexão sobre o ler e o escrever. Alguns exemplos propostos por Morais (2010) são :ditado interativo; releitura com focalização; reescrita com transgressão ou correção; quadros de regras etc.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência leitora é um instrumento valioso para a apropriação da escrita ortográfica e primordial para que o educando não apresente a chamada “insegurança linguística”. Ao desenvolver-se um trabalho de ensino e aprendizagem com base em diferentes gêneros textuais, possibilita-se a exploração da função social da leitura e da escrita e, conseqüentemente, dos letramentos advindos daí.

Considerando que a leitura é uma ferramenta que permite exercer uma ação sobre a realidade, a aprendizagem dos diversos gêneros que circulam socialmente não somente amplia a competência linguística e discursiva dos estudantes, mas também lhes propicia formas de participação social e de letramentos.

É preciso oferecer propostas metodológicas para um ensino mais eficaz da leitura e da produção de texto. Os gêneros textuais devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela ocorre por meio deles, seja oral ou escrita. Deste modo, ao proporcionar o desenvolvimento das competências de letramento em todos os níveis de ensino, o docente promove, assim, o avanço aos educandos em seu processo de apropriação e domínio de leitura e escrita, com vistas a obterem êxito nos contextos sociais de que participam.

Diante dessas considerações, percebe-se que as práticas de leitura são fundamentais para o processo de ensino-aprendizado da língua, considerando que possibilitam que o indivíduo goze plenamente de sua cidadania, interagindo em situações discursivas que exigem a norma-padrão, lendo livros e jornais, tendo acesso a diferentes expressões artísticas e fazendo jus à riqueza expressiva da língua em suas diferentes manifestações.

A aprendizagem da ortografia, sem dúvida, torna-se mais fácil a partir do momento em que o indivíduo convive efetivamente no mundo letrado, tornando-se mais seguro em relação à sua escrita, representando melhor suas ideias, e garantindo a clareza nos textos e eficácia na comunicação.

Por fim, o professor precisa ter conhecimento do sistema fonológico da língua e sensibilidade para poder auxiliar seus alunos durante o ensino de ortografia, entendendo que esta não é adquirida somente pela leitura e práticas de letramento. Precisa haver atividades pedagógicas complementares, diferenciadas e reflexivas, que levem os discentes a entenderem a causa dos seus erros e a conhecerem melhor a língua e seu funcionamento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23dez. 2022.

BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. **O fenômeno da hipercorreção**. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html>>. Acesso em: 30 set.2022.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de, org. **O aprendizado da ortografia**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SEARA, Izabel et al. **Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZORZI, Jaime Luiz et al. **A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/4880/3605>. Acesso em: outubro de 2015.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Francymara Vieira Carvalho** é mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Linha de atuação - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

**Lucirene da Silva Carvalho** é professora do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no qual atua também como coordenadora institucional, desde dezembro de 2022. Desenvolve pesquisas na área de Fonética e Fonologia, Sociolinguística e Ensino de Língua Materna.

# POEMA VISUAL E SUA RELAÇÃO DO TEXTO COMO UNIDADE DE PROCESSO COM O SIGNIFICADO DO NOME: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Yasmin dos Santos Lima (Universidade Federal do Ceará)

*yasmynlyma@gmail.com*

Mônica de Souza Serafim (Universidade Federal do Ceará)

*mserafim15@gmail.com*

**RESUMO:** Este trabalho caracteriza um relato de experiência de uma atividade em sala de aula da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública do município de Fortaleza, Ceará, no segundo semestre de 2023. O objetivo é relatar situações de aprendizagem da leitura e da escrita com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental em anos finais de uma escola. Na pesquisa, foram selecionadas algumas produções de textos envolvendo poemas visuais dos alunos sobre o significado dos nomes deles e os relatos da autora no período exposto, em sete turmas deste ano escolar. O embasamento teórico considerou os estudos da abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, tais como Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1992), Marcuschi (2010), para relacionar o texto em uma unidade de processo, como Vieira (2005), dentre outros. Os materiais apresentados pelos alunos e relatos da autora indicam que o trabalho com o gênero textual Poema Visual no ano escolar contribui para desenvolver leitura, escrita e aspectos visuais e, conseqüentemente, conhecimento sobre o significado dos seus nomes e trabalho com criatividade. Portanto, organizar situações de aprendizagem em sala de aula colabora com o progresso na leitura, na escrita, na criatividade e na expressão individual de cada aluno.

**Palavras-chave:** ensino de Língua Portuguesa; leitura; escrita; situações de aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da produção textual em sala de aula é relevante e apresenta-se como objeto de estudo linguístico para pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas maternas, tendo em vista a sua importância no desenvolvimento da fala e da escrita dos falantes e dos ouvintes da sua língua de origem. Vale ressaltar que o trabalho com o estudo da língua é desenvolvimento tanto na interação com o meio social quanto nos aprendizados do ambiente escolar.

Desse modo, a discussão sobre a forma que se desenvolve a produção textual em sala de aula para o ensino e aprendizagem da língua materna remete aos estudos iniciais das relações entre língua e linguagem. Segundo Saussure (2006), a língua é um elemento essencial da linguagem e consiste em um produto social da linguagem designado por meio de uma convenção social, exterior ao sujeito. No entanto, a linguagem aborda um formato multiforme, misturado, já que se apresenta em vários domínios de forma simultânea, como

física, psíquica e fisiológica. Percebemos que possuem algumas diferenças entre si, mas mostram um forte vínculo para a aquisição do sistema linguístico.

Além disso, ao estudarmos a Linguística Moderna, destacamos o conhecimento sobre a língua falada e a língua escrita, para que seja sustentado e esclarecido a forte relação que a fala e escrita possuem para o desenvolvimento de uma língua, principalmente, na construção de um texto. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2007), até meados da década de 1960, a língua falada foi considerada um espaço de desorganização e não seria analisada como um produto da língua, porém seria um objeto em constante transformação, o que motivou os estudos relacionados à fala.

Destacamos que o estudo da fala e da escrita deve ser abordado por uma visão sistêmica da língua, pois suas manifestações textuais-discursivas na modalidade oral e na modalidade escrita possibilitam explorar um conhecimento voltado ao processo e ao evento de um texto, de acordo com Marcuschi (2010).

Neste artigo, pretendemos analisar as situações de aprendizagem da leitura e da escrita com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental em Anos Finais de uma escola municipal de Fortaleza, por meio da produção de poemas visuais, como objetivo do trabalho.

Buscamos evidenciar o trabalho das produções textuais em sala de aula, por meio da descrição das etapas das organizações dos textos com o gênero textual: Poema visual dos alunos e de que forma eles relacionam com o estudo do significados dos seus nomes. Além disso, pretendemos relatar as situações de aprendizagem da leitura e da escrita destes alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais vivenciadas pela professora e autora no período exposto, em sete turmas deste ano escolar.

Desse modo, a pesquisa é centrada nos aspectos visuais e textuais dos poemas relacionando com os significados dos nomes dos alunos, como uma situação de aprendizagem da língua materna, já que possibilita a discussão e o trabalho sobre os estudos da fala e da escrita no aprendizado de uma língua no Ensino Fundamental Anos Finais.

Nosso aporte teórico evidencia-se nos estudos da abordagem dos gêneros textuais em sala de aula, tais como Schneuwly e Dolz (2004), Bakhtin (1992), Marcuschi (2010). Além disso, fundamentamo-nos no contexto da relação do texto como uma unidade de processo, por meio do foco do procedimento de redigir com os estudos de Vieira (2005), dentre outros. Outra fundamentação teórica consiste no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador e relevante para o ensino e aprendizagem da língua materna.

Nosso viés metodológico é voltado para uma pesquisa-ação e abordagem qualitativa de dados, por meio do recorte de produções de textos construídos em poemas visuais em sete turmas de 8º anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Buscamos uma seleção de dados, tendo em vista uma organização de uma sequência didática até o momento da produção textual dos alunos. Selecionamos alguns textos que apresentam aspectos textuais, visuais e criativos com o significado do nome de cada aluno.

Nosso artigo estrutura-se no primeiro subtítulo, INTRODUÇÃO, discorreremos sobre alguns aspectos iniciais para o estudo do tema e aspectos gerais da pesquisa. No segundo subtítulo, A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA, discutimos sobre o conceito e a importância dos gêneros textuais em sala de aula e como são voltados para o ensino e aprendizagem da língua materna. Após, temos o subtópico “A importância da escrita e a visão do texto como uma unidade de processo”, apresentamos a importância da escrita, do ato de redigir um texto e de que forma a escrita é vista como uma unidade de processo.

Por fim, no último subtítulo, apresentamos os RESULTADOS E A DISCUSSÃO de uma análise sobre os elementos visuais, criativos e textuais dos poemas produzidos pelos alunos de uma escola pública no município de Fortaleza, Ceará. No final, seguem-se nossas conclusões e referências para finalizar este trabalho.

Após as considerações iniciais, seguiremos para o segundo subtítulo.

## **2 A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA**

O ensino e a aprendizagem da língua materna envolve uma área da Linguística que está sendo aprofundada ao longo dos anos e recebeu muitas contribuições de estudos linguísticos, tendo em vista não só as abordagens do conceito e do trabalho dos gêneros textuais em sala de aula, como também a análise de um texto voltada como uma relação de processo.

Deste modo, salientamos que a leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento e a inserção do indivíduo em sociedade. Esta perspectiva é apresentada pelo conceito de Letramento que se refere ao uso da leitura e da escrita no dia a dia, tendo em vista a construção desta atividade como uma forma do falante ser inserido no meio social, não apenas pela escrita de um texto, segundo Barton Hamilton (1988).

À medida que o indivíduo é introduzido em sociedade, ele começa a desenvolver a competência sociocomunicativa, por meio do que seria adequado ou inadequado nas práticas sociais, de acordo com Vieira (2005). Vale ressaltar que adquirir essa competência

é uma maneira de trabalhar a diferença de determinados gêneros que existem e de construir uma interpretação de texto. Diante disso, o falante apresenta a competência textual, pois possui a percepção da predominância da sequência do texto, tais de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo.

Quando o indivíduo adquire e exercita mais a capacidade metatextual com o trabalho dos textos, ele começa a constituir e ampliar o conceito do gênero para as diferentes situações sociais. De acordo com Bakhtin (1992), um gênero é caracterizado em tipos relativamente estáveis de enunciados que constroem um plano composicional e, posteriormente, um conteúdo temático e um estilo. Além disso, a elaboração dessas características do gênero são tratadas como entidades que variam pelo conjunto dos participantes e pela intenção do locutor, o que provoca uma grande heterogeneidade de gêneros.

Outro ponto importante refere-se na escolha do gênero que será trabalhado em sala de aula e que deve levar em consideração

os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (Vieira, 2005, p.55-56)

Vale ressaltar que o desenvolvimento do gênero como um meio de articulação entre as práticas sociais e objetos escolares, no que se considera ensinar a produzir e compreender textos, escritos ou orais resulta na articulação de diversas práticas de linguagem no cotidiano do estudante, segundo Schneuwly e Dolz (2004). Esta situação de perceber o gênero como forma relativamente estável em situações do dia a dia, como a escola, possibilita designá-lo como uma ferramenta de comunicação e um objeto de ensino/aprendizagem.

Uma fundamentação teórica importante para trabalhar o gênero textual consiste na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que busca nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino do país, de escolas públicas e privadas da Educação Infantil ao Ensino Médio, a fim de que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos, as competências e habilidades essenciais em cada ano escolar.

Diante disso, o material busca apresentar práticas leitoras que os docentes possam trabalhar em sala de aula, como uma forma de estratégias e procedimento de leituras, já que promove

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2017, p.74)

Em suma, o trabalho com o gênero é essencial para a construção de produzir, compreender e interpretar textos, tanto em situações sociais quanto o uso deles no contexto escolar. Abordamos que o gênero desenvolve a competência textual, as relações dos participantes com a intenção do locutor, os objetivos e as finalidades para sua escrita, o funcionamento de comunicação entre o texto e seus interlocutores. No próximo subtópico dessa fundamentação teórica, temos a relação do texto como uma unidade de processo.

## **2.1 A importância da escrita e a visão do texto como uma unidade de processo**

A escrita é atividade comunicativa e que possibilita muitas funções definidas desenvolvidas em sociedade letrada, pois a vida dos indivíduos é permeada dos usos da escrita, seja uma lista de tarefas, uma produção textual escolar, poemas, dentre outros. Destacamos que a funcionalidade da escrita é essencial para despertar a vontade e prazer de escrever em termos práticos, segundo Vieira (2005).

A produção escrita envolve uma atividade cognitiva do redator em sua escrita, ou seja, os processos psicológicos ou operações mentais para organizar e elaborar um texto solicitado em nosso dia a dia. Deste modo, trabalhamos o processo de redigir quando escrevemos e “implica em realizar operações mentais de natureza conflitante, satisfazendo a um grande número de exigências simultaneamente.” (VIEIRA, 2005, p.82).

Diante disso, o conflito cognitivo ao escrevermos um texto é um dos motivos responsáveis pela dificuldade do aprendizado da escrita, visto que podem existir divergências no momento na geração de ideias e na descrição dos componentes da escrita. Para buscar uma solução quanto a esse problema, recorreremos aos conceitos de Composição e de Transcrição em um texto. De acordo com Vieira (2005), a atividade de compor dedica-se às ideias e à tradução em linguagem, por meio da geração, seleção e organização dos elementos do texto. No entanto, o conceito de Transcrição envolve o ato de transcrever o texto e ter atenção nos aspectos formais da língua.

Além disso, o trabalho dessas duas atividades precisa ser pensado pedagogicamente no momento da escrita, como “levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o

compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto)” (VIEIRA, 2005, p. 85). Deste modo, a organização destas atividades possibilita que o redator realize operações mais diversificadas que se relacionam tanto com sua posição de autor quanto de leitor.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da habilidade de redigir um texto necessita de alguns pontos importantes, como aumentar a frequência em sua escrita, mais leituras para expandir a escrita, ampliar a predição, instruir os alunos sobre as partes de um texto, feedback com orientações do professor e as instruções gramatical quanto ao uso da linguagem. Diante disso, a tarefa de redigir consiste em uma série de fases sucessivas que apresentam atividades de leituras, de seleção e de organização de dados no texto, esquemas e roteiros tanto de escrita quanto de revisão, segundo Serafini (1987).

Além disso, destacamos que um dos eixos da BNCC, eixo da Análise Linguística/Semiótica, aborda sobre os procedimentos e estratégias para a análise e produção de texto, fazendo com que o docente tenha mais orientações para trabalhar as habilidades de texto, de produção, de escrita de forma mais detalhada, como é explicado no seguinte documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p.80)

Em síntese, a abordagem do ato de redigir um texto defende que a escrita de um texto envolve vários momentos, mas que estas partes são organizadas em um processo de escrita, fazendo com que o professor auxilie o aluno nesta atividade e que não seja vista como uma construção fragmentada.

### 3 METODOLOGIA

Nossa metodologia possui o corpus de produções textuais do gênero textual: Poema Visual sobre a origem do nome de alunos de turmas de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Estes materiais foram produzidos, depois de uma organização de uma sequência didática em aulas de língua portuguesa para o aprendizado e a construção de poemas visuais com os alunos.

Para esse artigo, selecionaremos e descreveremos alguns exemplos de textos que apresentam aspectos textuais, visuais e criativos mais trabalhados com a relação do significado do nome do aluno, tendo em vista que a seleção dessas produções serão analisadas por meio de uma abordagem qualitativa de dados.

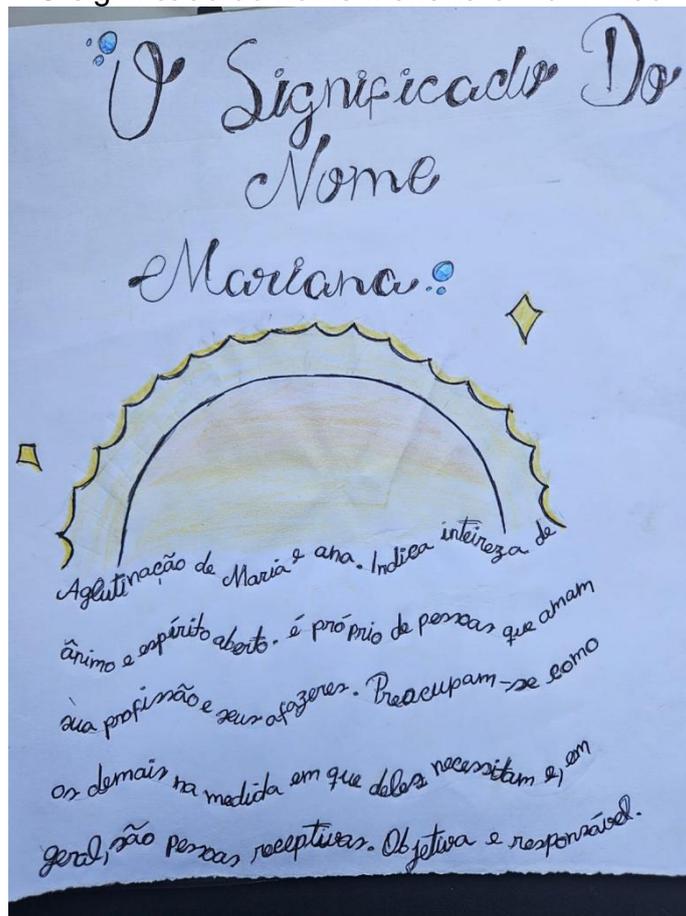
Além disso, focamos em uma pesquisa-ação, visto que exploramos as produções textuais dos alunos em sala de aula, o envolvimento dos discentes sobre a descoberta do significado do seu próprio nome e as situações de aprendizagem de leitura e da escrita que a professora proporcionou.

No próximo subtítulo, abordaremos três exemplos de produções textuais que foram digitalizadas e expostas para uma análise aprofundada da autora.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nosso corpus evidencia a escolha de três produções textuais de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no segundo semestre de 2023, em aulas de língua portuguesa. A docente organizou um sequência didática para trabalhar o gênero textual: Poema Visual apresentado no material didático dos discentes e escolheu a temática do significado do nome de cada aluno, a fim de que eles possam se conhecer mais pela história do seu nome e por suas características físicas e psicológicas.

Toda a sequência didática foi apresentada em oito aulas, tendo em vista, na primeira e segunda aulas, não só a apresentação e a explicação do gênero textual proposto, como também a pesquisa do significado do nome na semana anterior. Depois, na terceira e quarta aulas, a parte da produção do poema visual em sala de aula. Na quinta aula, a conclusão dos últimos detalhes da produção. Na sexta e sétima aula, apresentação dos alunos sobre o seu poema para a docente e os colegas da sala de aula. Na oitava aula, exposição das produções na escola.

**Figura 1** – O significado do nome Mariana em um lindo raio de sol.

Fonte: As autoras.

A produção textual apresenta um poema visual de uma menina chamada Mariana. Após a pesquisa do significado do seu nome, como “aglutinação de Maria e Ana. Indica inteireza de ânimo e espírito aberto, é próprio de pessoas que amam sua profissão e seus afazeres.” Com o significado do seu nome, percebemos algumas características da própria personalidade da estudante.

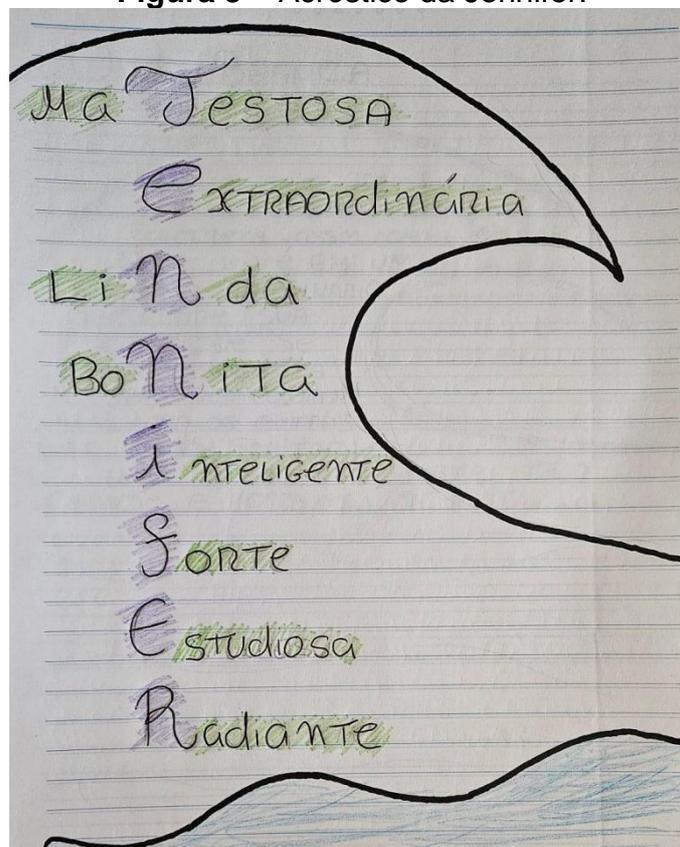
O poema visual mescla a linguagem verbal, por meio do próprio texto estruturado no formato de ondas do mar, e a linguagem não-verbal com o desenho do sol ensolarado. Ressaltamos que os conceitos de Composição e de Transcrição de Smith (1982) foram bem apresentados pelo ato de compor na seleção, na organização das ideias do próprio texto em um formato do toque do mar na praia. E pela atividade de transcrever, já que há atenção e cuidado no momento de registrar o texto.

Observamos que as características psicológicas da aluna são mencionadas e que possuem relação com o significado do nome dela, como a preocupação com as pessoas, a receptividade, a objetividade e a responsabilidade. Na segunda figura, apresenta-se “O sol de Alexandra”.



Na terceira e última figura, temos o “acróstico da Jennifer” que simboliza algo singular e único de um poema visual.

**Figura 3 – Acróstico da Jennifer.**



Fonte: As autoras.

Na figura 3, observamos um texto simples, bonito e singular de um poema visual em um formato de acróstico. Na linguagem não-verbal, a aluna faz um desenho ao redor do seu acróstico em uma onda do mar para destacá-lo. Já, na linguagem verbal, apresenta-se um acróstico que designa o nome da aluna “Jennifer” e foi abordado as características físicas e psicológicas, como forte, estudiosa, radiante, inteligente, bonita, linda, etc.

A construção desse poema visual possibilita o caráter dialógico que a escrita pode ter no ensino, tendo em vista que o ato de redigir não ficaria limitado em regras ou fins escolares, mas poderia ser construído sem propósitos comunicativos definidos e sem ter tanto foco em quem iria lê-lo, apenas seguir um objetivo comunicativo, segundo Vieira (2005).

Em suma, percebemos que o trabalho com os gêneros textuais e a compreensão de que o texto pode ser uma unidade de processo ao longo de seu desenvolvimento enaltece o ensino e aprendizagem da língua materna. Para encerrar a pesquisa, abordamos a conclusão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso artigo destacou a importância do trabalho dos gêneros textuais em sala de aula, tendo em vista que salientamos o aprendizado do gênero textual: poema visual e de que forma os alunos realizam não só sua produção textual, como também a construção dos aspectos visuais. Além disso, favorece a leitura e a escrita de um texto nas aulas de língua portuguesa, por meio da seleção, da organização e da produção dos poemas. Em nossa análise de dados, evidenciamos a construção do conhecimento sobre si pela origem do nome de cada aluno e a sua reflexão sobre suas características físicas e psicológicas.

Portanto, nosso trabalho reforça o progresso da leitura, da escrita, da criatividade e da expressão individual de cada aluno do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Ressaltamos o desenvolvimento do ato de redigir textos, como uma atividade que consiste em várias etapas, mas elas são unidas como uma unidade de processo, fazendo com que os alunos compreendam que escrever um texto não é um exercício fragmentado. O ensino e a aprendizagem da língua materna, por meio do trabalho com os gêneros textuais e o processo de escrita, amplia a formação de leitores, escritores e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies. Londres: Routledge, 1998.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=79601-anexo-texto-bncc-reexportação-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan. 2025.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERAFINI, M. T. Como escrever textos. São Paulo: Globo, 1987.

SMITH, Frank (1982) Writing and the Writer. New York: Holt Rinehart and Winston.

VIEIRA, I. L. Escrita, para que te quero? Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

## CREDENCIAIS DAS AUTORAS

**Yasmin dos Santos Lima** Graduada em Letras – Língua Portuguesa, mestra em Linguística no PPGL/ UFC). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Fortaleza. Interessa-se nas áreas de Aquisição e desenvolvimento da linguagem, Alfabetização, Letramento, Consciência Fonológica e Práticas pedagógicas.

**Mônica de Souza Serafim** Professora do Curso de Letras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

# ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

**Maria Eduarda Sousa Santos (UESPI)**

*mesousasantos@aluno.uespi.br*

**Dandara Rochelly Fernandes Araújo (UESPI)**

*dandararfa@aluno.uespi.br*

**RESUMO:** No campo da linguagem, o aluno está cada vez mais inserido em ambientes multimodais e pluriculturais. Nesse contexto, o livro didático é um dos instrumentos mais utilizados na sala de aula e deve estar de acordo com as novas propostas de ensino. Assim, nos questionamos sobre sua abordagem pedagógica, se ele está atrelado a perspectiva dos multiletramentos e as três dimensões do conhecimento. Usufruímos a base teórica do Grupo de Nova Londres (1996) para tratar da abordagem pedagógica dos multiletramentos, dialogando com Kleiman (1995) e Soares (2004) sobre os letramentos e recorremos a Lankshear e Knobel (2006) para o desenvolvimento das três dimensões do conhecimento: a operacional, a cultural e a crítica. Metodologicamente descritivo-qualitativo, selecionamos o livro didático *Multiversos Linguagens* (2020) e recortamos uma atividade da sessão *#nósnaprática*: produzindo uma esquete para entrevista de emprego. Ao descrever, na ótica dos multiletramentos, a presença dessas dimensões do conhecimento em sua composição visual e na descrição dos exercícios, observamos que a dimensão operacional é mais recorrente que a dimensão social e cultural, nos possibilitando compreender que essas atividades oferecem alguns desdobramentos que configuram, majoritariamente, o ensino do conhecimento linguístico.

**Palavras-chave:** Multiletramentos; Três dimensões do conhecimento; Ensino médio; Livro didático.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias digitais, os contextos comunicativos passaram por diversas mudanças. Na contemporaneidade, ferramentas digitais e aplicativos de *design* facilitam a produção e compartilhamento de textos multimodais – aqueles compostos por mais de um modo semiótico, como tipografia, imagem, cor, *layout*, entre outros – em meios online e impressos. Além disso, redes sociais, sites de relacionamento, dentre outras plataformas multimídias, permitem a interação de pessoas nativas das mais diversas regiões geográficas.

Observando o surgimento desse cenário comunicativo ainda no final do século XX, educadores inseridos no *New London Group* (1996) argumentam que essas mudanças devem ser consideradas criticamente nas práticas de ensino/aprendizagem. Por essa razão, eles advogam pelos Multiletramentos, uma pedagogia que abrange as mídias multimodais e a diversidade linguístico-cultural do mundo globalizado. Para Lankshear e

Knobel (2006), tal pedagogia envolve o desenvolvimento de três dimensões do conhecimento: a operacional, a cultural e crítica; que devem ser postas em prática simultaneamente.

Nessa circunstância, observamos que a escola emprega diversos tipos de materiais pedagógicos em suas práticas, dentre eles os livros didáticos. Usualmente utilizado no âmbito educacional desde a legitimação do Estado pela lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, os LDs têm o propósito de dirigir conteúdos e discussões na sala de aula. Com isso, nos questionamos se as atividades de produção textual presentes em LDs publicados recentemente abrangem os princípios dos multiletramentos.

A partir disso, nosso objetivo principal é analisar uma atividade *#nósnaprática* do livro didático *Multiversos Linguagens* na ótica dos multiletramentos. Mais especificamente, buscamos verificar quais modos semióticos (como texto verbal, imagem, cores, entre outros) foram utilizados na composição visual dessa atividade didática, a qual propõe a produção de um esquete para entrevista de emprego. Além disso, visamos identificar a presença da dimensão operacional, cultural e/ou crítica (Lankshear; Knobel, 2006) na realização do exercício.

Para atingir esses objetivos, adotamos a metodologia qualitativa, documental e descritiva. Seguindo os procedimentos típicos do método, primeiramente nos familiarizamos com teorias voltadas para os multiletramentos e livros didáticos. Em seguida, selecionamos o livro *Multiversos Linguagens* (2020) como fonte principal e elegemos uma atividade *#nósnaprática* como *corpus*. Durante o momento de análise, descrevemos os modos semióticos presentes na atividade e, depois, identificamos a presença das três dimensões do conhecimento (Lankshear; Knobel, 2006). Por fim, refletimos acerca dos resultados finais.

Nos próximos tópicos, apresentamos as principais teorias e abordagens que fundamentam este estudo, o qual é dividido em sete tópicos, a contar esta introdução. Adiante, traçamos um paralelo teórico entre os letramentos e os multiletramentos. Depois, discutimos sobre o LD e sua relação intrínseca com os multiletramentos. Posteriormente, visitamos as dimensões do conhecimento de Lankshear e Knobel (2006). Em seguida, expomos nossa metodologia de pesquisa, mostramos nosso movimento de análise e refletimos acerca dos resultados encontrados. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

## 2 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

O conceito de letramento chegou ao Brasil quando pesquisadores da educação sentiram a necessidade de criar um termo que envolvesse “aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização” (Kleiman, 2005, p.21). Isso sugere que a concepção vigente considerava letrada uma pessoa que dominava o código verbal, ou seja, o indivíduo alfabetizado que sabia ler e escrever o texto verbal. Porém, para os estudiosos da época, essa concepção era insuficiente, pois ainda não contemplava o contexto das atividades sociais das quais a leitura e a escrita fazem parte usualmente.

Com essa mudança de paradigma, o termo letrado passa a ser utilizado para caracterizar uma pessoa que “participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita” (Kleiman, 2005, p. 54). Dessa forma, independentemente do desenvolvimento da grafia, o indivíduo será considerado letrado caso seja capaz de reconhecer e interagir com as funcionalidades dos gêneros textuais que circulam em seu meio social. Por exemplo, compreender a função do e-mail e seu papel sócio-comunicativo é suficiente, ainda que a pessoa precise de ajuda para redigi-lo.

Porém, ressaltamos que essa concepção de letramento ainda não engloba linguagens que vão além do verbal. Ao observar esse cenário no contexto de língua inglesa, educadores renomados, atualmente conhecidos como o New London Group (NLG), decidiram se reunir para propor a ampliação dessa pedagogia do letramento, resultando na criação do manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Mais especificamente, os integrantes do GNL (1996) observaram a demanda por uma pedagogia que considerasse as mudanças comunicativas trazidas pelos avanços tecnológicos digitais, caracterizadas pela crescente presença de diversos modos semióticos, como a imagem, o texto verbal, o layout, os gestos, entre outros (Kress, 2010), em manifestações textuais e pela diversidade cultural e linguística nas sociedades humanas.

Mediante o exposto, o NLG (1996) parte de dois pressupostos de “multi” para o termo Multiletramentos (Rojo; 2013; Kalantzis *et al.*, 2022). O primeiro se fundamenta na variedade linguística e cultural que corroboram na construção de significados em diferentes situações pessoais, profissionais e cívicas. Por outro lado, o segundo aspecto ‘multi’ do termo refere-se à variedade de linguagens, semioses e mídias disponíveis para significação (Rojo, 2013). Em outras palavras, diz respeito ao reconhecimento do potencial de

significação dos diversos modos semióticos que compõem os textos multimodais, cuja circulação pode ocorrer em meios impressos e digitais.

Em relação a esses textos, todos os modos semióticos presentes “[...] contribuem para a produção de significado de formas diferentes. Portanto, nenhum modo produz significado sozinho, e sim desempenham um papel discreto no todo” (Jewitt, 2008, p. 247). Nesse sentido, uma capa de filme composta por texto verbal, imagens, cores e layout é multimodal, pois permite a produção de significados a partir da leitura e interpretação desses recursos. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1998, p.186), “todos os textos são multimodais”. Em vista disso, até mesmo uma página, aparentemente composta apenas pelo o texto verbal, também pode possuir modos como tipografia, cores e layout em sua organização. Isso sugere que a multimodalidade pode se manifestar de inúmeras formas.

Assim, assumimos a postura de que os multiletramentos não apenas dão visibilidade a variados padrões de significados semióticos como também permitem a reflexão sobre o funcionamento de textos multimodais em diversos contextos culturais e linguísticos. No tópico a seguir, discutimos os livros didáticos, um material em que os pressupostos dos multiletramentos podem se manifestar.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO: DEFINIÇÕES E RELAÇÕES COM OS MULTILETRAMENTOS**

Sendo o livro didático (LD) material de nossa pesquisa, é necessário fazer alguns apontamentos sobre seu contexto de uso e sua relação com os multiletramentos. Dessa forma, destacamos seu papel enquanto peça indispensável no processo ensino-aprendizagem, desde que o Estado legitimou a lei Nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Assim, uma vez legitimado, o LD passa a ser um “dispositivo de gestão político-cultural institucionalizado” (Morales; Kiss; Guarda, 2005 *apud* Diaz, 2011, p. 611) que apresentam conteúdos esquematizados a serem trabalhados em sala ao longo de cada etapa da educação.

Portanto, o contexto de uso do LD está imerso na realidade escolar. Nesse contexto, Díaz (2011) expõe em seu trabalho que o LD pode ser usado durante todo o processo letivo, sendo um dispositivo disponível ao professor e ao aluno que apresenta, no seu interior, os conteúdos organizados de acordo com o que é proposto para aquela etapa. No entanto, há algumas convergências quanto a sua utilização.

Para o professor, o LD é um apoio que o guia e o subsidia nas aulas. Por outro lado, para os alunos, é um instrumento que dialoga com conhecimentos prévios e futuros, como

bem explicita Lajolo (1996). No entanto, segundo Ota (2009) e Silva (2019), o LD pode se tornar uma armadilha para o professor, se acreditar em sua completude e utilizá-lo como único instrumento didático em sala de aula, deixando outros recursos pedagógicos de lado. Em seu posicionamento, Ota (2009) chama a atenção ao viés mercadológico do produto, pois muito se utiliza das estratégias de *marketing* para diminuir a concorrência de mercado. Por meio dessas reflexões consideramos que apesar das controvérsias, o LD é essencial no cotidiano escolar. Todavia, o professor deve ter uma postura crítica e ativa na escolha dos seus materiais e reconhecer o LD como um dos recursos a ser utilizado.

Dito isso, cabe ainda ressaltar que na contemporaneidade os LDs têm apresentado características próprias de sua época, marcados pelos recursos visuais e tecnológicos. Pesquisas atestam que esses materiais passaram por diversas mudanças ao longo do tempo, especificamente no que diz respeito às suas características visuais. Em uma investigação semiótica de LDs de língua inglesa dos anos 1930, 1980 e 2000, por exemplo, Bezemer e Kress (2009) demonstram que eles tornaram-se bastante visuais com o passar do tempo, especificamente devido à ampliação do uso de imagens, texto verbal, tipografia e layout para compor seu design. Similarmente, Caldas (2021) ressaltava que os livros didáticos “[...] no final do século XX, primavam pelo texto escrito, enquanto as imagens desempenhavam função decorativa”. No contexto atual, a natureza visual e multissemiótica pode ser considerada uma característica marcante desses recursos didáticos. Além da crescente presença deste aspecto, documentos normativos que regem a educação básica no Brasil – tais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) – também advogam pela leitura e interpretação deles, ressaltando o contato crítico com diferentes gêneros multissemióticos e seus suportes (Brasil, 2018).

Junto a isso, Tôrres Neto (2019) argumenta que o desenvolvimento de conhecimentos sociais, culturais e linguísticos dos estudantes, assim como a promoção da percepção de diferenças sociais, raciais, de gênero, dentre outros; são aspectos fundamentais na constituição de um LD pois podem contribuir para o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Para o autor, tais questões se constituem como um meio de construir a criticidade dos estudantes, de maneira que ela pode ser trabalhada “a partir de elementos multiculturais e multimodais, presentes na proposta dos multiletramentos” (Tôrres Neto, 2019, p. 90). Portanto, entendemos que os livros didáticos podem se constituir como meios que permitem o desenvolvimento dos fatores propostos pela pedagogia dos multiletramentos.

Em consonância a essa ideia, Bitencourt (2021, p. 48) afirma que o LD deve permitir que o professor “desenvolva uma prática que estimule o envolvimento dos alunos em

práticas de letramentos contemporâneos, ao mesmo tempo, contemplando multimodalidades, multissemoses e multiculturalidades, ampliadas pelas tecnologias digitais”. Para observar as possíveis maneiras que os multiletramentos se manifestam em um livro didático do ensino médio, discutimos a seguir as três dimensões do conhecimento, as quais se constituem como o sistema de análise deste artigo.

#### **4 AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTOS: UMA APLICAÇÃO AO MULTILETRAMENTOS**

Lankshear e Knobel (2006) afirmam que várias perspectivas teóricas acerca do que significa ser letrado foram desenvolvidas nas décadas mais recentes. No que diz respeito aos multiletramentos, os autores identificam que os objetivos dessa pedagogia demandam o uso de conhecimentos operacionais, culturais e críticas. Tais dimensões, originalmente propostas por Green (1988), “precisam ser consideradas simultaneamente” (Lankshear; Knobel, 2006, p. 16). Portanto, a aprendizagem voltada para as mídias multimodais e para a diversidade linguística e cultural requer do aluno três dimensões que devem ser desenvolvidas em conjunto.

De acordo com os teóricos, a dimensão operacional foca no aspecto linguístico. Como tal, envolve tanto conhecer as ferramentas, os processos e os métodos para lidar com o texto como também abrange a habilidade de ler e escrever em vários contextos (Lankshear; Knobel, 2006). Desse modo, enfatiza o conhecimento do código e suas regras gramaticais na leitura e produção dos diversos textos que fazem parte do meio social.

Por outro lado, Lankshear e Knobel (2006, p. 16) salientam que a dimensão cultural é a capacidade de “saber como produzir e identificar significados apropriados à prática”. Mais especificamente, os autores afirmam que isso implica em compreender o que é apropriado ou inapropriado nas práticas de leitura e escrita. Assim, esse tipo de conhecimento envolve a habilidade de identificar quais ações são pertinentes ao contexto em que o leitor-produtor está inserido.

Por fim, os teóricos indicam que a dimensão crítica envolve reconhecer que “todas as práticas sociais, e conseqüentemente todos os letramentos, são ‘seletivos’ e construídos socialmente” (Lankshear; Knobel, 2006, p.16). Junto a isso, também afirmam que elas expressam valores, regras, padrões e perspectivas. Em outras palavras, não são inocentes e expressam ideologias. Os autores citam Green (1988) para frisar que a criticidade garante que os indivíduos não só participem de determinada prática como também sejam capazes de mudá-la.

Portanto, as dimensões propostas por Green (1998) e adaptadas por Lankshear e Knobel (2006) são uma forma de abranger conhecimentos textuais, culturais e críticos. Neste artigo, nós a aplicamos na análise de duas atividades de um livro didático. No tópico seguinte, discutimos a metodologia que permitiu sua realização.

## 5 METODOLOGIA

Como ressaltado na introdução, o objetivo deste estudo é analisar uma atividade #nósnaprática do livro didático *Multiversos Linguagens* (2020) na ótica dos multiletramentos. Por essa razão, essa pesquisa é classificada como qualitativa, documental e descritiva, visto que concepções qualitativas foram utilizadas na descrição e análise crítica das atividades selecionadas.

Para realizar esse estudo, investigamos um livro didático da coleção *Multiversos Linguagens*, especificamente o volume 5, o qual foca em temas do mundo do trabalho. Escolhemos esse material específico tanto devido a sua disponibilidade gratuita no site oficial da editora FTD como também pela sua proposta de auxiliar na formação crítica do estudante com base em diversos gêneros escritos, orais e/ou multimodais que circulam nesse ambiente.

Ele é composto por 3 sequências, que por sua vez comportam 4 unidades temáticas. Dentro delas, os textos e atividades são organizados em variadas seções, tais como *Ler o mundo e sentir o mundo*, *Pensar e compartilhar*, *Pensar a língua* e #nósnaprática. Por conta dessa grande variedade, delimitamos nossa análise à atividade #nósnaprática, a qual propõe a produção de diversos gêneros textuais típicos do meio trabalhista. Assim, investigamos um exemplar desta atividade, especificamente aquela presente na última unidade, cujo foco da produção textual é uma esquete para entrevista de emprego.

Para analisá-la, seguimos os procedimentos da análise documental. Primeiramente, nos familiarizamos com teorias dos multiletramentos e dos livros didáticos. Junto a isso, selecionamos o livro didático *Multiverso Linguagens* e definimos o *corpus*. Depois, na fase de exploração do material, observamos as características gráfico-visuais das atividades #nósnaprática; quantificamos quais modos semióticos foram utilizados em sua composição; descrevemos criticamente cada uma das subseções das atividades; e identificamos as dimensões do conhecimento (Lankshear; Knobel, 2006) lá presentes. Por fim, na etapa final de tratamento dos resultados, refletimos acerca dos resultados encontrados e apontamos nossas conclusões iniciais. Na próxima seção, discutimos os principais resultados desta pesquisa.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Análise da composição visual das atividades #nósnaprática

Nesta pesquisa, analisamos uma atividade de produção textual do livro didático *Multiversos Linguagens* na ótica dos multiletramentos, especificamente a seção #nósnaprática da primeira unidade, que tinha a esquete para entrevista de emprego como foco principal. Em relação aos modos semióticos que a compõem, observamos a predominância do texto verbal, de maneira que as informações são expressas e compartilhadas majoritariamente através dele.

Por exemplo, acreditamos que ao invés de inserir apenas o link do site, também fosse viável adicionar recursos como QRcode para o leitor acessar os vídeos sugeridos com mais facilidade. Similarmente, também seria útil utilizar mapas mentais para apresentar de maneira mais visual e dinâmica as perguntas mais recorrentes e consideradas adequadas na entrevista. Na nossa perspectiva e em consonância com as propostas dos multiletramentos, a presença de tais elementos fornecem mais rapidez, acessibilidade e facilidade para a realização do exercício, sendo condizente com os aspectos tecnológicos que grande parte dos alunos têm contato.

É possível ainda destacar que apesar dessa grande predominância do verbal, modos semióticos como cores, tipografia, layout agem em conjunto para separar as principais partes das composições. Por exemplo, no caso do exercício da primeira unidade, a definição do termo “esquete” é feita em uma tabela roxa, o que sugere que a informação ali presente pode ser importante. Similarmente, os títulos de cada um dos passos da tarefa são destacados em negrito e com a cor roxa. Assim, ainda que o verbal se encontre em maior quantidade, ainda é possível identificar o caráter multimodal da composição, conforme o exposto na Figura 1.

**Figura 1 - Composição visual da atividade #nósnaprática**

**#ficaadica**

Em seu canal na internet, Adriana Cubas, especialista em gestão de marketing e de pessoas, publicou o vídeo **Entrevista de emprego: dicas para entrevista e como ser contratado para um novo trabalho**. O vídeo é feito de esquetes com dicas de como se comportar e sobre o que não falar em uma entrevista de emprego.

ENTREVISTA de emprego: dicas para entrevista e como ser contratado para um novo trabalho. 2019. Vídeo (6min33s). Publicado por Adriana Cubas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4sahrj9MAg>. Acesso em: 4 jul. 2020.

**» O que você vai fazer**

Como preparação para o mundo do trabalho, você se juntará a três colegas de turma para produzir um esquete de uma entrevista de emprego. A primeira etapa do trabalho consiste na elaboração de um roteiro para guiar a encenação dos participantes da cena. A segunda etapa é a encenação do esquete para a turma.

Um roteiro de esquete obedece às mesmas características estruturais de um roteiro teatral: há indicação de falas, descrição de cena e rubricas. No caso desta produção, não haverá divisão de cenas, já que um esquete consiste em apenas uma cena curta.

Caso queira conhecer mais sobre esse gênero, assista ao vídeo indicado no box **#ficaadica** desta seção, que contém um exemplo de esquete de entrevista de emprego.

Um **esquete** (do inglês *sketch*, que significa "rascunho" ou "esboço") é uma cena de curta duração, geralmente humorística, que pode abarcar temas contemporâneos relacionados à política, cultura e sociedade.

**» Planejar**

Fonte: FTD Educação, 2020

Tal organização visual condiz com a afirmação de Kress e van Leeuwen (1998), que ressaltam que todo texto é multimodal. Após esta identificação dos modos semióticos, apresentamos no próximo tópico as dimensões do conhecimento observadas ao longo das duas atividades propostas.

## 6.2 As dimensões do conhecimento presentes na atividade #nósnaprática da primeira unidade do livro didático: produzindo uma esquete para entrevista de emprego

A atividade introdutória *#nósnaprática* investigada no âmbito desta pesquisa faz parte da primeira unidade do livro didático *Multiversos Linguagens* e aborda a produção textual de uma esquete para entrevista de emprego. Como exposto na metodologia, ela é subdividida em 6 partes, especificamente *o que você vai fazer; planejar, produzir, revisar e editar; compartilhar; avaliar*. Nos próximos parágrafos, identificamos as dimensões do conhecimento em cada uma delas.

A primeira subseção, intitulada *O que você vai fazer*, descreve o propósito da realização da atividade em conjunto com outros colegas, ou seja, que eles realizem uma cena curta de entrevista nos moldes do gênero teatral. A primeira parte da atividade sugere a elaboração do roteiro e em seguida a encenação. Para colaborar na produção do roteiro, o livro descreve, na subseção *Planejar*, como o aluno deve se preparar para uma entrevista, destacando questões topicalizadas que acredita serem recorrentes nesse evento comunicativo e as possíveis expectativas do entrevistador:

Por que você deseja trabalhar conosco? Quais são seus pontos fortes e pontos fracos? Você se sente confortável trabalhando em equipe? Por que

“você está deixando seu emprego atual? Como você lida com pressões no dia a dia? Como você lida com prazos? Quais são seus hobbies? Você tem alguma pergunta? (FTD Educação, 2020, p.31)

Adiante, expõem orientações de polidez, postura e conduta no momento da entrevista, como: “nunca minta, seja convicto de suas qualidades e conheça seus defeitos, não fale mal de experiências anteriores [...]” (FTD Educação, 2020, p.31)

Nesse momento, espera-se que o aluno adquira conhecimentos prévios. Portanto, é possível identificar a dimensão cultural (Lankshear; Knobel, 2006), visto que são apresentados aos alunos questões pertinentes desse contexto. Além disso, consideramos que a atividade direciona a possíveis respostas que se enquadram em uma entrevista de emprego, pois as perguntas da atividade são direcionadas para conhecer o perfil do candidato a vaga.

No entanto, observamos uma lacuna nessa atividade, a ausência da linguagem corporal. A atividade não faz referências ao uso dessa linguagem na entrevista, nem sobre o aspecto visual e oral que se espera do entrevistado. Esses elementos, presentes nesse evento comunicativo, contribuem para a percepção da dimensão cultural, que, como salienta Lankshear e Knobel (2006), envolve a habilidade de identificar o que é pertinente, ou não, nessa prática. Portanto, consideramos que essas duas etapas convergem em relação à descrição que o livro dá para si na página inicial da sessão do material, ao informar que irá contribuir para vivências e expressões de práticas corporais. Porém, como não analisamos o livro por completo, é possível que adiante a obra manifeste essa dimensão.

Em seguida, no momento de *Produção*, observamos a presença da dimensão operacional e da cultural. Percebemos que verbos como *planeje*, *enumere* e *apresente* instruem os alunos do que deve ser feito, compartilhando assim noções operacionais (Lankshear; Knobel, 2006) para a realização da tarefa. Em certo momento, também notamos a dimensão cultural (Lankshear; Knobel, 2006) especificamente quando os alunos são instruídos a formular respostas para as perguntas do entrevistador sendo “algumas inadequadas e outras esperadas, conforme as dicas de como se portar em uma entrevista de emprego” (Campos *et al.*, 2020). Assim, eles são instigados a considerar o que é aceitável ou não em uma situação formal e ainda adequar seus comportamentos linguísticos a ela. Com isso, poderão analisar e criticar as possíveis maneiras de agir em um momento social extremamente importante.

No tópico seguinte, que trata de *Revisão e Edição* do texto, as dimensões operacionais e críticas (Lankshear; Knobel, 2006) se fazem presente. Nesse caso

específico, os produtores sugerem que os estudantes façam uma revisão gramatical e observem incongruências no enredo. Como consequência dessa proposta, acreditamos que eles precisarão ativar seus conhecimentos prévios e críticos relacionados ao código verbal e à estrutura textual do enredo para dar continuidade a atividade. Ao observar seus possíveis erros e acertos, o aluno pode então pôr em prática a auto-avaliação crítica, uma habilidade requerida em diversos contextos sociais.

Em seguida, acontece o momento de *Compartilhar*, onde os alunos devem apenas mostrar à turma inteira o que foi realizado. Por fim, no último passo, espera-se que os estudantes façam a *Avaliação* da atividade. Para isso, as perguntas questionam acerca do que foi aprendido, quais as maiores dificuldades enfrentadas e como foi a preparação da atividade.

Dessa forma, entendemos que tal conhecimento é operacional (Lankshear; Knobel, 2006), pois se relacionam apenas a realização da atividade em si. No nosso ponto de vista, este momento poderia ser de caráter crítico ao abordar questões relacionadas a função da entrevista na vida social ou como aquela atividade possivelmente os ajudará em um futuro próximo. Ao invés disso, focam apenas nos fatos que ocorreram durante o desenvolvimento do trabalho. A seguir, apresentamos os resultados da segunda análise.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos uma atividade *#nósnaprática* do livro *Multiversos Linguagens* no intuito de observar suas composições visuais e as possíveis dimensões do conhecimento lá presentes. De acordo com a nossa análise, foi possível identificar algumas divergências e concordâncias entre as atividades e as propostas dos multiletramentos.

Apesar do intuito de auxiliar o aluno a tornar-se cidadão crítico e preparado para o mundo do trabalho, a organização do livro parece ainda conter vestígios do ensino tradicional que pretende que o aluno seja capaz de reconhecer aspectos estruturais e organizacionais da língua. Porém, ainda assim, ele treina habilidades orais e comportamentais que vão muito além da escrita e interagem com outros gêneros e mídias visuais, tais como o enredo e o vídeo, respectivamente.

Além disso, em relação à atividade analisada, ainda que ela seja direcionada à prática da linguagem oral, não identificamos tantos momentos de discussão sobre ela. Apesar disso, os alunos são instruídos a autoavaliar sua própria produção verbal e até mesmo os comportamentos linguísticos mais adequados para a situação. Isso abrange a

diversidade linguística presente em uma sociedade, o que é fator determinante da pedagogia dos multiletramentos.

Por fim, observamos que a dimensão crítica é pouco explorada em detrimento da dimensão operacional, que propõe o conhecimento estrutural presente na entrevista. Assim, acreditamos que ambas as atividades poderiam abranger mais questões sociais e culturais presentes nessa esfera trabalhista.

Vale ressaltar que devido a gratuidade do LD *Multiversos Linguagens*, acreditamos que seja um material, majoritariamente, presente nas escolas públicas. Assim, ele tenta se enquadrar nessas realidades orientando discussões e recursos que sejam viáveis. Também, o fato dos multiletramentos ser uma abordagem consideravelmente nova, observamos que esse material tenta se enquadrar nos parâmetros dos dois “multi”, embora, em sua totalidade, transpareça vestígios da educação tradicional. Desse modo, caracterizamos essa atividade específica como transição, que pretende se enquadrar nas demandas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**, New York, v. 8, n. 3, p. 247-262, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249671466\\_Visualizing\\_English\\_A\\_social\\_semio tic\\_history\\_of\\_a\\_school\\_subject](https://www.researchgate.net/publication/249671466_Visualizing_English_A_social_semio tic_history_of_a_school_subject). Acesso em: 28 ago. 2023.

BITENCOURT, D. A. S. **Multiletramentos e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**: o livro didático de português do ensino fundamental. 2021. 131 f. Dissertação (mestrado em Letras) — Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11295>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 1.006, De 30 De Dezembro De 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1938.

CALDAS, M. C. de S. **Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/64803>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CAMPOS, M. T. A.; ODA, L. S; CARVALHO, I. C; GAZZETTA, R. *Multiversos linguagens: no mundo do trabalho*. São Paulo: FTD, 2020.

DÍAZ, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 609-624, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832>. Acesso em: 31 de ago. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 28 abr. 2023.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732x07310586>. Acesso em: 21 ago. 2022.

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

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (orgs.) **Approaches to media discourse**. Blackwell Publishing, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, v. 16, n. 69, p. 3-9 Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001398.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2.ed. Nova York: Open University Press, 2006.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, T. F. da. **Leitura e Discurso**: uma análise discursiva dos sujeitos leitores inscritos em um livro didático de língua portuguesa do ensino médio. São Carlos, SP: Pedro e João, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.

OTA, I. A. da S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar**, n. 35, 184 p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/> Acesso em: 13 de novembro de 2023.

TÔRRES NETO, A. P. **Multiletramentos no livro didático**: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio. 2019. Dissertação de mestrado — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5477>. Acesso em: 26 ago. 2023.

## CREDENCIAIS DAS AUTORAS

**Maria Eduarda Sousa Santos** é graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e é mestranda em Letras com concentração em Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

**Dandara Rochelly Fernandes Araújo** é graduada em Letras português e francês pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e é mestranda em Letras com concentração em Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

# LETRAMENTO MEDIANDO ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Érica Dantas de Oliveira Batista (Universidade Estadual da Paraíba - UEPB)**

*erica.dantas.oliveira.batista@aluno.uepb.edu.br*

**Fabiola Mônica da Silva Gonçalves (Universidade Estadual da Paraíba - UEPB)**

*fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar como o letramento está mediando adaptações ao currículo escolar para o aluno com deficiência intelectual, acerca das práticas pedagógicas dos professores. Justifica-se a temática sob a ótica de que estudantes com Deficiência Intelectual, devido apresentarem um funcionamento intelectual abaixo da média, pode apresentar dificuldades na aprendizagem e interação social com os colegas de sala, necessitando que haja mudanças no currículo, promovendo meios de aprendizagem e interação entre colegas. Entretanto, vale ressaltar que não cabe apenas ao professor propor mudanças em suas práticas, mas todo o corpo escolar deve promover práticas inclusivas. A pesquisa baseou-se em um levantamento bibliográfico, com buscas feitas em artigos, revistas, bases para evidenciar a importância da temática, em seu aporte teórico apresenta Boer (2012), Aranha (2000), Mantoan (2011) dentre outros. Ela está pautada numa abordagem qualitativa, tentando explicar determinado fenômeno, ou seja, conclui-se a necessidades de desenvolver práticas de letramento, que promovam adaptações ao currículo escolar para alunos com Deficiência Intelectual.

**Palavras-chave:** práticas pedagógicas; aprendizagem; inclusão.

## 1 LETRAMENTO NO CONTEXTO INCLUSIVO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Considerando a temática proposta, entendemos que o letramento se refere a uma habilidade de compreender, interpretar a linguagem escrita e até visual de uma maneira eficaz. O processo de letramento vai além da capacidade de decodificar palavras, compreender textos ou expressar-se por escrito, ela é uma ferramenta de inserir o sujeito no meio social, dando oportunidades desta pessoa de interagir no espaço em que está inserido, e que no futuro, o indivíduo seja capaz de relacionar-se e exercer algum tipo de trabalho. Para a criança com Deficiência Intelectual, adquirir esse conhecimento e habilidades, que o leva a liberdade, se torna mais difícil devido a sua condição, por isso requer que escolas promovam adaptações nos currículos escolares.

Incluir na escola não é apenas matricular a criança e fazer com que ela frequente o ambiente escolar diariamente, ela precisa ser respeitada diante de sua especificidade, aprender individualmente e coletivamente, praticar e participar ativamente das atividades curriculares e extracurriculares, ações que devem promover a socialização da pessoa com

deficiência intelectual com outros alunos. Promover a inclusão não é tarefa fácil, nem tampouco é responsabilidade apenas do professor, a inclusão escolar requer mudanças em todo o contexto, desde transformações no espaço físico, levar informações a toda a equipe escolar, material didático adaptado, preparar professores emocionalmente e didaticamente para atender alunos com DI.

Dentro do ambiente escolar, existem uma variedade de estudantes e os professores precisam estar preparados para atenderem a esta demanda, bem como, a equipe de coordenação e gestão escolar, precisam oferecer suporte à os docentes, pois estes recebem além de estudantes com necessidades educativas especiais, outros com dificuldades de aprendizagem, exigindo do professor uma maior atenção que nem sempre ele conseguiu suprir, devido não receber ajuda necessária de outras equipes que compõe a escola.

A família também é importante nesse processo de escolarização, ambientação e aprendizagem da criança, pais ou responsáveis devem ser cientes do desafio dos docentes em oferecer práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem e inclusão destes alunos, já que um número significativo de professores não tem conhecimento, em saber como realizar.

Este trabalho traz a seguinte indagação: como são realizadas as adaptações ao currículo para o deficiente intelectual? A pergunta é oportuna, pois escolas recebem estudantes com essa e outras deficiências e é sabido que o currículo precisa ser modificado para atender a necessidade de tal criança e estas, por vezes, são excluídas das atividades por não conseguirem realiza-las diante do nível de complexidade, que nem sempre eles conseguem acompanhar.

Diante deste contexto, em que alunos com deficiência intelectual, precisam ter seus direitos de aprendizagem assegurados e efetivados, este trabalho tem como objetivo analisar como o letramento está mediando adaptações ao currículo escolar para o aluno com deficiência intelectual, acerca das práticas pedagógicas dos professores. Sabendo que o currículo em escolas é muito tradicional, ou seja, seguem uma linha conteudista, e diante da realidade, o currículo precisa tornar-se flexível para atender as necessidades dos estudantes.

Justifica-se a temática sob a ótica de que estudantes com Deficiência Intelectual, devido apresentarem um funcionamento intelectual abaixo da média, pode apresentar dificuldades na aprendizagem e interação social com os colegas de sala, necessitando que haja mudanças no currículo, promovendo meios de aprendizagem e interação entre colegas. Para compreender a situação dos currículos escolares, hipoteticamente, aponta-

se para a resistência diante dos professores e coordenadores em flexibilizá-los, por falta de conhecimento em propor novos modelos de conteúdos e estratégias, que atendam às necessidades reais dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem significativa.

Reestruturar o currículo é um ato de respeito ao próximo, é reconhecer que o outro, independentemente de sua especificidade, é capaz de aprender, mesmo que de um modo diferente em ritmo diferente e que o docente necessita desta liberdade em oferecer algo novo e diferenciado para suprir as necessidades de seus alunos, sem a cobrança excessiva do currículo tradicional, essas mudanças devem promover interação social do estudante com deficiência intelectual com os outros alunos.

Portanto, a escola sendo o espaço de acolhimento, deve estar ciente de que o professor não é o único responsável pelo processo de inclusão, e sim todos que compõe aquele ambiente. Desta forma a escola precisa receber as preocupações dos professores, pais, responsáveis e juntos buscarem soluções para diminuir o problema de aprendizagem, desrespeito e exclusão.

## 2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE LETRAMENTO

O Letramento exerce uma forte influência na vida das pessoas, principalmente no exercício da cidadania, pois oportuniza ao sujeito compreender melhor o mundo e as situações que emergem no decorrer da vida, podendo estas pessoas participarem de forma ativa e consciente, sendo capazes de argumentar e se posicionar diante de respectivos contextos. Entretanto, é predominante o letramento e alfabetizações como coisas iguais, e existem diferenças entre ambas, a alfabetização é o processo de ler e escrever, tendo foco nas habilidades básicas, o letramento envolve o uso eficaz da alfabetização, ou seja, envolve a compreensão, interpretação, comunicação e informação por meio da leitura.

Conforme Silva (2021, p.50), diz que:

Fica claro que os letramentos não se restringem apenas a saber ler e escrever, mas abarcam a capacidade de aplicar conhecimentos socioculturais específicos em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos. Isso constitui o que defino como Letramento. (SILVA, 2021, p. 50).

Fica evidente na fala do autor diferenças existentes entre letramento e alfabetização, bem como a importância e necessidade de desenvolver em salas de aula, práticas que contribuam para o letramento, sendo está uma forma de combater, preconceitos, estigmas,

e colocar o sujeito como protagonista sociocultural, sobre tudo, as pessoas que possuem Necessidades Educativas Especiais, negros, indivíduos de baixa renda, dentre outros.

Soares (2001, p. 47) define o letramento como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Percebe-se, nesta perspectiva, que embora distintas, alfabetização e letramento precisam estar em consonância, pois uma ensina a ler e escrever, enquanto a outra, promove a compreensão do que está sendo lido e ensinado. Neste viés, Soares (1998, p. 18), vai além de saber ler e entender um texto. Já o “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever”, ainda Soares, (2001, p. 19), sem considerar o que se consegue fazer com as informações lidas, sem saber manusear e enxergar por diferentes óticas e sem ter entendimento crítico sobre o assunto.

Ações e práticas que promovam o Letramento, vão além da compreensão de mundo, pois promovem a imersão dos sujeitos no mundo, de modo que eles possam compreender, vivenciar e experienciar vários contextos, sendo capazes por meio conhecimento crítico adquirido consolidado pelo letramento.

## 2.1 inclusão escolar do aluno DI

O termo inclusão não é novo, segundo Saviani (2011), diz que essa proposta vem sendo discutida desde os ideais de Comenius, ganhando força com a Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, mas o marco crucial referencial da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca em 1994, a partir de então deixa de atender a um contexto restrito de deficientes físicos, para contemplar todas as necessidades educativas, orgânicas e sociais.

A exclusão de pessoas com deficiência existe há décadas, esses indivíduos eram isolados da sociedade, não tinham direito de frequentar escolas e desde tempos remotos eram tidos como pessoas incapazes de viver em sociedade, de exercerem algum tipo de trabalho ou incapazes de aprender, entretanto, essa cultura excludente e discriminatória vem perdendo força, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394/96, e as emendas de resoluções e decretos nacionais e internacionais, tem buscado implementar políticas públicas que possam garantir o ingresso do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular e tem exigido das instituições adequações.

Segundo a UNESCO (1994, pg. 3) “O princípio da inclusão é o reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”. Incluir

vai muito além de assegurar o direito de matricular a criança na escola, inclusão pressupõe, o respeito e a valorização as diferenças, promoção da equidade, transformação de culturas racistas e preconceituosas e inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

De acordo com Aranha (200, p. 2):

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

O ambiente a ser considerado inclusivo, deve ter a presença diversificada de sujeitos, bem como este espaço precisa oferecer a estes indivíduos estrutura adaptadas, recursos didáticos ou tecnológicos que facilitem a socialização, bem como comunicação, locomoção, a proposta da inclusão não é tarefa apenas da escola, mas de todos e em todos os ambientes. Sasaki (1997, p. 41), diz que inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Inclusão é um termo complexo, abrange não só pessoas com deficiência, mas também aqueles tidos como “normais”, mas que sofrem algum tipo de discriminação devido a cor, raça, região, opção sexual, enfim, são muitos os excluídos, o trabalho de inclusão é um ato contínuo que precisa ser posto sempre evidência e discutido, com o propósito de oferecer o direito e o respeito a cidadania a pessoas que diariamente são excluídos.

A pessoa com deficiência intelectual apresentará uma condição caracterizada por limitações intelectuais e adaptativas. E essas limitações podem afetar a capacidade de aprender ou compreender informações e se adaptar ao ambiente em seu entorno. Vale ressaltar que cada pessoa com DI, pode apresentar níveis diferentes de funcionalidade, e devido essa condição o sujeito precisará de um acompanhamento especializado.

A criança com DI no ambiente escolar pode apresentar dificuldades em se concentrar, seguir regras ou se comunicar, também podem apresentar dificuldades em aprender. É importante que as escolas e professores estejam preparados para receber e atender este público, oferecer um ambiente inclusivo é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Para tanto, preparar professores oferecendo formação continuada, dando-lhes oportunidades de aprender e ter informações sobre os tipos de deficiência, bem como, promover práticas pedagógicas inclusivas, contribui para que a criança com DI, tenha a oportunidade de aprender e interagir com outras crianças. As salas de atendimento Educacional Especializado é um recurso oferecido a estudantes com necessidades educativas especiais que contribui para a aprendizagem. A sala oferece atendimento no contraturno da matrícula, com o objetivo de desenvolver atividades naquilo que a criança apresenta mais dificuldade.

(...) O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação à Língua Portuguesa e à Matemática, o atendimento educacional especializado pode desenvolver o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a necessidade e o interesse de cada um, sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola (MANTOAN, 2011, p. 126).

Para que não só a inclusão, mas a aprendizagem seja efetiva, é essencial a participação da família na escola. A instituição familiar será o primeiro contato social da criança, é neste ambiente que ela terá os primeiros conhecimentos sobre valores, desta forma, é importante que pais e responsáveis busquem informação sobre a criança com deficiência intelectual, sabendo que dentro das limitações, ela é capaz de aprender e socializar-se. Escola e família unidos, torna-se o ambiente favorável para o desenvolvimento da criança, é uma parceria eficaz na construção da cidadania e efetivação da inclusão.

## **2.2 O currículo escolar frente as adaptações ao aluno com deficiência intelectual**

A palavra currículo, vem do latim curriculum, se referindo a corrida ou curso a ser realizado, no campo pedagógico, o termo está associado a disciplina, sendo organizada em uma sequência de acordo com a série, este conjunto de disciplinas ou grade curricular, apresenta conteúdo a serem ministrados nas aulas.

O termo adaptações refere-se a mudanças, ajustes realizados em algo para torná-lo adequado a determinadas situações ou necessidades, ou seja, é uma forma de ajustar algo ou alguma coisa, para funcionar melhor. Nesta perspectiva, a escola frente ao aluno DI ou outras especificidades necessita organizar o currículo escolar para atender as

necessidades dos alunos, ao mesmo tempo, dar suporte pedagógico e autonomia aos docentes.

Na esfera educacional, numa perspectiva inclusiva, a adaptação curricular é um termo que está em processo de construção, pois os currículos se apresentam muito tradicionais, num formato conteudista, sem abrir espaço para as colocações dos professores e necessidades reais dos estudantes, sejam estes com necessidades educativas especiais ou tidos como “normais”, Felizmente, com o avanço das políticas públicas e o conhecimento, mesmo que superficial dos professores, está situação passa por mudanças significativas, promovendo uma flexibilização curricular.

Conforme Lopes (2010), Fonseca (2011) e Boer (2012), o termo adequação curricular foi eleito, pois são entendidas como ajustes, modificações e diferenciações realizados para compreender as necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual. Fonseca (2011) conceitua adequações curriculares como ajustes que constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, ambos os autores concordam que o currículo passa por adequações, e são estas alterações que contribuem para o processo de aprendizagem, tanto dos alunos com necessidades educativas especiais quanto dos alunos “normais”, esse fato demonstra uma preocupação com o contexto atual, já que escolas frequentemente, recebem estudantes com especificidades e adaptar o currículo, é sinônimo de equidade na aprendizagem.

Para Carvalho (2014b) conceitua as flexibilizações como ajustes necessários nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de modo que ofereçam a todos a igualdade de condições de construção dos conhecimentos. Nesta ótica, flexibilizar o currículo, é ofertar mudanças não só na disciplina, mas na didática, proporcionando qualidade de ensino e aprendizagem, pois o docente terá a liberdade de inserir o conteúdo, bem como métodos e avaliações de acordo com a necessidade do aluno DI ou da turma.

Por conseguinte, Correia (2016) apresenta um novo termo para adaptação curricular, de acordo com ele,

A acessibilidade ao currículo, como proposta por este estudo, dispensa essas duas estratégias – mudança de objetivos e de critérios - ao colocar a ênfase no acompanhamento dos percursos individuais de todos os alunos. O aluno só é comparado consigo mesmo. Entende-se que a avaliação formativa, a organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada e outras formas de organização precisam estar combinadas com uma metodologia que se traduza em acessibilidade ao currículo e instrumentos/estratégias/artefatos para acompanhamento do percurso

formativo de cada aluno [...]. Em síntese, o que se defende como — acessibilidade ao currículo se afasta da ideia de simplificação, de redução, e se aproxima da ideia de — apoio, de tornar possível a efetiva participação no processo coletivo de vivência do currículo (CORREIA, 2016, p. 153-155).

Percebe-se que o olhar de Correia (2016), ressalta a necessidade e importância de acesso a realidade do estudante, ou seja, o currículo deve estar alinhado ao mundo real na qual estão inseridos os estudantes. Neste viés, significa dizer que é preciso dar importância aos conhecimentos prévios dos estudantes, promovendo debates, questionamentos, levantando hipóteses e propondo soluções para a problemática, colocando o aluno como sujeito principal.

É preciso pensar no estudante com deficiência intelectual, como um cidadão, e este por sua vez precisa exercer sua cidadania, e o currículo escolar precisa oferecer ao estudante oportunidade para o qual ele possa executar, desta forma, a escola deve compreender essa diversidade em sua multiplicidade. Um currículo escolar que não oferece oportunidade de alunos com DI interaja e participe das atividades como e com os demais alunos, demonstra estar segregando pessoas que mesmo com suas especificidades podem ter um crescimento na aprendizagem, sendo possível participar do meio o qual está inserido.

Muitos são os estudiosos que definem o que seja adaptação curricular, entretanto, torna-se evidente a urgência em mudanças curriculares, razão pela qual fortalece a inclusão do aluno com deficiência intelectual, pois devido sua condição intelectual, tem dificuldades em aprender e interagir e o currículo é uma ferramenta que torna mais acessível a alcançar e superar limitações impostas pelo transtorno.

### **2.3 O atendimento educacional especializado: uma ferramenta de inclusão e aprendizagem**

Com a nova Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), percebe-se uma mudança nas escolas, elas vêm passando por adequações, em seus espaços físicos, mobiliários, recursos, currículos e formação de professores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política vem propor a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares. O atendimento Educacional Especializado é uma extensão das salas regulares, oferecendo o atendimento em turno oposto da matrícula, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Assim sendo, as Salas de Recursos Multifuncionais possuem um espaço diferenciado das salas regulares, apresenta um mobiliário com equipamentos apropriados para receber não só o aluno com deficiência intelectual, mas com outras especificidades, material didático diversificado e bastante colorido, sala ampla, arejada e iluminada, tudo feito para tornar o ambiente acolhedor.

As salas de Atendimento Educacional Especializado são muito importantes para os avanços no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois propõem um ensino colaborativo com professores das salas regulares, definindo estratégias que contribuam para o acesso do aluno ao currículo escolar, bem como a integração em ou no grupo, dando oportunidades à implantação da educação inclusiva.

No Atendimento Educacional Especializado, as atividades devem ser direcionadas de acordo com as especificidades dos estudantes, utilizando jogos pedagógicos, computador, colagem, pinturas com tintas guache e o que mais estiver disponível neste espaço. O profissional desta sala precisa trabalhar em conjunto com o professor ou professora da sala regular, para tanto, é necessário ter momentos de diálogo, planejamento e reflexão sobre recursos e métodos utilizados por professores das salas regulares.

A perspectiva do ensino colaborativo, traz novos olhares que corroboram na promoção do ensino e aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais, entretanto, a finalidade do ensino colaborativo, é a colaboração entre professores no planejamento de atividades do cotidiano escolar, especificamente na sala de aula. As ações efetivadas neste processo de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, devem ser organizadas entre todos os envolvidos no ambiente educacional, de modo, que sejam tomadas as decisões se propondo a efetivação.

O ensino colaborativo é apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) como “um dos mais promissores suportes à inclusão”, tendo em vista um contexto em que muitos alunos com necessidades educativas especiais, estão chegando as escolas, é preciso que este local, juntamente com todos que compõem o sistema educacional, desenvolvam práticas que conduzam a inclusão, desmistificando um pensamento arcaico de que crianças com especificidades não aprendem, e ainda contribuindo para a diminuição de preconceitos ou estigmas ligados a essas crianças, promover a inclusão é um ato de cidadania.

### 3 METODOLOGIA

Para se chegar a dados obtidos neste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com buscas realizadas em artigos e revistas, no google acadêmico com uma perspectiva de compreender como se dá um Letramento, mediando adaptações no currículo escolar para alunos com Deficiência Intelectual.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se formos parar para analisar os resultados obtidos com esta pesquisa, veremos que o Letramento exerce uma forte influência na vida das pessoas, principalmente no exercício da cidadania, pois, possibilita ao sujeito ter uma melhor compreensão do mundo, bem como, das situações que emergem no decorrer da vida, podendo estas pessoas participar de forma ativa e consciente e serem capazes de argumentar e se posicionar diante de respectivos contextos.

Contudo, é imprescindível que o letramento e as alfabetizações não sejam considerados como coisas iguais, existem diferenças entre ambas. A alfabetização é o processo de ler e escrever, tendo foco nas habilidades básicas, já o letramento envolve o uso eficaz da alfabetização, ou seja, envolve a compreensão, interpretação, comunicação e informação por meio da leitura.

Conforme Silva (2021, p.50), diz que:

Fica claro que os letramentos não se restringem apenas a saber ler e escrever, mas abarcam a capacidade de aplicar conhecimentos socioculturais específicos em contextos significativos de uso com o objetivo de atuar e modificar possíveis iniquidades sociais que, em grande medida, são perpetuadas através de discursos. Isso constitui o que defino como Letramento. (SILVA, 2021, p. 50).

Fica evidente na fala do autor diferenças existente entre letramento e alfabetização, bem como a importância e necessidade de desenvolver em salas de aula, práticas que contribuam para o letramento, sendo está uma forma de combater, preconceitos, estigmas, e colocar o sujeito como protagonista sociocultural, sobre tudo, as pessoas que possuem Necessidades Educativas Especiais, negros, indivíduos de baixa renda, dentre outros.

Já Soares (2001, p. 47) fala que a definição de letramento se concretiza como: “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ver-se que nesta perspectiva, embora distintas,

alfabetização e letramento precisam estar em consonância, pois uma ensina a ler e escrever, enquanto a outra, promove a compreensão do que está sendo lido e ensinado.

Partindo deste pressuposto, Soares (1998, p. 18) diz que vai além de saber ler e entender um texto. Já o “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever”, ainda Soares, (2001, p. 19), sem considerar o que se consegue fazer com as informações lidas, sem saber manusear e enxergar por diferentes óticas e sem ter entendimento crítico sobre o assunto.

Ações e práticas que promovam o Letramento vão além da compreensão de mundo, pois promovem a imersão dos sujeitos no mundo, de modo que eles possam compreender e vivenciar vários contextos, sendo capazes por meio conhecimento crítico adquirido consolidado pelo letramento.

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) tem sido um tema de discussão desde os ideais de Comenius e ganhou força com a Conferência de Jomtien em 1990. O marco crucial para a educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca em 1994, que ampliou o conceito de inclusão para abranger todas as necessidades educativas, orgânicas e sociais<sup>5</sup>.

Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e das escolas, sendo vistas como incapazes de aprender ou de viver em sociedade. No entanto, essa cultura excludente tem perdido força com a implementação de políticas públicas que garantem o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular<sup>6</sup>. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e suas emendas têm sido fundamentais nesse processo.

A inclusão escolar requer adaptações nas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos com DI. Segundo a UNESCO (1994), o princípio da inclusão é o reconhecimento da necessidade de caminhar rumo a uma escola para todo um lugar que celebre a diversidade e inclua todos os alunos. Isso implica não apenas a presença física dos alunos com DI nas escolas regulares, mas também a garantia de uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento pleno. A inclusão efetiva de alunos com DI nas escolas é um passo crucial para sua formação profissional futura e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho discutimos sobre o processo de letramento, apresentando a sua finalidade no tocante da aprendizagem do estudante, bem como foi apresentado as

diferenças que existem entre letramento e alfabetização, termos que na maioria das vezes são entendidos como a mesma finalidade, entretanto, ambas apresentam características e objetivos diferentes, mas que ambos precisam estar em consonância no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo destacou a importância do letramento acerca das adaptações curriculares para o aluno com Deficiência Intelectual, haja vista que o currículo escolar deve considerar importantes às diversidades de habilidades dos estudantes e o processo de letramento, propõe uma reflexão nestas adaptações, de modo que o currículo prepare o estudante para enfrentar dificuldades do mundo atual.

As adaptações curriculares numa perspectiva do aluno com Deficiência Intelectual, torna os desafios maiores, pois este tipo de público apresenta dificuldades de aprendizagem e interação, portanto, o currículo precisa ser bem construído ou desconstruído para atender as especificidades destes estudantes. Flexibilidade e atualização contínua do currículo são essenciais para acompanhar as mudanças na sociedade, que adentra os muros das escolas, e não podem ser ignorados.

Por fim, vale destacar que as adaptações curriculares, são uma ferramenta de inclusão, não só para estudantes com Deficiência Intelectual, mas de todos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, lembrando que o processo de inclusão não deve partir apenas dos docentes, mas de todos que compõem a escola.

## REFERÊNCIAS

Aranha, M. S. F. (2000). *Inclusão social e municipalização*. Educação especial: temas atuais.

Boer, Wania Aparecida. (2012). *Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal CARVALHO.

Correia, Gilvane Belem. (2016). *Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Lopes, Esther. (2010). *Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. Currículo [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual de Londrina.

Mantoan, Maria Tereza Eglér. (2011). *O desafio das Diferenças na Escola*. Ed. Vozes.

Mendes, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. (2014). EdUFSCar.

Sasaki, Romeu Kazumi. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Saviani, Dermeval. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.

Silva, Geraldo, Emanuel de Abreu. *Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências* (2021) 163f. [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Soares, Magda. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.

Unesco, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. (1990), Tailândia.

Unesco. *Declaração de Salamanca. Sobre Princípio, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (1994). Salamanca.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Érica Dantas de Oliveira Batista**, Professora efetiva dos anos iniciais da escola Emília Saturnino da Silva, Tenório PB. Graduada em Licenciatura em Pedagogia e Geografia, Especialista em Educação Inclusiva, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

**Fabíola Mônica da Silva Gonçalves**, Professora do Departamento de Educação (Campus I/CEDUC/UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu/UFPE)

# LETRAMENTO CRÍTICO E MEMES: UMA ABORDAGEM REFLEXIVO-CRÍTICA DE MEMES PRODUZIDOS SOBRE AS OLIMPIADAS DE 2024

Francisca Mônica da Silva Santos (UFPI)

*fcamonicassantos@ufpi.edu.br*

Larissa Vitória Oliveira Melo (UFPI)

*larissvit@ufpi.edu.br*

**RESUMO:** Em um contexto de era digital em meio à cultura brasileira de produção de *memes*, esse gênero discursivo passa a ganhar cada vez mais notoriedade. Nesse âmbito, acreditamos que esses textos são essencialmente multimodais e requerem estratégias e habilidades próprias para a sua produção e compreensão. Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, analisar *memes* elecionados na rede social *Instagram* sobre as Olimpíadas de 2024 e analisá-los sob um viés crítico. Para isso, baseamo-nos nas noções de letramento multimodalidade e multiletramentos (Rojo e Moura, 2012) e letramento crítico (Rojo, 2009; Baynham, 1995). A partir das análises, que nos mostraram que os memes – no formato em que hoje conhecemos – são repletos de discursos que vão além do humor, pudemos perceber que os aspectos sociais, culturais e históricos estavam, de algum modo, presentes nas produções, e que se mostraram importantes na (re)construção de sentidos dos textos lidos.

**Palavras-chave:** olimpíadas; meme; letramento crítico.

## 1 INTRODUÇÃO

Em um contexto de era digital em meio à cultura brasileira de produção de *memes*, esse gênero discursivo passa a ganhar cada vez mais notoriedade. Nesse âmbito, acreditamos que esses textos são essencialmente multimodais e requerem estratégias e habilidades próprias para a sua produção e compreensão.

Reconhecendo isso, propomos que a leitura desses textos possa ir além do discurso humorístico, contemplando outros tipos de discursos, ideologias e concepções que os perpassam. Esse tipo de leitura, que aqui nomeamos como crítica, é consciente de que a linguagem é opaca e nunca neutra, por essa razão, acreditamos que o Letramento Crítico seja um caminho para se compreender e questionar os textos do dia a dia.

Desse modo, buscamos, nesta pesquisa, analisar *memes* – aqui vistos como gêneros discursivos (Lopes, 2020; Souza, 2023) – selecionados na rede social *Instagram* sobre as Olimpíadas de 2024 ocorridas em Paris, de modo a investigá-los sob um viés crítico, indo além do discurso do humor.

A seguir, passemos a discutir essas concepções para chegarmos às análises.

## 2 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS: DIRECIONANDO O TEXTO DIGITAL

Pensando os processos de letramento nos dias atuais, temos a inserção das novas tecnologias, que englobam, a cada dia, novos moldes e plataformas que contêm diferentes textos e a interação ativa de usuários do mundo todo. Essa realidade reforça a necessidade de uma constante atualização sobre o que se entende por práticas e eventos de letramento, dado que as constantes atualizações digitais atingem e são atingidas por práticas sociais.

Nesse âmbito, reconhecemos que os textos que circulam no meio digital – e todos os outros – são essencialmente multimodais e multissemióticos, uma vez que podem apresentar diferentes modos de semioses<sup>1</sup>, como imagem, escrita, música, gestos, *layout*, discursos etc. São os recursos materiais (Paiva, 2021) presentes no ambiente digital (linhas, cores, sons, espaços) que trabalham em conjunto para a construção do layout de um texto. Nessa direção, um texto que circula no espaço digital, sobretudo nas redes sociais, é repleto de particularidades que se constroem de forma integrada, mesmo em situações que aparentam lidar apenas com a linguagem escrita (como os comentários de publicações do *Instagram*). Nesses casos, detalhes como a fonte utilizada, as cores, a disposição dos elementos disponíveis e tantos outros aspectos contribuem no processo de construção de significação.

Compreendendo isso, assumimos a preocupação com a necessidade de se abordar uma perspectiva de multiletramentos, que reconhece a diversidade cultural e linguística presente na multiplicidade de canais, mídias e práticas sociais. Nesse sentido, diversas são as possibilidades de observar os processos de letramento: visual, escolar, literário, crítico etc. Sobre esse conceito, Rojo e Moura (2012) explicam:

Trabalhar com os Multiletramentos [...] caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem repertório cultural, na direção de novos letramentos (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

Em meio à multiplicidade de possibilidades de pontos de observação a partir da ótica do letramento, no presente trabalho optamos por adotar a perspectiva do Letramento Crítico como um caminho para se chegar à leitura de textos digitais cotidianos: os *memes*. A seguir, contemplamos um espaço dedicado à discussão desse tipo de letramento.

---

<sup>1</sup> Na visão de Kress (2010, p.79): “modo é um recurso semiótico dado culturalmente e moldado socialmente para a produção de significados”.

## 2.1 Letramento crítico e a formação cidadã

O letramento escolar – que se refere aos usos, práticas e significados da língua escrita no contexto escolar – é um caminho que se tem para uma formação cidadã, mas ele não garante a autonomia de interpretação crítica. É nesse ponto que entra o letramento crítico, um caminho que se tem para ir além da famosa “interpretação de texto” que tanto se fala na escola. E para se ter uma postura crítica, é importante que se tenha a oportunidade de conhecer caminhos para isso, um modo de ultrapassar os limites do material linguístico (ou de outras modalidades) para compreender os discursos que perpassam os textos.

Rojo (2009) explica que, com o processo de globalização, a sociedade ocidental vem caminhando na direção de uma tentativa de padronização cultural, num movimento de enfoque em apenas um ponto de vista e, por conseguinte, no apagamento de outros. Nesse cenário, traços postos como “normais” ofuscam o que resta – alguns exemplos seriam os padrões heterossexual, norte-americano, branco europeu, dentre tantos outros. O que foge desse padrão seria visto como uma “anormalidade” em meio ao todo, mesmo em uma sociedade que é claramente tão plural em termos de cultura.

Esse padrão não se dá de modo aleatório, mas vem de uma influência com base nas relações de poder que determinadas camadas/classes sociais exercem em relação às outras. O reconhecimento dessa realidade só é possível quando se adota uma postura crítica, algo que o letramento crítico busca desenvolver através da compreensão dos diferentes textos.

Nessa esteira, enxergar os textos na perspectiva de Beaugrande e Dressler (1981) – como eventos comunicativos em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas –, vendo-os também como discursos que não são neutros, mas que carregam valores, intenções, estratégias e efeitos, é pensar no âmbito do letramento crítico. Rojo (2009) ainda complementa esse pensamento ao explicar que o trabalho com leitura deve ser feito de modo a ir além da decifração de códigos, enfocando também “os usos e práticas de linguagem (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentidos em diferentes contextos e mídias” (p. 118).

O letramento crítico visa o engajamento dos indivíduos em práticas sociais que envolvem a linguagem como instrumento para o desenvolvimento de um posicionamento crítico (Baynham, 1995). Nessa lógica, analisar os textos com o olhar consciente de que a linguagem é opaca – passível de desentendimentos – e dotada de ideologias e discursos que refletem concepções individuais e coletivas, é compreender que um texto não é

simplesmente um “dizer” sobre algo, mas um evento que parte de um processo histórico-sócio-cultural que influencia as experiências, concepções e ideologias que os sujeitos possuem – tanto no âmbito de quem produz os textos quanto na visão de quem os lê (vê, escuta etc.), nos processos de construção e reconstrução dos sentidos nos textos.

A partir dessas colocações, compreendemos que a leitura, a produção e a compreensão de textos exercem um papel essencial na formação crítica dos cidadãos, sobretudo se considerarmos a ampliação que a perspectiva do letramento crítico oferece. A instrução acerca do processo de leitura atenta aos aspectos que vão além do material dado, como um caminho para facilitar essa conscientização diante dos textos. Assim, reconhecemos ser essencial pensar e trabalhar esses aspectos não só nas discussões acadêmicas como também nas aulas de língua, com a preocupação que Rojo (2009) pontua em incluir o acesso a mídias diversas e a espaços valorizados de cultura.

Pensando na complexidade multimodal de textos digitais, como é o caso dos *memes*, podemos assumir a postura de Barbosa (2013) que defende a ideia de que “as imagens são códigos de significado, que, a partir de uma sintaxe própria, é possível identificar significados potenciais, que aludem a contextos sociais, políticos e culturais” (p. 64). Logo, a construção de sentido que é feita através da leitura desse tipo de texto vai necessitar de estratégias voltadas não só para o texto escrito, como também para o imagético (e outras eventuais modalidades<sup>2</sup>). Dessa maneira, pretendemos aliar as noções multimodais às que abordam sobre o letramento crítico, de modo a contemplar o gênero *meme* em grande parte de sua complexidade.

## 2.2 O meme: um gênero discursivo multimodal , emergente e contemporâneo

Em um mundo cada vez mais atravessado por um discurso digital, produções providas desse âmbito se tornam cada vez mais frequentes, é o caso, por exemplo, do *meme*. Com isso, essa produção requer práticas de letramentos diferentes de outras, seja pelo espaço em que aparece, seja pelo seu modo de produção e/ou por quem o produz. Por isso, em nosso trabalho pretendemos olhar para o meme considerando um letramento crítico ao visarmos as práticas de leitura que podem ser empregadas no ambiente escolar.

Inicialmente, o *meme* surgiu com o conceito de imitação, algo que remete à memória e que tem como característica a transmissão cultural (Dawkins, 2003 [1976]). Em outras

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, vamos abordar de modo predominante as modalidades de escrita e imagética, em razão da adoção de um enfoque de análise.

palavras, pode-se dizer que envolvia ideias, costumes, modos, habilidades comuns que eram perpassadas(os) culturalmente, construindo uma memória cultural.

No entanto, apesar de ainda guardar uma certa semelhança com a ideia adâmica, o meme nos dias atuais ultrapassa esse viés antropológico por sua inscrição digital e evolutiva constante. É por isso que pensá-lo enquanto gênero textual nos termos bakhtinianos se constitui como uma problemática. Isso não quer dizer que não podemos pensar em seu funcionamento discursivo e no modo como se constitui de vários outros gêneros textuais (pode-se dizer aqui que já há um princípio de multimodalidade?). Nesse intento, Souza (2023) compreende, a partir de Muniz (2018), o funcionamento discursivo do meme em uma relação que envolve memória (aquilo que de um dado contexto sócio-histórico está funcionando ideologicamente na contemporaneidade), circulação (a emergência com a qual é compartilhado e o modo como aparece circulando no digital) e multimodalidade (as diversas semioses imbricadas que contribuem para a formulação de sentidos).

A discussão profícua em torno do meme, levou estudiosos a promulgarem características básicas do gênero memético, como Lopes (2020) e Souza (2023). Souza (2023), ao realizar uma leitura de Lopes (2020), compreende que há três aspectos fundamentais para a compreensão do meme. O autor diz:

considero razoável compreendê-lo a partir de algumas características, como as descritas por Lopes (2020) em sua pesquisa, a saber: (i) a veiculação digital em massa (isto é, o modo particular como circula discursivamente), (ii) o caráter humorístico (aqui compreendido tanto pelo funcionamento discursivo quanto pelos elementos verbo-visuais que o compõe, pela técnica investida), (iii) a compreensão que se trata de um material que pode sofrer alterações à medida que circula, sobretudo, nas redes sociais (Souza, 2023, p. 9).

Além disso, Lopes (2020) compreende que *meme* são textos que dependem da internet para existir, pode conter críticas ou não, pode nem sempre ser produzido de forma consciente, e nem sempre é possível identificar sua autoria (a autoria, no entanto, pode contribuir para que seja viral, tornando-se *meme*), não há temática específica, não há formato definido (apesar de imagem estática e vídeos serem os mais comuns), nem modo de produção definido, no entanto, pode ser produzido a partir de materiais com alto poder de acesso e ser alterado em seguida (conforme também compreende Souza (2023)).

Diante disso, indagamo-nos como ler então um material tão heterogêneo? Esse último aspecto que nos dizem os autores já nos dá abertura para trabalharmos com os eventos de letramentos e que práticas podem ser exercidas a partir desses eventos.

Afetados, portanto, por essa discussão que pretendemos empreender os nossos gestos interpretativos-leitores sobre os memes que compõem o nosso *corpus*.

### 3 METODOLOGIA

Para alcançarmos nossos intentos de análise, baseamo-nos nas noções de multimodalidade e multiletramentos (Rojo e Moura, 2012) e de letramento crítico (Rojo, 2009; Baynham, 1995). Entendemos que a consideração de aspectos sociais, históricos e culturais pode ser um interessante caminho de se trabalhar a compreensão de textos, inclusive no âmbito do ensino.

Diante disso, em nossos movimentos de análise, partimos da noção de que, para a realização de uma leitura social, é necessária a construção/exploração de uma formação crítica. Essa formação deve ser empreendida a fim de desenvolver a criticidade dos agentes envolvidos na escolarização (tanto em um ambiente interno quanto externo ao espaço físico da escola) e de modo a levá-los a refletir sobre a realidade material que estão inseridos e envoltos dela/por ela. Por isso, há a importância de abordar textos tão populares como o *meme*. Realizar, então, uma leitura reflexiva e questionadora a que estão expostas se torna uma necessidade social e pedagógica, e que é cara quando falamos de letramento crítico (Sardinha, 2018).

Analisamos, assim, as construções de sentido de memes produzidos diante de um evento de letramento geral e primário: as Olimpíadas de 2024 ocorridas na cidade-sede Paris durante o período de 26 de julho a 11 de agosto de 2024. Desde a abertura, fomos constantemente bombardeados por memes produzidos por perfis dedicados ou não à confecção desses materiais.

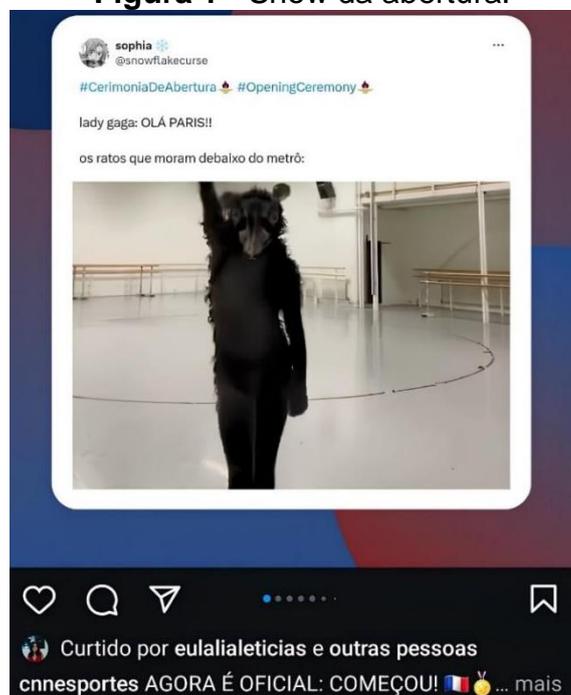
As etapas desenvolvidas foram: seleção e análise do corpus. Para a seleção, foram coletados 3 memes que se encaixavam nos critérios de: temática das olimpíadas e menção (relativamente direta) a algum aspecto social mais polêmico. Com isso, foi realizada a análise de cada um dos memes de modo a considerar tanto os aspectos contextuais da publicação como a descontextualização típica do gênero textual.

Pensando, desse modo, na formação de um cidadão com um pensamento crítico, empreenderemos a seguir a leitura crítica dos 3 memes recortados de perfis da rede social *Instagram*. Nosso olhar foi direcionado para aqueles que de algum modo trouxessem à baila aspectos não somente sociais, como culturais e até históricos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como nosso primeiro movimento, trazemos a imagem a seguir.

**Figura 1** - Show da abertura.



Fonte: publicação de @cnnportes.

A imagem acima foi postada em 26 de julho de 2024 no perfil @cnnportes da rede social *Instagram*, correspondente do canal digital e televisivo não aberto CNN Brasil, de origem estadunidense e de coordenação brasileira.

Na **Figura 1**, nos deparamos com a repostagem de um tuite da rede social X (antigo *Twitter*) do perfil @snowflakecurse. Podemos observar que na parte superior há: as *hashtags* #CerimôniaDeAbertura e #OpeningCeremony, seguidas de emojis de piras acesas; e as legendas “lady gaga: OLÁ PARIS!!” e “os ratos que moram embaixo do metrô:”. Já na parte central, há um vídeo de uma pessoa trajada de uma fantasia de rato, dançando uma música da artista supracitada. Por fim, na parte inferior a legenda do perfil @cnnporte informa: “AGORA É OFICIAL: COMEÇOU!” seguido do emoji com as cores da bandeira da França e uma medalha de ouro.

Um primeiro ponto para se atentar é a abertura das Olimpíadas com o show de Lady Gaga, em que o rato dançando ao som da cantora representa uma figura emblemática da cidade-sede. A imagem do animal com a capital da França desperta no sujeito leitor o sentimento primário de sujeira. Essa construção identitária se vale de um contexto sócio-histórico sobre os parisienses, também europeus, do qual podemos mencionar aqui alguns

aspectos que coocorrem para essa identidade: (i) a Europa foi um grande centro da peste bubônica, geralmente transmitida por ratos, gerando um sentimento secundário de sinônimo de doença; (ii) há um senso comum de que as práticas de higiene dos parisienses são incomuns aos olhos dos brasileiros, por exemplo, o imaginário de que tomam pouco banho; (iii) o filme *Ratatouille* que apresenta um rato chef de um restaurante parisiense; (iv) a infestação de ratos que acontece na cidade, seja pelo clima seja pelos restos de comidas deixados pela cidade. Pode ser que o leitor tenha a ciência de apenas um desses fatores mencionados, como também pode ser que tenha mais de um ou até outros.

Por não mencionar indivíduos específicos, entendemos que as identidades postas em relação são nacionais, ou seja, uma identidade brasileira e outra parisiense que se chocam e geram humor para o leitor brasileiro. Para o leitor parisiense, pode suscitar um sentimento de ofensa por ter seu país associado a signos que simbolizam sujeira e doença. É uma questão cultural que aqui se presentifica. Para o brasileiro, as práticas de higiene são mais rigorosas que em outros países, sobretudo por conta de seu clima tropical e de costumes herdados dos povos originários. Por isso, a crença de que o europeu é sujo faz sentido na construção do meme e do humor por ele gerado.

Dada a infestação na cidade, o meme coloca os ratos como residentes tais quais as pessoas do local. Nesse sentido, as legendas (“lady gaga: OLÁ PARIS!!”, “os ratos que moram embaixo do metrô:” e o emoji com as cores da bandeira nacional da França) juntamente com o vídeo contribuem para esse entendimento, haja vista que os ratos começam a se movimentar/dançar, como se a saudação feita pela cantora aos moradores da cidade se estendessem a eles de modo igual.

Por um lado, o meme pode indicar uma ideologia xenofóbica. Por outro lado, pode significar um movimento de resistência a um poder eurocêntrico que dita quais significados são possíveis/passíveis de circulação, já que países da Europa se colocam como países desenvolvidos e superiores. A resistência está em demonstrar que esses países, como a França, têm defeitos assim como aqueles tido como emergentes – lembremo-nos da Índia e do quanto o país é hostilizado midiática e digitalmente quando suas práticas higiênicas são colocadas em xeque; o que acontece quando se faz o mesmo com um país da Europa? Em outras palavras, o quão desenvolvido é um país que convive com uma infestação de animais frequentemente associados a sujeiras e doenças? O humor do meme em análise, nesse sentido, pode ser lido tanto como ofensa quanto como resistência e/ou ruptura de sentidos pré-estabelecidos, eurocêntricos e historicamente cristalizados por uma relação de poder.

A seguir, discutiremos outro meme sobre a abertura das Olimpíadas.

**Figura 2** - Abertura e linguagem neutra.

Fonte: publicação de @meltevideos.

A imagem acima foi postada em 26 de julho de 2024 no perfil @meltedvideos da rede social *Instagram*, de coordenação brasileira do radialista Felipe Misale.

Na **Figura 2**, nos deparamos com a repostagem de um tuite da rede social X (antigo *Twitter*) do perfil @bicmuller. Podemos observar que na parte superior há a legenda “Parabéns, vai ser menino, menina e menino”. Já na parte central, há uma imagem estática da abertura transmitida pelo canal televisivo Globo, onde as cores da bandeira da França saem em formato de fumaça da Ponte de Austerlitz no Rio Sena. Por fim, na parte inferior temos a legenda “que lindeeee!!! vamos nessa mon amores” do perfil @meltedvideos seguida do emoji com as cores da bandeira do Brasil e da França, respectivamente; e traz a hashtag #prensadinhomelted “olímpico” seguido do emoji de mãos abertas.

Quando analisamos um meme, a leitura por meio da multimodalidade se faz indispensável. As cores da bandeira da França e a fumaça juntamente com a legenda verbal “Parabéns, vai ser menino, menina e menino” contribui para a construção de sentidos, em que: (i) primeiro, as cores azul e vermelho podem ser facilmente associadas a questões de gênero, visto que, histórica e culturalmente, o gênero masculino é representado pela cor azul e o gênero feminino pela cor rosa (no meme, significado pela cor vermelha, cor próxima ao rosa). Nesse sentido, o branco (assim como uma folha em branco) está representando um gênero neutro (a se observar pelo uso do “e” em “menine”), indefinido, em consonância com as pautas *queer* que defendem a impossibilidade de definir gênero e/ou sexo previamente antes do indivíduo ter a consciência necessária para tal; (ii) segundo, há uma associação a um evento de revelação do sexo do bebê que é comum no

Brasil. Nessas revelações são utilizadas cores normalmente associadas ao sexo (azul para menino e rosa para menina), em que a fumaça é um material comumente utilizado para esses eventos; (iii) terceiro, o branco, como já dissemos, é utilizado para brincar com esse momento de revelação e com a impossibilidade de definir o sexo, seja por uma pauta *queer* seja porque a cor em si não revela nada, isto é, não dá pistas previamente conhecidas para saber que sexo é; e, (iv) quarto, a linguagem utilizada para indicar que o branco é para aqueles que acreditam na indefinição sexual de um bebê é a linguagem defendida por esse grupo em específico – e até mesmo estudiosos envolvidos com a causa –, da qual há um desejo de implementar mudanças estruturais na Língua Portuguesa-Brasileira: a neutra (a proposta é o uso de “u” ou “e” para as demarcações de inclusão de outros gêneros, para além do binarismo masculino e feminino).

É interessante observar como o meme ao mesmo tempo em que pode carregar uma crítica sobre a linguagem neutra (alguns linguistas argumentam que a redefinição da Língua Portuguesa no Brasil é uma missão inviável, tendo em vista vários outros aspectos que ultrapassam a questão da inclusão de outros gêneros) pode demonstrar também como o machismo histórico provindo do patriarcalismo opera em nossas definições sexuais e de gênero, silenciando outras formas de identificação, de políticas identitárias e de políticas de língua<sup>3</sup>.

A ironia (ou não) entre as cores da bandeira nacional francesa e a pauta *queer* está também na cultura francesa de receptividade às diversas expressões sexuais, que é regularmente representada em filmes americanizados muitas vezes de forma sexualizada (uma forma enviesada? Talvez, mas são essas representações que chegam ao Brasil). Além disso, a França tem contado ao longo dos anos com políticas progressistas de inclusão da comunidade LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink), permanecendo como um dos países mais comprometidos nessa causa.

A seguir, apresentamos outra discussão sobre outro meme.

---

<sup>3</sup> Entendida aqui como uma relação língua-político em que as questões de linguagem são afetadas por relações de forças, do que pode ou não significar na língua, isto é, do que pode ou não ser possível na língua.

**Figura 3** – “Roubo” no jogo e na vida real

Fonte: publicação de @memestwitter.

Na **Figura 3**, temos uma publicação da página @memestwitter que compartilha um tuite de @bicmuller como mais um caso de interação na rede através de um meme. Nesse caso, temos uma relação interessante entre o material verbal e visual presentes no texto, funcionando de forma complementar para a construção de um sentido global. A construção “vocês já viram o barco que os árbitros chegaram nas olimpíadas?” associada à imagem das caravelas portuguesas (inferidas pelo símbolo das bandeiras) remete à ideia de “roubo”, uma ligação que podemos fazer por vários passos, mas aqui citamos dois: (i) o senso comum da expressão árbitro/juiz “ladrão” que é de amplo conhecimento no Brasil; e, (ii) o conhecimento histórico de que os portugueses invadiram as terras brasileiras e “roubaram” as matérias primas e os metais preciosos, como o ouro.

A relação que se dá entre essas ideias, construídas na interação do material escrito e visual, resulta no valor de “roubo” em relação ao Brasil/aos brasileiros. Isso fica ainda mais perceptivo quando compreendemos que essa publicação foi compartilhada no período em que ocorriam as competições esportivas que englobavam os atletas brasileiros. Essa postagem foi feita em um carrossel que contava com a seguinte legenda da página @memestwitter: “ESTÁ ACONTECENDO OUTRO ROUBO DE OURO NO BRASIL EM PLENO SÉCULO 21”; e fazia referência ao acontecimento que se deu numa competição de judô entre um brasileiro e um francês, cuja arbitragem penalizou o brasileiro nos momentos finais da luta, desclassificando-o da competição. O que mais irritou a população brasileira foi o fato de ninguém saber explicar, naquele momento, o motivo da penalização. Em meio a essa situação, surgiram vários tipos de postagens para comentar o fato ocorrido.

O meme em questão foi, assim, um modo de reunir várias intertextualidades com finalidades diversas, como criticar a arbitragem francesa através de um recurso humorístico. Um dos pontos centrais para compreensão desse texto é o conhecimento histórico da chegada dos europeus às terras brasileiras, já que a imagem apenas se mostra como uma pista desse episódio. Além disso, é necessário que se associe a ideia de “roubo” nesse acontecimento a uma relação existente entre os metais preciosos levados pelos europeus e a atitude de parcialidade da arbitragem diante de uma luta entre um brasileiro e um francês, impedindo o brasileiro de conseguir alguma medalha (com valor de metal precioso: ouro, prata ou bronze)

Ao final, encontra-se no meme um discurso crítico, que é consciente de um Brasil que não foi “descoberto”, mas sim invadido e saqueado. Assim, produtor/compartilhador e leitor precisam partilhar de pelo menos algum desses conhecimentos para direcionar sua interpretação diante desse texto. E, nesse processo, os sujeitos conseguem notar a voz de alguém que representa uma grande parcela brasileira numa postura de insatisfação em relação a algo que foi considerado (pelos telespectadores brasileiros) injusto e parcial, gerando uma relação de identificação e de coletividade.

Vale também pensar que tanto o teor humorístico como o sentimento de identificação diante do texto são direcionados para os brasileiros que acompanharam os jogos olímpicos, visto que uma pessoa de outra nacionalidade, como o caso dos franceses, provavelmente não consideraria o texto como engraçado, mesmo compreendendo as relações intertextuais e os processos de descontextualização típicos de um meme.

A partir das análises, observamos como as questões sócio-históricas-culturais estão em funcionamento tanto na **Figura 1** quanto nas **Figuras 2 e 3** para a construção dos memes, dos sentidos e do humor. São aspectos que se mostram importantes não só a nível de compreensão textual, mas também na formação de uma postura crítica diante do que se lê e produz.

Em sala de aula, é necessário que esses pontos sócio-históricos (tanto mobilizados nas três análises feitas) e multimodais (legendas, elementos visuais, cores etc.) sejam levantados para um entendimento social e crítico do leitor/aluno, a fim de que seja possível realizar uma leitura mais aprofundada sobre os sentidos funcionando no meme, para que outras práticas de letramento sejam possíveis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, à luz das discussões acerca do letramento, multiletramentos e multimodalidades, adotar uma perspectiva crítica diante da leitura de memes. Tivemos como desafio compreender os textos de modo a explorar aspectos multimodais para se chegar a reflexões de cunho social, histórico e cultural. Nesse âmbito, o letramento crítico se mostrou um modo interessante de se lidar com os textos, já que requer dos sujeitos leitores e produtores uma postura reflexiva diante de usos linguísticos cotidianos.

A partir das análises, que nos mostraram que os memes – no formato em que hoje conhecemos – são repletos de discursos que vão além do humor, pudemos perceber que os aspectos sociais, culturais e históricos estavam, de algum modo, presentes nas produções, e que se mostraram importantes na (re)construção de sentidos dos textos lidos.

Ao final, reconhecemos a necessidade de se trabalhar esses aspectos nas aulas de língua – recomendamos, inclusive, tal proposta de investigação –, entendendo o letramento crítico como um caminho, dentre outros, para se desenvolver a consciência crítica diante de um mundo tão voltado para os mais diversos tipos de modalidades e semioses.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Roberto Alves. Multimodalidade e criticidade: uma análise de textos didáticos para o ensino de línguas. *Revista de Letras*, Fortaleza, CE, v. 1, n. 32, p. 62-67, jan./jun. Disponível em: [www.periodicos.ufc.br/revletras/article/viewFile/1449/1347](http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/viewFile/1449/1347). Acesso em: 02 ago. 2024.

BAYNHAM, M. *Literacy practices*. London: Longman, 1995.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1981.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Tradução de Ana Paula Oliveira e Miguel Abreu. Lisboa: Gradiva, 2003 [1976].

LOPES, Shara Lyllian de Castro. *A construção do humor pela identidade nordestina em Suricate Seboso*. 2020. 203 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. Parábola, 2012.

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

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. *Linguagem & Cidadania*, Rio Grande do Sul, v. 20, jan./dez., 2018.

SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOUZA, Alan Lobo. Quando o humor (não) é humor? Uma análise dos modos de significar a universidade pública no discurso conservador. *Revista do GELNE*, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/31957>. Acesso em: 12 jun. 2024.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Francisca Mônica da Silva Santos:** Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no ano de 2019. Pesquisadora na área de Linguística com ênfase em Análise do Discurso Materialista. Mestra em Linguística e Doutoranda em Linguística no mesmo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

**Larissa Vitória Oliveira Melo:** Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) no ano de 2023. Pesquisadora na área de Linguística com ênfase em Semântica, Enunciação e Ensino de língua. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI), com o ingresso em 2024.

# PROPOSTA DIDÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO- DECOLONIAL A PARTIR DO LIVRO “O SKATISTA E A RIBEIRINHA” PARA ALUNOS DO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Eloiny Nóbrega (Unifap)**  
*eloine\_lazame@hotmail.com*  
**Rosivaldo Gomes (Unifap)**  
*rosivaldo@unifap.br*

**RESUMO:** Este estudo visa apresentar uma proposta didática de letramento crítico-decolonial desenvolvida a partir do livro “O skatista e a ribeirinha” para alunos/as do 5º ano do ensino fundamental I da Escola Ana Dias da Costa que fica localizada na comunidade rural e ribeirinha do Igarapé da Fortaleza em Santana, no Amapá. Vale destacar que o trabalho com o letramento crítico-decolonial tem como objetivo ajudar os educandos no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sua língua, história e cultura, capacitando-os a questionar e a desconstruir estereótipos e narrativas hegemônicas que frequentemente os colocam à margem da sociedade e os subjugam. Para a fundamentação teórica, discutiremos questões em torno da colonialidade e decolonialidade, principalmente, na perspectiva da colonialidade do ser a partir dos estudos de Quijano (1999, 2005), Mignolo (2005), Nelson Maldonado Torres (2007), Walsh (2005, 2013) e Santos (2019). Além disso, apresentaremos noções sobre o letramento crítico e a pedagogia decolonial considerando as discussões de Divanize Carbonieri (2016), Clarissa Jordão (2016), Hillary Janks (2016). Em relação a metodologia, a pesquisa configura-se como de abordagem de natureza qualitativo-interpretativista, sendo realizada uma pesquisa-ação. Com os resultados, esperamos abrir espaços para discussões de novas propostas de ensino que considerem o letramento decolonial.

**Palavras-chave:** empoderamento linguístico-identitário; escolas ribeirinhas, letramento decolonial.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era em que a produção de sentidos (de criação e compartilhamento de conteúdo) se torna cada vez mais acessível e amplamente disseminada através da internet. Contudo, apesar dessa democratização, discursos hegemônicos continuam a exercer poder sobre nós, e muitas vezes, sem nos darmos conta, nos tornamos agentes de sua propagação. Simultaneamente, esses novos meios de comunicação têm sido utilizados como instrumentos de difusão de discursos de reexistência, capazes de questionar e desestabilizar estruturas de poder.

Analisar como os discursos são formulados e como eles nos moldam evidencia a complexidade das relações sociais. Embora o ambiente social desempenhe um papel fundamental na construção de nossa identidade, também participamos ativamente na

formação desse mesmo ambiente. Essa relação dialética, dinâmica e mutável, abre caminho para a ação social e a transformação. Mas sem uma postura crítica, é difícil questionar e romper com os discursos dominantes que nos cercam. A criticidade nos permite enxergar além das normas e convenções coloniais, possibilitando o questionamento das estruturas de dominação que são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detém o poder. Nesse contexto, o trabalho com o letramento crítico-decolonial nas aulas de língua portuguesa torna-se indispensável.

Diante disso, apresentamos uma proposta didática inovadora de letramento crítico-decolonial, fundamentada no livro “O skatista e a ribeirinha: encontro da cidade com a floresta amazônica”, de Ricardo Dreguer. Destinada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Ana Dias da Costa, situada na comunidade rural e ribeirinha do Igarapé da Fortaleza, em Santana, Amapá, nossa proposta didática foi elaborada com o objetivo de incentivar a reflexão crítico-decolonial. Ao promover conexões entre as experiências vividas pelos personagens da obra e as realidades cotidianas dos alunos da comunidade, buscamos estimular uma compreensão mais profunda das identidades locais e a valorização dos saberes regionais, abordando temas centrais à decolonialidade.

O presente artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, discutiremos a importância do letramento crítico. Na segunda seção, abordaremos como a linguagem serve como um instrumento de poder que sustenta hierarquias sociais e como também pode ser uma ferramenta de transformação social. Por fim, na terceira seção será apresentada uma proposta didática de letramento crítico-decolonial fundamentada no modelo de letramento crítico de Hillary Janks (2016 [2010]; 2018).

## 2 LETRAMENTO CRÍTICO-DECOLONIAL

A escola enquanto agência de letramentos (Kleiman, 2009), tem como responsabilidade não apenas propiciar o desenvolvimento de habilidades técnicas dos indivíduos, mas também garantir a formação de cidadãos conscientes e engajados, promovendo, sobretudo, práticas socioculturais-reflexivas que ajudem os alunos a cultivarem uma visão crítico-reflexiva a respeito do mundo ao seu redor, usando a leitura e a escrita para participar da sociedade e transformá-la.

Dessa forma, compreendemos que é por meio dos letramentos (Street, 2014) que os alunos tornam-se capazes de questionar as problemáticas sociais e as relações de poder vigentes advindas, por exemplo, da colonialidade, que segundo Nelson Maldonado Torres (2007, p.33),

se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

Ou seja, a colonialidade vai além das relações óbvias de poder que automaticamente nos causaria repulsa e espanto, como a escravidão, e assume um lugar nas entrelinhas, se propagando por meio de pensamentos e práticas coloniais. A conscientização sobre essas dinâmicas é fundamental para se questionar, desafiar e reexistir aos padrões coloniais impostos pelo eurocentrismo.

Inclusive, esse esforço de reexistência e crítica às estruturas coloniais é conhecido como decolonialidade, um conceito desenvolvido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, 1999; 2005; Mignolo, 2005; Walsh, 2005; 2013; Maldonado-Torres, 2007). Para esse grupo, a decolonialidade visa desconstruir as estruturas coloniais e promover modos de reexistência baseados na justiça, igualdade e respeito pela diversidade, pelos saberes e perspectivas locais indígenas, quilombolas, ribeirinhas, como formas legítimas de conhecimento.

Sob essa perspectiva, Ramalho e Rezende (2011, p.11) argumentam que “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas”. Em suma, a linguagem pode tanto perpetuar a opressão quanto ser um meio de emancipação e mudança, dependendo de quem a utiliza e com que propósito.

Segundo Janks (2016, p.22), a língua não apenas como estrutura, mas como um modo de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, configura o que significa “fazer letramento crítico.” Para Jordão (2016), pensado como uma abordagem educacional e a partir de uma visão de língua como discurso, ou seja, como prática social situada de construção e negociação de sentidos, o letramento crítico,

se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (JORDÃO, 2016, p. 43).

Com base nisso, o letramento crítico é uma prática que pode propiciar “o exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a

construção socioideológica do texto, compreendendo criticamente suas fontes, propósitos e interesses” (Duboc, 2016, p. 60).

De acordo com Carbonieri (2016, p.133), o letramento crítico permite ao aluno perceber e combater “visões estereotipadas e preconceituosas” que, eventualmente, manifestam-se dentro e fora da escola, tornando-o capaz de repensar sua realidade e agir sobre ela. A autora entende o letramento crítico como uma prática descolonizadora que tem como objetivo interromper a colonialidade por meio da fragilização de discursos e narrativas hegemônicas que ainda propagam ideias coloniais de opressão e segregação.

Essa visão nos levou a desenvolver o conceito de letramento crítico-decolonial, que tendo como base o letramento crítico, amplia essa perspectiva ao focar não apenas na crítica das representações dominantes, mas também no reconhecimento e validação das vozes e dos saberes historicamente silenciados, promovendo uma educação crítico-reflexiva e libertária que reflete a diversidade cultural e epistemológica das comunidades marginalizadas, como indígenas, ribeirinhas, quilombolas, afrodescendentes, etc. Ao valorizar os saberes e práticas culturais desses grupos, o letramento crítico-decolonial contribui para a valorização das identidades culturais e para a preservação de tradições locais.

## 2.1 Linguagens, identidade e ensino

Como sabemos, a língua não é um mero instrumento de comunicação. Conforme Fairclough (2015, p.7), o discurso/linguagem “é uma forma de poder, uma maneira de moldar crenças, valores e desejos, uma instituição, um modo de relacionamento social e uma prática material”. Sendo que a língua atua por meio das instituições sociais, como a escola, a mídia, o sistema jurídico e as religiões, construindo e perpetuando ideologias que sustentam as hierarquias existentes. Como pontua Janks (2016, p. 29),

Convencer e persuadir as pessoas a consentir com regras estabelecidas pela sociedade, é, muitas vezes, o trabalho das famílias, das religiões, das escolas e dos meios de comunicação. Todas essas instituições sociais usam a linguagem e é, em grande parte na e pela linguagem, que os significados são mobilizados para manter as coisas como estão.

Sob essa ótica, torna-se evidente que a língua não é neutra. Como observa Janks (2016), as escolhas que os produtores de textos fazem são sempre carregadas de intenções, sejam elas deliberadas ou inconscientes, e nunca são neutras, ou seja, “[...] esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade” (Janks, 2016, p.25).

Reconhecer a não neutralidade da língua (discurso) é, portanto, fundamental para que as pessoas possam se posicionar, questionar e desafiar as mensagens transmitidas pelos diversos meios de comunicação que propagam ideias de dominação com vistas à manutenção do *status quo* e das desigualdades sociais.

Nesse sentido, segundo Jordão e Fogaça (2007, p. 88),

sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas [...].

Isso significa que o modo como entendemos e usamos o discurso/linguagem é moldado pelo poder e, ao mesmo tempo, tem o potencial de subvertê-lo e desafiá-lo. Para Fairclough (2018 [2001]), a língua (discurso) é uma ferramenta de mudança social, por meio da qual os indivíduos constroem, desconstróem, atribuem significados e transformam o mundo ao seu redor. Assim, o discurso se configura como o meio pelo qual os sujeitos atuam sobre o mundo e, especialmente, sobre outras pessoas.

Isso nos leva a outra constatação: como instrumento de construção e desconstrução de significados, como sugere Fairclough (2018 [2001]), o discurso/linguagem é o meio pelo qual as identidades sociais (de raça/etnia, gênero, sexualidade, classe social) são construídas, (re)construídas, negociadas e performatizadas. Dessa maneira, quando representações sociais estereotipadas sobre grupos marginalizados por meio da linguagem são propagadas, perpetuam-se desigualdades que afetam a percepção e o tratamento dessas identidades na sociedade, alimentando, assim, uma série de preconceitos.

Nesse contexto, a decolonialidade emerge como uma tentativa de subverter essa dinâmica ao propor a valorização de formas alternativas de saber e ser, buscando assim possibilitar que as vozes, historicamente silenciadas, sejam visibilizadas e tenham suas identidades reconhecidas.

A partir desse cenário, o ensino de línguas, que envolva o letramento crítico-decolonial, possibilita tanto ao/a professor/a quanto ao/a aluno/a se verem como sujeitos críticos e (co)partícipes da construção de um espaço de reexistência e transformação, onde há o questionamento dos estereótipos, das estruturas hegemônicas, dos saberes legitimados e das hierarquias de poder a partir de um processo de construção, negociação e ressignificação. Tal como afirma Souza, Jovino e Muniz,

É preciso REEXISTIR. E reexistir ainda mais e mais em um contexto social, político e econômico que nos oprime cotidianamente exigindo reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política na qual a linguagem tem papel fundamental. (Souza, Jovino, Muniz, 2018, p. 1)

Mas para que a linguagem se torne uma ferramenta efetiva de mudança social e emancipação é fundamental que os/as professores/as estejam preparados/as para trabalhar com o letramento crítico-decolonial, sendo capazes de integrar discussões sobre temas polêmicos, mas essenciais à educação, como homofobia, feminismo(s), direitos humanos, racismo(s) e intolerância(s).

Dito isso, a partir da perspectiva de que o letramento crítico-decolonial é um processo de criação de significados críticos, transformadores e de reexistência, apresentaremos a seguir uma proposta didática de letramento crítico-decolonial a ser aplicada em uma escola situada em uma comunidade ribeirinha, utilizando como base o livro “O Skatista e a Ribeirinha: encontro da cidade com a floresta amazônica” de Ricardo Dreguer.

### 3 METODOLOGIA

Para construção da proposta didática de letramento crítico-decolonial que aqui apresentamos, tomamos como base o modelo de letramento crítico de Hillary Janks (2016 [2010]; 2018). De acordo com essa autora, o trabalho com letramento crítico deve levar em conta questões centrais, como: **poder, diversidade e acesso**, além de considerar também ações de **design/redesign**, reconhecendo a sua inter-relação. Para Janks (2016 [2010]), esses pontos ajudam a aprofundar a análise de como o **poder** é legitimado através dos discursos, além de promover o **acesso** à língua de poder e a sua variedade de prestígio, valorizar a **diversidade** cultural e linguística, e incentivar a desconstrução e reconstrução (**design/re-design**) de textos/discursos/práticas sociais com o objetivo de melhorar a nossa vida e os relacionamentos que estabelecemos.

Contudo, segundo Janks (2018) considerar esses aspectos exige mais do que um simples engajamento com a mensagem. Para enxergar um texto de forma crítica, levando em conta questões de poder, diversidade e acesso, é necessário reconhecer os interesses de quem fala e ser capaz de se distanciar deles. Isso envolve uma leitura do conteúdo e da forma do texto, considerando como ele pode ser diferente. Ou seja, é preciso ir além de uma leitura passiva, engajando-se tanto a favor quanto contra a estrutura e os interesses da mensagem para poder transformá-la.

Assim, Janks (2018) destaca que o letramento crítico enfatiza tanto o consumo quanto a produção de textos, evidenciando a relação entre esses dois processos, onde a criticidade desempenha um papel central. Essa capacidade crítica se manifesta na interpretação e análise dos textos, assim como na criação de novos discursos. Neste contexto, autora apresenta o ciclo de *re-design* que se refere a forma prática como as questões de poder, diversidade e acesso podem ser tratadas de maneira crítica dentro do processo de *design/re-design*, ou seja, de desconstrução e reconstrução de textos, transformando as dinâmicas sociais.

O ciclo de *re-design* proposto pela autora é formado por três etapas: (1) nomear e construir um texto (*design*), (2) desfazer um texto (desconstruir/crítica) e (3) renomear e reconstruir um texto (*re-design*). Essa abordagem prática permite uma análise crítica que transforma as dinâmicas sociais e discursivas.

A etapa de desconstrução — entendida como crítica — se posiciona entre o *design* (a criação do texto) e o *re-design* (sua reformulação) em um movimento que considera tanto um quanto outro. Vale dizer que a desconstrução não se limita a uma análise passiva, mas é uma etapa fundamental que permite a revisão e ressignificação do texto original, possibilitando sua recriação de maneira mais consciente.

No trabalho em sala de aula, relacionando o ciclo de *redesign* ao letramento crítico-decolonial, a etapa de **nomear e construir um texto (*design*)**, seria o momento em que os alunos poderiam identificar e nomear as vozes e elementos linguístico-textuais-discursivos carregados de discriminação e controle presentes em textos trabalhados em sala de aula, sendo incentivados a enxergar a presença das estruturas coloniais, revelando como estas marginalizam as culturas e saberes locais.

Em seguida, na etapa de **desfazer um texto (desconstruir/crítica)**, os alunos analisam criticamente o que foi nomeado na etapa anterior, questionando as suposições, normas e relações de poder que sustentam os textos e práticas sociais. Ao questionarem as suposições por trás dos textos, os alunos estão diretamente engajados em desestabilizar as construções de poder que perpetuam desigualdades. Esse processo crítico é fundamental para a decolonialidade, pois permite a reflexão sobre as formas de opressão embutidas nas práticas sociais e discursivas, desafiando a legitimidade dessas construções.

Por fim, na etapa de **renomear e reconstruir um texto (*re-design*)**, busca-se transformar os textos e significados, utilizando as reflexões obtidas nas etapas anteriores. A proposta aqui é transformar os discursos, criando novos significados que refletem as experiências, identidades e histórias daqueles que foram historicamente marginalizados.

Isso pode favorecer a construção de uma nova realidade discursiva, em que os alunos são levados a resgatar suas culturas, linguagens e representações.

Na prática, o letramento crítico-decolonial, conforme defendido neste trabalho, se constitui por meio da intersecção entre o ciclo de *re-design* e as fases da proposta didática, relacionando essas etapas a eixos temáticos decoloniais que podem ser explorados em cada momento do processo em sala de aula, como ilustrado no quadro 1. Dessa forma, cada fase da proposta didática pode ser uma oportunidade para que os alunos reflitam criticamente sobre questões decoloniais e reconstruam o seu conhecimento a partir de suas próprias experiências culturais, identitárias e linguísticas.

**Quadro 1:** Letramento crítico-decolonial na prática

Letramento crítico-decolonial na prática		
Ciclo de <i>re-design</i>	Etapas da proposta didática	Eixos temáticos decoloniais
<p><b><u>Nomear/Construir/ Design</u></b> identificar e nomear as vozes e elementos linguístico-textuais-discursivos carregados de discriminação e controle, por exemplo: generalizações, estereótipos, termos pejorativos que se referem à comunidade ribeirinha.</p>	<p><b><u>1º e 2º momento</u></b> Apresentação da proposta didática e do livro que será estudado. Além disso, propor o jogo “Costumes urbanos x Costumes ribeirinhos” e uma roda de conversa sobre questões decoloniais que serão abordadas durante toda a aplicação do projeto.</p>	<p>-refletir sobre o que significa ser ribeirinho e parte da comunidade; -tratar sobre como as comunidades ribeirinhas são representadas na sociedade e na mídia, e como essas representações afetam a visão das pessoas que estão dentro e fora da comunidade.</p>
<p><b><u>Desfazer um texto/Desconstruir (crítica)</u></b> analisar criticamente o que foi nomeado na etapa anterior, questionando as suposições, normas e relações de poder que sustentam os textos e práticas sociais.</p>	<p><b><u>3º momento</u></b> Propor a leitura colaborativa do livro “O skatista e a ribeirinha: o encontro da cidade com a floresta amazônica”. Em seguida, abrir uma discussão sobre questões abordadas no livro problematizando hierarquias, questionando a valorização ou desvalorização dos costumes e saberes dos personagens, refletindo sobre os preconceitos que nós podemos ter da nossa própria região e cultura.</p>	<p>-discutir sobre a valorização e desvalorização dos saberes tradicionais e das culturas locais; -incentivar a desconstrução das percepções de hierarquias culturais, linguísticas e identitárias; - discutir sobre a descolonização do conhecimento e centralidade urbana.</p>

(continua)

<p><b><u>Renomear/Reconstruir/Re-design</u></b> transformar os discursos, criando novos significados que refletem as experiências, identidades e histórias daqueles que foram historicamente marginalizados</p>	<p><b><u>4º e 5º momento</u></b> Propor a produção de vídeos sobre a cultura ribeirinha de acordo com a visão e as experiências que os alunos vivem no dia a dia.</p>	<p>-tratar sobre o que de fato significa pertencer a uma comunidade ribeirinha e a importância desse pertencimento na formação da identidade; -discutir sobre a importância de usar a voz para desafiar metanarrativas externas que podem ser simplistas e estereotipadas sobre a comunidade ribeirinha.</p>
---	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores

A seguir, apresentamos no quadro 1 a proposta didática “*Pontes culturais: explorando identidades a partir do livro ‘O skatista e a ribeirinha’*” como um exemplo de trabalho com o letramento crítico-decolonial. Este livro aborda a história de Paulo, um garoto skatista de São Paulo que se vê obrigado a mudar-se para o Amazonas. A adaptação à nova realidade é um grande desafio, marcado pela saudade da cidade e da rotina a que estava habituado. Contudo, ao conhecer Flávia, uma jovem ribeirinha com uma profunda conexão com os rios e a natureza, Paulo começa a enxergar o novo ambiente de maneira diferente, desenvolvendo uma nova compreensão do mundo, mais alinhada à natureza e ao ritmo local.

**Quadro 2:** Proposta didática de letramento decolonial

<b>Proposta didática:</b>	Pontes culturais: explorando identidades a partir do livro “O skatista e a ribeirinha”
<b>Público-alvo:</b>	5º ano
<b>Duração:</b>	2 meses com duas horas-aula por semana
<b>Objetivo geral:</b>	Auxiliar os educandos no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a sua cultura, capacitando-os a questionar e a desconstruir estereótipos e narrativas hegemônicas que frequentemente os colocam à margem da sociedade e os subjagam.
<b>Expectativas de aprendizagem:</b>	reconhecer as múltiplas possibilidades de sentido do texto; estabelecer conexões entre a leitura e suas próprias vivências; identificar questões voltadas para a inclusão/exclusão; discutir como pessoas/lugares/eventos/temas são “representados” no texto; pensar nas razões pelas quais o texto traz determinadas representações; identificar as razões pelas quais os sentidos do OUTRO se assemelham ou diferem dos sentidos do EU; abrir espaço para os alunos discutirem a influência da leitura do livro em seu próprio modo de agir/pensar.
<b>Áreas do conhecimento</b>	Linguagens e suas Tecnologias (língua portuguesa) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (história, geografia e sociologia)

<b>Procedimentos metodológicos</b>	
<b>#1º momento:</b>	<p>Inicialmente, apresentar a proposta didática que será trabalhada; Em seguida, propor o jogo “Costumes urbanos x Costumes ribeirinhos”.</p> <p>Neste jogo, a turma deverá ser dividida em dois grupos. Os grupos jogarão ao mesmo tempo. Os títulos dos costumes serão colocados lado a lado em um cartaz. Em 10 segundos, cada grupo deve encontrar um número específico de fichas (a quantidade não será revelada) com as diferenças entre os dois estilos de vida. Por fim, os grupos deverão colocar as fichas abaixo do título do costume correspondente no cartaz. O grupo ganha 2 pontos por cada característica de um costume identificada corretamente.</p> <p>A partir do jogo, refletir sobre:</p> <p><b>Você se considera mais ribeirinho ou urbano?</b> <b>Você acredita que as tradições ribeirinhas e urbanas podem coexistir na sua vida?</b> <b>Você já sentiu vergonha de se identificar como ribeirinho? Por que isso acontece?</b> <b>Como podemos mudar a maneira como pensamos sobre ser ribeirinho, vendo isso como uma parte valiosa da nossa identidade, em vez de algo que deve ser escondido?</b> <b>Quais tradições ribeirinhas você conhece, pratica ou gostaria de praticar e por que é importante mantê-las vivas, mesmo se você também gosta das atividades urbanas?</b></p>
<b>#2º momento:</b>	<p>Ler o poema a seguir:</p> <p>No Amapá, a vida é um lindo contraste, Entre a cidade vibrante e a natureza em paz, Os prédios e shoppings urbanos são deslumbrantes, Mas nada comparado a tranquilidade que o rio nos traz. A mistura é uma riqueza, um presente do lugar, Não somos só urbanos nem só ribeirinhos a vagar, É a união dos dois mundos que nos faz brilhar, Desfrutando o melhor dos dois, é como devemos andar. Entender o Amapá é saber com clareza e amor, Que não precisamos escolher, somos ambos, com fervor, Vivendo em harmonia, com cidades e rios a nos dar valor, E é essa combinação especial que revela nossa verdadeira identidade e esplendor.</p> <p>Mas ao contrário do Amapá, onde os costumes urbanos e ribeirinhos coexistem, em outros lugares, apenas um desses costumes tende a prevalecer de forma marcante. Como é o caso dos personagens do livro que será trabalhado.</p> <p>Apresentar o título e a sinopse do livro. A partir disso, discutir as questões abaixo em formato de um jogo. Escrever as questões em um papel e sortear para os grupos escolherem qual questão responderão. Dá 10 minutos para os grupos formularem a sua resposta. O grupo que conseguir elaborar uma resposta mais completa ganha 5 pontos.</p> <p><b>No título e com base na sinopse, vemos que um personagem é da cidade de São Paulo, um centro urbano e o outro é da floresta amazônica, mas especificamente, de uma comunidade ribeirinha. Pensando nesses contextos, qual personagem vocês acham que têm os costumes, saberes e estilo de vida mais valorizados pela sociedade em geral? Por quê?</b> <b>Vocês acham que a valorização do conhecimento ou de aspectos culturais de um grupo social específico pode silenciar a importância do conhecimento e da cultura de outro grupo social? Por quê?</b></p>

<b>#3º momento</b>	<p>Apresentar o autor e sua origem e propor a leitura colaborativa de algumas partes do livro (a saber, as páginas: 8-9; 14-19; 36-41; 50-51). Após a leitura, discutir algumas questões, como:</p> <p><b>Qual a ideia central do livro?</b>  <b>Da perspectiva de quem o livro foi escrito?</b>  <b>Quem está sendo representado e quem está sendo silenciado nesse livro?</b>  <b>Essa versão responde aos interesses de quem?</b>  <b>Essa história é parcial ou imparcial? Defende ou beneficia só um lado ou trata as duas realidades com a mesma atenção, cuidado e de maneira igual?</b>  <b>Que aspectos da cultura ribeirinha e da cultura urbana são descritos e valorizados no livro? De que formas (elementos linguístico-textuais-discursivos) o texto constroi essa realidade?</b>  <b>Quais as semelhanças entre os dois enxertos abaixo?</b>  <b>Primeiro enxerto:</b> “As explicações da minha mãe me deixaram ainda mais confuso: será que eu aguentaria viver num lugar tão isolado por um ano inteiro?”  <b>Segundo enxerto:</b> “Os sons dos pássaros e de outros animais eram estranhos aos meus ouvidos de paulistano. Estava mais acostumado ao barulho dos ônibus e automóveis.”</p> <p><b>8. Como o livro aborda a questão de pertencimento e identidade cultural?</b>  <b>9. Observe o trecho a seguir:</b>      “Apesar dessa saudade, estava encantado com a vida na beira dos rios da Amazônia. Adorava ver o nascer do sol de dentro do barco, com a luz vermelha refletindo na água. Era chibata!      Também amava voltar para a casa no final da tarde, com o barco cheio de peixes, e as conversas de pescador na escuridão ou à luz da lua. Estava apaixonado por aquela vida simples e tranquila. De repente, percebi que já não era mais <i>skatista</i>. <b>Tinha virado ribeirinho!</b>”  <b>É possível afirmar que a frase “Tinha virado ribeirinho!” carrega consigo uma nova forma de Paulo enxergar a cultura na qual ele foi exposto. Como você enxerga a sua cultura?</b></p>
<b>#4º momento:</b>	Estudo sobre o gênero roteiro e sobre o gênero Vlog
<b>#5º momento:</b>	Em grupos, propor aos alunos a reescrita das páginas 36-41 em formato de roteiro de vídeo. Nessas páginas, Flávia (a personagem ribeirinha) apresenta a cultura ribeirinha para Paulo (personagem paulistano). A ideia é que os roteiros e, em seguida, os vídeos sejam uma apresentação da cultura e costumes ribeirinhos do Igarapé da Fortaleza para pessoas de outros lugares do Brasil.
<b>Recursos:</b>	Livro “O skatista e a ribeirinha” de Ricardo Dreguer Data-show Celulares Software de edição de vídeos
<b>Avaliação formativa:</b>	será realizada de forma contínua ao longo de todas as etapas, levando em consideração a participação dos alunos nas discussões, o envolvimento na criação dos roteiros e, especialmente, a capacidade de relacionar suas próprias vivências com os temas trabalhados.

**Fonte:** Proposta didática elaborada pelos autores

Essa proposta didática busca ir além do ambiente de sala de aula, culminando em uma produção audiovisual que será publicada em uma página no YouTube. O objetivo desse desdobramento é dar visibilidade às reflexões e criações dos alunos, criando um espaço onde a comunidade escolar e o público externo possam se conectar e dialogar sobre as questões abordadas no projeto.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta um potencial inovador ao introduzir o conceito de letramento crítico-decolonial como elemento central de uma proposta didática destinada ao ensino em comunidades ribeirinhas. Ao integrar essa abordagem ao contexto escolar, reconhece-se a importância de valorizar os saberes locais, promovendo a cultura, a língua e a identidade dos alunos.

Trabalhar sob essa perspectiva é essencial para que os alunos se percebam como protagonistas de suas próprias histórias, capacitados a questionar narrativas coloniais e a desenvolver uma visão crítica sobre o mundo que os rodeia. Ao incentivar essa reflexão, o letramento crítico-decolonial torna-se uma ferramenta fundamental para uma educação mais inclusiva e transformadora, alinhada às realidades e vivências dos estudantes.

Embora a proposta apresentada ainda necessite de validação e testes em sala de aula, ela oferece valiosos insights sobre a ampliação do conceito de letramento, incluindo múltiplas vozes e experiências. O potencial dessa proposta reside na sua capacidade de desafiar estruturas de poder estabelecidas, ao mesmo tempo em que proporciona um espaço de reconhecimento e fortalecimento dos saberes locais.

## REFERÊNCIAS

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de Línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outro sentido para a sala de aula de línguas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Routledge, 2015.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018 [2001]. p. 93-177.

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 21-39.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15–27, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961> Acesso em: 18 Jul 2024

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas & Letras*, Cascavel, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906> Acesso em: 20 Ago 2024

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem letramento crítico? In: DÂNIE, M. J.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramento e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/898> Acesso em: 20 Ago 2024

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 25 jul 2024

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia S. JOVINO, Ione S., MUNIZ, Kassandra S. Letramentos de Reexistência. *Revista da ABPN*, Uberlândia, v. 10, p.01-11, Ed. Especial, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/issue/view/25> Acesso em: 10 out 2024

STREET, B. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C.. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

**CREDENCIAIS DOS AUTORES**

**Eloiny Ptra Brasil Lazamé da Nóbrega**, graduada em Licenciatura em Letras com habilitação em inglês pela Universidade Federal do Amapá. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA/CNPq).

**Rosivaldo Gomes**, doutor em Linguística Aplicada - Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) na área de Linguagens e Educação. Professor adjunto do Curso de Letras da Universidade Federal do Amapá.

# OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Iara Cardoso de Sá

*iaracdesa@aluno.uespi.br*

Lucirene da Silva Carvalho

*lucirenesilva@cchl.uespi.br*

**RESUMO:** Este estudo traz uma reflexão sobre os desafios da formação leitora e escritora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, da Educação do Campo, na perspectiva do Letramento, em que, de acordo com Soares (2020, p.32) “é um conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais, ora para designar o próprio conjunto das práticas sociais que envolvem o texto escrito”. Para fundamentar esta pesquisa, utilizou-se os estudos de Soares (2020), Kleiman (2013) e Cagliari (1997), entre outros. A amostra é constituída por 28 (vinte e oito) produções textuais de alunos do 8º ano, séries finais, em escola localizada na zona rural do município de Codó-MA, conforme itinerário a seguir: (1) aplicação da atividade-piloto, dividido em duas etapas: (i) leitura e compreensão textual espontânea; (ii) produção textual através de escrita espontânea e (2) pesquisa que se deu por meio de questionário fechado, com vistas a desenvolver práticas de letramento. Logo, é a partir das práticas de letramento que o aluno manifesta a leitura e escrita do texto, desenvolvendo sua escrita e compreensão. Assim, o trabalho deve partir dessas ideias, oportunizando aos alunos, a apropriação das convenções leitoras e escritoras na aula de língua materna.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; letramento; educação do campo.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de compreensão da língua materna vem enriquecendo a forma de ensinar e aprender nas escolas. Conforme Soares (p.10, 2020) “até os anos de 1980, a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código”. Neste sentido, os discentes não eram estimulados a compreender, mas sim a relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético. Nessa ótica, o objetivo do presente estudo, é ressaltar a necessidade de um letramento mais completo e atuante. Assim, o levantamento sobre o grau de letramento dos alunos de 8º ano, se deu através de questionário, no qual percebe-se suas vivências e leituras de mundo, o que com base em Freire (1993, p.20): o aluno precisa “ler o mundo, [...] ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”, ou seja, antes de aprender a ler e a escrever, deve-se primeiramente, ler o mundo que está a sua volta, entender seu contexto, fazendo uma ponte entre a linguagem e a realidade. A partir daí, formula-se a seguinte pergunta norteadora: como as práticas de letramento dos alunos

podem contribuir em sala de aula para os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo? Logo, faz-se necessário, para uma inferência significativa do professor, que este não se apegue às defasagens ou dificuldades do aluno, pois isso dificultaria descobertas e investigações sobre como os letramentos permeiam a realidade da escola.

Portanto, justifica-se a importância deste trabalho, tendo em vista a amplitude do vocábulo em voga, para que os educadores passem a priorizar não só uma leitura ou escrita subdividida em níveis e, muitas vezes, mecânica e psicológica, mas uma apropriação bem maior destas competências.

Nessa perspectiva, a escolha do tema evidencia-se pela necessidade de desvendar quais são as práticas letradas mais presentes entre os estudantes, na qual procedeu-se observações e análises, apoiada em fontes bibliográficas, que abordam temas relacionados aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, na perspectiva do letramento. O trabalho encontra-se dividido em quatro tópicos. O primeiro, sendo a “introdução”, descreve a problemática, as hipóteses, os objetivos e os motivos que justificam a realização da pesquisa. No segundo tópico, é analisado a trajetória da “Educação do Campo e o Ensino de Língua Materna na Concepção de Alguns Autores; O tópico 2.1 discorre sobre o “O Ensino de Leitura e Escrita numa Perspectiva de Letramento e o Papel do Professor”, tomando como base a concepção de alguns teóricos, tais como Soares (2020), Kleiman (2013) e Cagliari (1997), entre outros.

No tópico 3 “Percurso metodológico”, encontra-se caracterizado o procedimento metodológico utilizado no decurso da coleta de dados. O tópico 4 “Resultados e Discussão” está relacionado à análise a que se chegou sobre o estudo. Com a realização das análises, percebe-se que é a partir das práticas de letramento que o aluno desenvolve a leitura e escrita do texto, facilitando, o seu desenvolvimento, escrita e compreensão.

Finalmente, o último tópico expressa as considerações finais a que se chegou após todo o estudo. Nessa visão, o trabalho empreendeu ideias que possam auxiliar na mitigação de interferências na leitura e compreensão de texto desses alunos, oportunizando a estes, a apropriação das convenções leitoras e escritoras no processo ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONCEPÇÃO DE ALGUNS AUTORES

É indispensável refletir a Educação do Campo tomando como parâmetro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), principal documento da Educação Básica. A Base então surge com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; incluindo-se aí, também, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Portanto, a Educação do Campo encontra-se inserida nos principais documentos norteadores da educação no Brasil, sendo que “a BNCC se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7). A Educação do Campo deve ser atualizada sempre, mas que não se perca os valores e a própria identidade do camponês. Portanto, deve-se trabalhar com as diversas situações do cotidiano, com o pressuposto de que na Educação do Campo deve ser preservado o conhecimento e uma vida de qualidade, em suas diversas dimensões. Assim, como consta no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, a respeito dos princípios da educação do campo, transcrito a seguir:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;  
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Dessa forma, esses princípios dão aparato legal às escolas do campo que devem ser desenvolvidos junto com a proposta curricular político pedagógica de ensino de cada uma delas. Nesse aspecto, compreende-se que a Educação do Campo já possui grandes avanços, no entanto, é um debate que deve estar sempre presente nas escolas do campo, pois possui suas contradições em relação ao estado de direitos dos sujeitos do campo. Contradições estas que minimizam a significação da linguagem campestre, em que, muitas vezes, são vistas como “equivocadas”, “erradas”, “ultrapassadas”, “simples” e sinônimo de atraso, pobreza, falta de estudos e conhecimento. Visões extremamente preconceituosas e estereotipadas, colocando o homem do campo como ser inferior, conforme demonstra a figura 01.

**Figura 01:** Tirinha “Chico Bento e a escola”



Fonte: disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/590393832394086753/>. Acesso: 20 de ago. de 2024

Como se vê, o cenário apresentado na HQ destoa do que é proposto pelas instituições escolares, que devem ensinar sem desvalorizar as variantes linguísticas. A esse respeito, orienta Labov (2008, p. 342): “em comunidades rurais (ou em bairros periféricos), a identidade local é uma categoria de pertencimento extremamente importante – muitas vezes, impossível de reivindicar e difícil de conquistar”. Como se pôde observar, a língua é, antes de tudo, um fator social, e o sentimento de “pertencimento” como afirma Labov no excerto, é uma de suas características mais evidentes, visto que, além de ser responsável pela veiculação de informações referenciais, a língua também veicula significados sociais e culturais. Entretanto, alguns indivíduos experimentam fracassos na aquisição e/ou sistematização da leitura e da escrita, determinados por diferentes fatores, por isso é imprescindível a inclusão do estudante no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, amparada pelo viés dos letramentos.

## 2.1 O Ensino de Leitura e Escrita numa Perspectiva de Letramento e o Papel do Professor

Na discussão de tópicos anteriores, pôde-se compreender sobre o que propõe as políticas de igualdade, valorização da cultura e língua materna, conquistas estas, resultados de lutas e reivindicações de uma educação voltada para as necessidades da população do campo. Nesse processo, surgem algumas dificuldades no momento das práticas de leitura e escrita de textos por parte do discente, uma vez que “o texto [não pode ser visto como um] produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo”, como esclarece Kleiman (2013, p.38). Para o aprendiz, o contato com o texto proporciona desafios para sua formação leitora e escritora fazendo-se necessário que o professor reveja diariamente sua prática e busque sempre estar em formação continuada, para atender às demandas de várias ordens de seus alunos. A nova ordem nesse processo, é o professor ser um mediador e não apenas ser um professor que ensina o que o aluno não sabe, pois às vezes a mediação e a maneira como este conduz o processo ensino-aprendizagem é muito mais útil e valioso para o aluno, estabelecendo-se, assim, uma relação frutífera e de bastante aprendizado.

O tema principal deste estudo ‘os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo’ na perspectiva do letramento baseia-se na concepção de teóricos como Soares (2020), Kleiman (2013) e Cagliari (1997), entre outros e reportando-se ao pensamento de Kleiman (2002, p. 102), sobre implicações para o ensino, infere-se que “[a partir] das práticas sociais das quais o aluno já participou, conheceremos quais os gêneros orais e escritos com os quais já se deparou, com diversos graus de familiaridade”. Essa ideia corrobora com o que as pesquisadoras pensam sobre os desdobramentos do letramento, tendo em vista que o desenvolvimento da prática de leitura e escrita é um problema que persiste há muitas décadas na aprendizagem dos alunos, sendo produto de diversos fatores, o que leva os discentes a terem dificuldades não apenas com o aspecto linguístico (domínio do sentido e estrutura das frases e enunciados), mas também com os extralinguísticos (intenção comunicativa, conhecimentos compartilhados, contexto sociocultural).

Nesse aspecto, o mundo letrado é de acesso ilimitado a todos que vivem e convivem em sociedade, o acesso a livros está cada vez mais fácil com a democratização da cultura e da informação na escola e fora dela, o que pode acarretar melhorias em termos de escolarização e letramentos. É papel da escola e do professor proporcionar práticas significativas e coesas, bem como estimular e seduzir o aluno com livros e leituras

compreensíveis e prazerosas para sua vida. Esse é um papel assaz importante desenvolvido pelo professor, já que ele é o responsável por apresentar ao aluno as múltiplas possibilidades de ler e escrever, fazendo a conexão necessária para que, de fato, esse aprendizado aconteça. A mediação se faz ultra importante e o professor é esse elo entre o que aprender e como o aluno pode aprender, sendo o letramento um conteúdo de que a escola não deve se furtar de ensinar, facilitando seu acesso.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao refletir sobre práticas de ensino de leitura e escrita em uma perspectiva de letramento pelo professor de língua materna, deve-se focar num ponto importante da discussão: para ler e escrever não é suficiente conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons, faz-se necessário relacioná-los com temas e conhecimento de mundo.

Portanto, ao analisar as atividades de leitura e compreensão textual e produções escritas dos aprendizes da Educação do Campo de uma escola pública do município de Codó-MA, séries finais do ensino fundamental, 8º ano (turma única), observou-se, com base nas teorias referidas que, apesar de ter acesso a diversos tipos de letramento(s), o aluno ainda sente dificuldades para a prática de leitura e compreensão e produção escrita, notando-se que, quase sempre, apoia-se na fala para construir seus textos escritos. Dessa forma, utilizou-se como instrumento de coleta de dados para estudo deste artigo a aplicação de atividades que exigissem dos alunos uma reflexão sobre a leitura, a compreensão e a escrita. Nessa ótica, propôs-se inicialmente a leitura silenciosa e individual do texto “Conversinha mineira”, de Fernando Sabino, seguida de atividade de compreensão e produção de texto sobre o referido texto, conforme ilustra a figura 02, a seguir.

Figura 02: Proposta de Atividade de Leitura, Compreensão e Produção de Texto

Escola Municipal \_\_\_\_\_ de agosto de 2024  
 Aluno(a): \_\_\_\_\_ Série: 8º ano - Vespertino

Atividade de Leitura e Produção Textual

➤ Leia o texto e responda às questões de interpretação.

**Conversinha Mineira**  
 (Fernando Sabino)

— É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?  
 — Sei dizer não senhor, não tenho café.  
 — Você é dono do café, não sabe dizer?  
 — Ninguém tem reclamado dele não senhor.  
 — Então me dá café com leite, pão e manteiga.  
 — Café com leite só se for sem leite.  
 — Não tem leite?  
 — Hoje, não senhor.  
 — Por que hoje não?  
 — Porque hoje o leiteiro não veio.  
 — Ontem ele veio.  
 — Ontem não.  
 — Quando é que ele vem?  
 — Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.  
 — Mas ali fora está escrito “Leiteira”!  
 — Ah, isso está, sim senhor.  
 — Quando é que tem leite?  
 — Quando o leiteiro vem.  
 — Então ali tem escrito “coelhada”. É feita de café?  
 — O quê, coelhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coelhada?  
 — Está bem, você ganhou. Me traz um café com leite sem leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?  
 — Sei dizer não senhor, eu não sou daqui.  
 — E há quanto tempo o senhor mora aqui?  
 — Vai para uns quinze anos. Isso é, não posso garantir com certeza: um pouco mais, um pouco menos.  
 — Já devia para saber como vai indo a situação, não acha?  
 — Ah, o senhor fala da situação? Dizem que vai bem.  
 — Não que Falcão? Faltou coisa do Partido Popular?  
 — Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.  
 — Eu também gostaria. Uns dizem que é um, outros dizem que outro. Nessa medida...  
 — E o Prefeito?  
 — Que é que tem o Prefeito?  
 — Que tal o Prefeito daqui?  
 — O Prefeito? E tal e qual eles falam dele.  
 — Que é que falam dele?  
 — Dê! Uai, esse tem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.  
 — Você, candidato, já tem candidato?  
 — Quem, eu? Estou esperando as plataformas.  
 — Mas tem ali o retrato de um candidato pendurado na parede, que história é essa?  
 — Aonde, ali? Ué, gente: penduraram isso ali...

01. O gênero textual do texto acima é ( ) entrevista ( ) crônica ( ) fábula ( ) conto

02. De acordo com o texto, por que o café com leite só pode ser servido sem leite?  
 ( ) Porque não há leite, o café e o leite fazem mal.  
 ( ) Porque a leiteira está sem leite.  
 ( ) Porque hoje não é dia do leiteiro entregar leite.  
 ( ) Por ser do senhor.  
 ( ) Por não ter leite.

03. A que se refere a palavra “dele” em “Ninguém tem reclamado dele não senhor”?  
 ( ) Ao amigo do senhor.  
 ( ) Ao dono do café.  
 ( ) Ao café.

04. Em “Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem...”, as locuções adverbiais em negrito indicam a circunstância de  
 ( ) tempo.  
 ( ) modo.  
 ( ) lugar.

05. O texto usa humor para criticar algo. O quê?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

06. Produção Textual

O famoso café com leite, faz parte de uma das principais refeições do dia, o café da manhã. A alimentação, assim como músicas e costumes, faz parte da cultura de um povo. No Brasil não é diferente, considerando as diversas refeições do dia como o almoço e o jantar em que o arroz, feijão, carne e salada compõem a alimentação típica de muitos brasileiros. Porém é possível criar novos pratos a partir do que já temos de comida em qualquer parte da América. Com isso, você encontrará esse novo prato e o compartilhará que mais gostoso você nesse momento. Então, relate sobre a importância da refeição e o prazer que ela lhe proporciona. Crie um texto. (100 pontos)

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Assim, a atividade de leitura, compreensão e produção textual foi desenvolvida em três etapas: Primeiramente, realizou-se a atividade individual de leitura, compreensão e produção textual, seguida de autocorreção de forma coletiva, levando o aluno a refletir sobre suas respostas e o entendimento do texto. No segundo momento, abriu-se uma roda de conversa para dialogar sobre a temática abordada e, por sentirem-se envolvidos no assunto, surgiram vários relatos pessoais em que observou-se uma maior participação e empolgação por parte dos discentes. Por fim, concluiu-se com a correção das atividades, individualmente, pela docente e devolvidos e corrigidos aos alunos, para uma reescrita orientada (em que a professora escreveu na lousa alguns exemplos de desvios de escrita retirados dos textos analisados, explicando para a turma, a escrita adequada), percebendo-se na reescrita das atividades, uma melhora significativa na parte ortográfica.

Por conseguinte, constatou-se através dessa prática, como ratifica Kleiman, (2002, p.106), que “a dificuldade individual é reduzida, na medida em que o texto é construído coletivamente, sob a orientação do professor. O trabalho individual do aluno vai consistir em tentativas de transcrição e composição do texto que está sendo discutido”. Nesta perspectiva, compreende-se a importância de valorizar a prática de letramento do aprendiz ao mesmo tempo em que o docente deve transmitir segurança no momento de construir o texto junto com o aluno, para que este adquira confiança e passe a escrever seus textos com prazer e sem medo.

Após a aplicação do questionário, empreendeu-se a análise dos dados, a partir do modelo de atividade percorrido acima. Esta análise levou em conta uma abordagem quantitativa e qualitativa para a primeira etapa (i) leitura e compreensão textual espontânea; (ii) produção textual através de escrita espontânea, seguida de reescrita após mediação da professora. A segunda etapa considerou o instrumento de coleta de dados: questionário, no qual buscou-se contemplar as práticas de letramento as quais os alunos estão inseridos, conforme ilustra a figura 03.

**Figura 03:** Instrumento de coleta de dados: questionário

Escola Municipal _____ de agosto de 2024			
Código (MA), _____			
Aluno(a): _____		Série: 8º ano - Vespertino	
Professora: Iara Cardoso de Sá			

**Questionário**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**\*Leia às questões e assinale um X no campo "Atividades realizadas-SIM" ou "Não realiza as atividades-NÃO". (Assinale com um X apenas um dos campos: sim ou não).**

BLOCOS	ATIVIDADE	Realiza as atividades SIM	Não realiza as atividades NÃO
	<b>&gt; Quando necessário, você faz uso ou consegue:</b>		
1º	01. Consultar mapas?		
	02. Consultar um guia de rua?		
2º	03. Fazer lista de coisas que precisa fazer?		
	04. Usar agenda de papel ou agenda celular para marcar compromissos?		
	05. Deixar bilhetes com recados?		
	06. Escrever cartas para amigos?		
	07. Ler cartas ou bilhetes de amigos?		
3º	08. Ler correspondência impressa?		
	09. Procurar ofertas em revistas ou sites específicos?		
	10. Verificar a data de vencimento dos produtos?		
4º	11. Comparar preços?		
	12. Fazer compras com crediário?		
	13. Pagar contas em bancos ou casas lotéricas?		
	14. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos?		
	15. Ler manuais para jogos?		
	16. Reclamar por escrito sobre produtos ou serviços que adquiriu?		
	17. Passar e-mails?		
	18. Conversar por escrito via whatsapp?		
	19. Conversar por áudio via whatsapp?		
5º	20. Possuir redes sociais?		
	21. Tem celular próprio?		
	22. Não tem celular próprio? Usa o celular de algum familiar.		
	23. Participar de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos?		
	24. Costuma escrever em diário?		
	25. Tem o hábito de pesquisar receitas culinárias na internet?		
	26. Escreve receitas culinárias em cadernos particulares?		

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Para manter sigilo e a ética na pesquisa, adotou-se uma letra correspondente para cada aluno que participou da pesquisa, configurando este como aluno A, aluno B, aluno C e assim por diante.

As informações obtidas foram apresentadas em quadros e gráficos de barras, buscando-se esclarecer através da resposta dos alunos, os resultados obtidos nos questionários e diálogos durante as aulas de língua materna com relação aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas discussões dos tópicos anteriores, compreendeu-se como as práticas de letramento(s) influenciam na formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo. Constatou-se, com base nas teorias referidas, que o indivíduo, possui facilidade para ler e escrever textos que estão relacionados a diversos tipos de letramento(s) que fazem parte da sua vivência, e que se apoia em diversos letramento(s) para aprimorar a sua prática de leitura e construir seus textos escritos.

A análise da primeira parte das atividades de leitura e compreensão textual realizadas pelos alunos, demonstra que há necessidade de uma maior reflexão e entendimento do discente. Verifica-se, desse modo, que a influência das práticas de letramento na vida escolar do aprendiz é significativa, uma vez que o dialeto do estudante da Educação do Campo está presente nas atividades de leitura e escrita analisadas e,

muitas vezes, apontadas como erradas. Desse modo, também, a concepção de “erro” aqui considerada é a mesma defendida por Ferreiro & Teberosky (1999) de uma ação construtiva de reflexão e aprendizagem do sujeito, sendo a escrita um espaço em que se pode agir e refletir sobre o significado de palavra, e que se consolida a partir das práticas de letramento social e escolar.

Nesse contexto, a descrição, classificação e tabulação das ocorrências da análise acerca da leitura e compreensão textual sobre o texto “Conversinha mineira”, de Fernando Sabino, seguida de atividade de compreensão e produção textual encontram-se distribuídas em quadros e gráficos, tendo em vista as atividades propostas.

Dessa maneira, na primeira etapa, em que foi realizada durante a aula uma atividade contendo 06 questões, já discutida no tópico anterior, faz parte do itinerário da aplicação da atividade-piloto, (i) leitura e compreensão textual espontânea. O quadro nº1 apresenta a participação dos alunos e das alunas no processo da pesquisa, revelando um maior envolvimento do gênero feminino na realização das 28 (vinte e oito) atividades. Em função disso, a maior parte dos dados coletados foram extraídos das atividades dos aprendizes do gênero feminino, que realizaram 04 (quatro) atividades a mais que os aprendizes do gênero masculino.

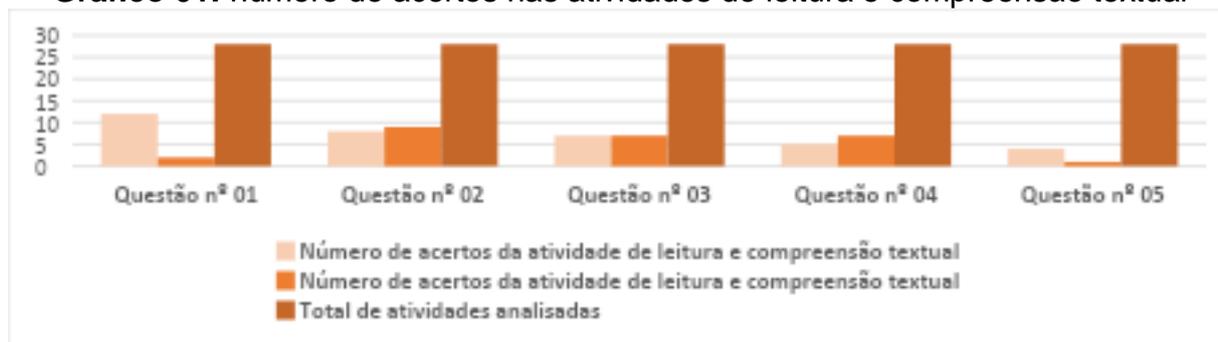
**Quadro nº1:** Atividade de leitura e compreensão textual por gênero

	Número de acertos da atividade de leitura e compreensão textual		Total de atividades analisadas
	Feminino	Masculino	
Questão nº 01	12	02	28
Questão nº 02	08	09	28
Questão nº 03	07	07	28
Questão nº 04	05	07	28
Questão nº 05	04	01	28

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Entre as 28 atividades, 16 (dezesseis) pertencem às alunas e 12 (doze) aos alunos. Percebe-se uma quantidade maior de alcance por parte do gênero feminino nas questões nº 01 e 05 e uma quantidade maior de acerto por parte do gênero masculino nas questões nº 02 e 04, havendo um empate entre ambos os gêneros no número de acertos referente à questão nº 03. A diferença entre os resultados de ambos os gêneros ficam mais óbvias quando se observa o gráfico nº 1, que reproduz as informações contidas no quadro acima, de forma mais esclarecedora.

**Gráfico 01:** número de acertos nas atividades de leitura e compreensão textual

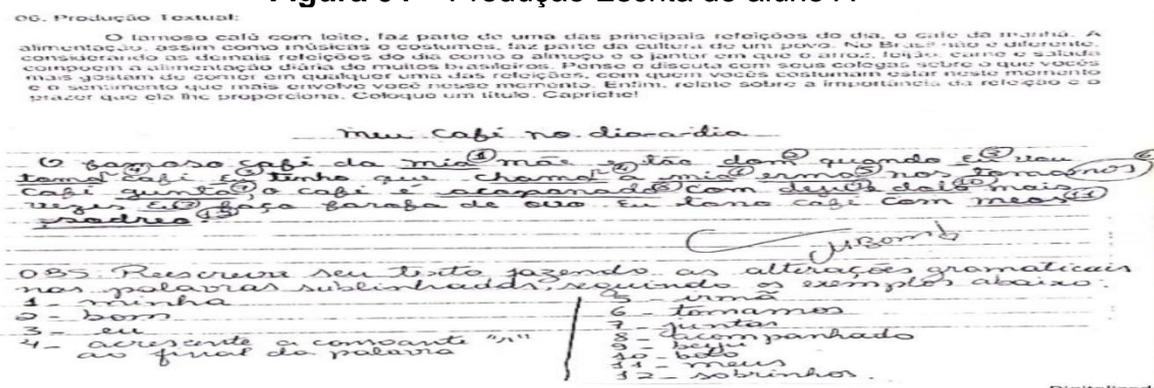


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

A questão nº 06 da referida atividade de leitura e compreensão textual, que tem como proposta a produção de um pequeno texto espontâneo, verificou-se que os alunos apresentam algumas facilidades no momento de redigir o texto, já que manifestam em sua estrutura palavras recorrentes e comuns ao seu ambiente, principalmente no que se refere à grafia, significado e compreensão, dentro das quais notam-se características linguísticas e de letramentos já de conhecimento dos alunos da Educação do Campo.

Constata-se que o poder das práticas de letramento pode estar influenciando em resultados significativos na leitura e compreensão e escrita do aprendiz da Educação do Campo, visto que, nos textos escritos destes alunos, surgem palavras presentes no seu repertório de vida e aprimorado no ambiente escolar, resultando numa escrita mais eficiente, como observado em uma questão de produção textual, como se verifica na figura 04.

**Figura 04 – Produção Escrita do aluno A**



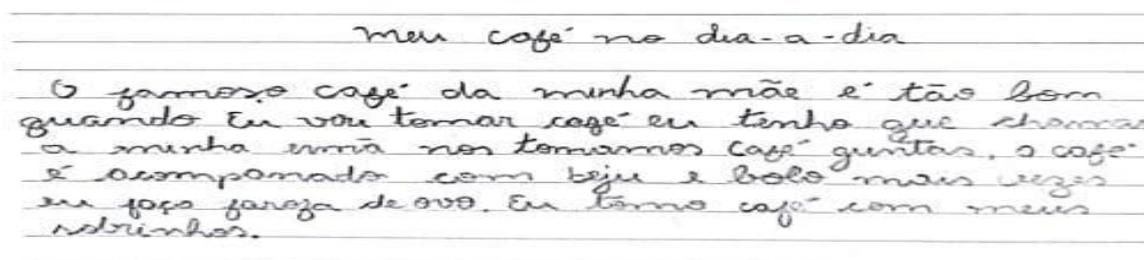
Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Há na figura 04 a presença de alguns desvios ortográficos cometido pelo aluno. No entanto, Zorzi (1998), atribui o aparecimento desses erros ortográficos à analogia que o sujeito faz entre as duas modalidades da língua: oral e escrita. No entendimento do autor, a fala não demarca limite (espaço em branco) entre as palavras, mas entre grupo de

palavras que se separam por tempo de pausas variáveis. Por outro lado, a escrita segue regras de segmentação ou separação de palavras que difere dos padrões orais. Essas regras de segmentação, torna-se um dilema principalmente para o aluno da Educação do Campo, quando este, passa a fazer uso da escrita, em razão de já ter registrado em sua mente os padrões da fala sobrecarregada de linguagem simples e subjetividades.

Nesse aspecto, o processo de reescrita é fundamental, para detectar a oralidade presente no texto, buscando-se alternativas mais adequadas para a escrita. Diante desse contexto, com o intuito de minimizar as ocorrências da influência da oralidade na escrita dos textos, e após o levantamento dos dados, verifica-se a necessidade de trabalhar a retextualização, conforme preconiza Marcuschi (2010). Dessa maneira, nota-se, claramente, a influência das práticas de letramento, nos textos, de maneira positiva, como analisado em uma atividade de reescrita textual, realizada no primeiro semestre de 2024, como demonstrado, abaixo, na figura 05.

**Figura 05 – Produção Reescrita do aluno A**



meu café no dia-a-dia

O famoso café da minha mãe é tão bom quando eu vou tomar café eu tenho que chamar a minha avó nos tempos café gostoso, o café é acompanhado com biscoito e bolo mais vezes eu faço farofa de ovo. Eu tomo café com meus sobrinhos.

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Notou-se no processo de retextualização acima, um resultado positivo durante a reescrita textual, como observado, o aluno da Educação do Campo passa a apropriar-se da escrita formal cobrada no ambiente escolar e, muitas vezes, isso é perceptível fora dos muros da escola, quando o aluno passará a utilizar as práticas de letramento na sua vida afora.

Por fim, em outra análise referente aos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo na perspectiva do letramento, notou-se na segunda etapa, através do instrumento de coleta de dados: um questionário fechado, uma prática de letramento plausível, como apresentado no quadro nº 02, a seguir.

**Quadro nº 2: Questionário sobre práticas de letramento**

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\*Leia às questões e assinale um **X** no campo “Atividades realizadas-**SIM**” ou “Não realiza as atividades-**NÃO**”. (Assinale com um **X** apenas um dos campos: sim ou não).

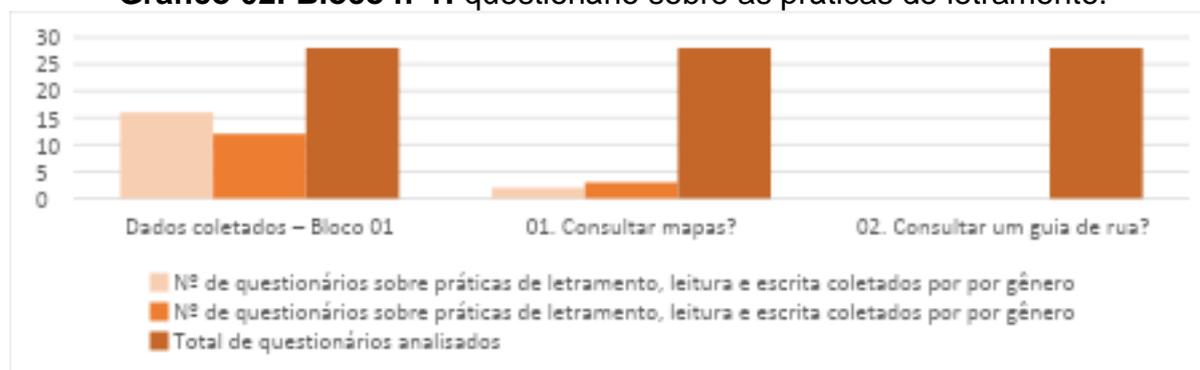
BLOCOS	ATIVIDADE	Realiza as atividades	Não realiza as atividades
		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
	<b>Quando necessário, você faz uso ou consegue:</b>		
1º	01. Consultar mapas?		
	02. Consultar um guia de rua?		
2º	01. Fazer lista de coisas que precisa fazer?		
	02. Usar agenda de papel ou agenda celular para marcar compromissos?		
	03. Deixar bilhetes com recados?		
	04. Escrever cartas para amigos?		
	05. Costuma escrever em diário?		
	06. Escreve receitas culinárias em cadernos particulares?		
3º	01. Ler cartas ou bilhetes de amigos?		
	02. Ler correspondência impressa?		
	03. Procurar ofertas em revistas ou <i>sites</i> específicos?		
4º	01. Passar e-mails?		
	02. Conversar por escrito via whatsapp?		
	03. Conversar por áudio via whatsapp?		
	04. Possuir redes sociais?		
	05. Tem celular próprio?		
	06. Não tem celular próprio? Usa o celular de algum familiar.		
	07. Participar de leituras, orações ou cânticos nas missas ou cultos?		
	08. Tem o hábito de realizar pesquisas escolares na internet?		

Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

No quadro acima, estão descritas as perguntas do questionário e as divisões daqueles que as realizaram ou não. O questionário foi aplicado com os 28 alunos da turma pesquisada (8º ano). Para uma maior compreensão, o quadro está apresentado em blocos.

As diferenças entre os resultados dos blocos ficam mais óbvias quando se observam os gráficos que seguem, o qual reproduzem as informações contidas no quadro nº 2, levando em conta os abaixo, constam as informações referentes às respostas dos discentes presentes no bloco nº 01 do questionário.

**Gráfico 02: Bloco nº1: questionário sobre as práticas de letramento.**



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

O bloco nº 01 exige uma compreensão maior, o que não é possível apenas através de uma leitura rápida. Destaca-se aí, que, os 28 alunos desconheciam o que é um guia de rua e apenas 02 (duas) alunas entre as 16 (dezesesseis) estudantes e 03 (três) alunos dentre os 12 (doze) estudantes utilizam mapas. Esses dados são significativos, porque serve para mostrar a importância do letramento para a vida no enriquecimento das aulas. É o que sumariza, também, o gráfico nº 03, referente ao bloco nº 02 sobre as práticas de letramento.

**Gráfico nº 03 - Bloco nº 2: Questionário sobre práticas de letramento.**

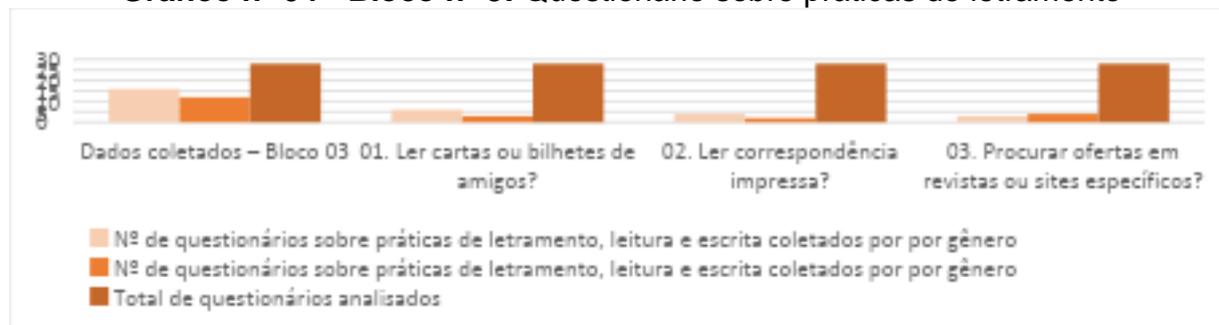


Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Com relação ao bloco nº 02, a maioria das respostas foram negativas para ambos os gêneros, já que os alunos não veem necessidade de escrever as informações solicitadas, ainda assim, predominou as confirmações positivas para as meninas com relação a todas as perguntas do bloco. Porém, nenhum 'menino' deu resposta positiva às questões nº 05 e nº 06, ou seja, não escrevem de forma alguma em diários e receitas

culinárias. O gráfico nº 04 abaixo, refere-se ao bloco nº 03 do questionário e obteve os seguintes resultados.

**Gráfico nº 04 - Bloco nº 3: Questionário sobre práticas de letramento**



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Como se vê, no bloco nº 03 os alunos relataram que não costumam ler, até mesmo porque praticamente não recebem bilhetes e/ou correspondências impressas, exceto contas de água e energia, e que, segundo eles, passam a vista apenas no valor da fatura, quando estas chegam em suas mãos, já que geralmente são os pais que as recebem e as pagam. No entanto, o gênero feminino predominou no que se refere às perguntas nº 01 e nº 02, em que 06 (seis) meninas entre as 16 (dezesesseis) alunas e 04 (quatro) meninos entre os 12 (doze) alunos confirmaram fazerem leituras. No entanto, na questão nº 03, os estudantes pertencentes ao gênero masculino atingiram maior quantidade de respostas afirmativas devido ao fato de que 04 (quatro) meninos entre os 12 (doze) alunos asseguraram procurar ofertas em revistas ou *sites* específicos, sendo que apenas 03 (três) meninas entre as dezesseis alunas responderam que fazem esse tipo de leitura.

O gráfico nº 05 corresponde ao último bloco do questionário apresentou o seguinte resultado a respeito das 08 questões correspondentes ao referido bloco, conforme exposto a seguir.

**Gráfico nº 05 - Bloco nº 4: Questionário sobre práticas de letramento**



Fonte: Banco de Dados da Pesquisa Piloto (2024).

Percebe-se no bloco de nº 04, que trata da prática de letramento social, com significados multissemióticos, que já não basta apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com signos de outras modalidades de linguagem. O número de respostas positivas foi mais significativo em relação aos demais blocos, levando em consideração que na maioria dos itens se faz necessário a utilização de celulares, tornando-se mais atrativo para os jovens. Neste contexto, o quantitativo de respostas positivas referente às questões nº 05 e nº 08 obtiveram empate entre os gêneros feminino e masculino, em que 09 (nove) alunas e 09 (nove) alunos afirmam ter celular próprio e que, também, praticam pesquisas na internet para realizar trabalhos escolares. Nas demais questões, houve uma predominância para o gênero feminino quanto à incidência de respostas.

Diante dos resultados apresentados sobre a influência do letramento nos desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo, é satisfatório considerar as práticas de letramento no desenvolvimento da leitura e produção de textos proficientes, para a melhoria da escolarização, o que certamente, fortalecerá a cidadania do homem do campo. Ler e escrever continua sendo um desafio para os estudantes da Educação do Campo, cabendo à escola levar este conhecimento a partir das experiências de vida dos alunos. Assim, a escola precisa resgatar seu papel de formador de leitores e escritores críticos e reflexivos!

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo, ficou perceptível a importância do letramento para o aluno da Educação do Campo, principalmente no que se refere aos desafios de sua formação leitora e escritora. Através da aplicação do questionário e sua respectiva análise, obteve-se

resultados positivos e pontuais para o trabalho. Os alunos envolvidos são extremamente letrados, embora não possuam uma “alfabetização significativa”, ou seja, ainda leem e escrevem com dificuldades, mas convivem em sociedade, participam efetivamente em eventos de letramento e são críticos em quesitos comuns a seu cotidiano.

Dessa maneira, conclui-se que a escola deve quebrar ainda mais paradigmas, tornando-se uma instituição instigadora e promotora de cultura em todas suas interfaces, proporcionando, se possível, passeios a pontos culturais da cidade em que moram, tendo em vista que a maioria desconhece a história da própria cidade natal, já que os alunos são pertencentes a zona rural e pouco vão à cidade. Este estudo identificou que é a partir das práticas de letramento que o aluno desenvolve a leitura e escrita do texto, facilitando, dessa forma, o desenvolvimento da leitura, da escrita e sua compreensão.

Nessa visão, com o intuito de encontrar soluções para minimizar os desafios da formação leitora e escritora dos estudantes da Educação do Campo em uma perspectiva do letramento, faz-se necessário trabalhar em sala de aula textos condizentes com a realidade em que o estudante está inserido, de maneira positiva. Por isso, o trabalho deve partir dessas ideias, para que seja possível mitigar ocorrências negativas na interferência da leitura e compreensão de texto desses alunos, oportunizando a eles, a apropriação das convenções leitoras e escritoras na aprendizagem, durante as aulas de língua materna.

Em síntese, o aluno tem muito mais a mostrar do que ele geralmente deixa transparecer, cabendo à escola proporcionar, a estes, crescimento pessoal, especialmente com relação aos letramentos quer escolar ou social, estes sim, promovem a cidadania e a capacidade de refletir e criticar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de Educação**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).< Acessado em 05/02/2019> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF, INEP, para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Decreto 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** PRONERA.2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

KLEIMAN, Angela. **Revista da FACED**, nº 06, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** ed. São Paulo. Contexto, 2020.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Iara Cardoso de Sá**, mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Linha de atuação - Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

**Lucirene da Silva Carvalho**, professora do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no qual atua também como coordenadora institucional, desde dezembro de 2022. Desenvolve pesquisas na área de Fonética e Fonologia, Sociolinguística e Ensino de Língua Materna.

# OFICINA DE ESCRITA: LETRAMENTOS EM REDAÇÃO

**Gabriela Oliveira de Castro (Uergs)**

*gabriela-oliveira@uergs.edu.br*

**Veronice Camargo da Silva (Uergs)**

*veronice-silva@uergs.edu.br*

**RESUMO:** O presente estudo aborda as ações de um projeto de extensão voltado para a promoção do respeito às diversidades sociais e étnico-raciais, utilizando práticas de letramento em redação. Realizado no Centro da Juventude – Cruzeiro, de junho a dezembro de 2024, o projeto desenvolveu uma Oficina de Escrita que utilizou materiais de autores negros, indígenas e da comunidade LGBTQIAPN+. O foco principal é fortalecer a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que promovem a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, visando a construção de um ambiente educacional mais igualitário e respeitoso. Tais iniciativas são essenciais para a promoção da dialogicidade e do respeito à diversidade, buscando cumprir com exigências legais e inspirar uma transformação cultural que valoriza a diversidade como enriquecimento do tecido social. Além disso, o estudo reflete sobre a importância de projetos que abordem a formação de educadoras conscientes e preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. O projeto, portanto, se posiciona como uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva e plural.

**Palavras-chave:** Letramentos; Diversidade étnico-racial; Educação inclusiva; Multimodalidade; Educação não escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo os artigos 26A e 79B, que tornam obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio da educação brasileira. Posteriormente, através da Lei 11.645/2008, o mesmo artigo 26A passou a abranger também a história e cultura indígena como componente curricular obrigatório. Tais medidas resultaram diretamente na luta histórica dos movimentos negros e indígenas, fazendo valer, respeitar e cumprir a Constituição Federal de 1988, além de valorizar a importância da população afro-brasileira e dos povos indígenas.

As práticas pedagógicas foram repensadas após a publicação das referidas Leis, inserindo a discussão sobre a violência causada pelo racismo e o quão prejudicial os preconceitos e as discriminações se apresentam na sociedade e refletem na escola, levando a discussões sobre maneiras de solucionar tal problema por parte de educadoras preocupadas com o desenvolvimento de educandos inseridos nesses grupos. Os desafios

estão postos quando se perdura no ensino tradicional o predomínio de uma cultura eurocentrada, que invisibiliza as histórias de outros povos, fazendo com que suas contribuições para a formação da atual sociedade sejam vistas como inferiores. A partir do exposto, o presente trabalho objetiva fomentar o respeito às diversidades sociais e étnico-raciais a partir de um projeto de extensão que promova práticas de letramentos em redação.

## 2 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E O PROGRAMA DE OPORTUNIDADES E DIREITOS

O presente estudo tem como objetivo apresentar as ações de um projeto de extensão focado na promoção do respeito às diversidades sociais e étnico-raciais por meio de práticas de letramentos em redação. As colaboradoras do projeto de extensão, objeto deste estudo, planejaram e desenvolveram uma Oficina de Escrita, de junho a dezembro de 2024 no Centro da Juventude – Cruzeiro, com a utilização de materiais produzidos e publicados por autores e autoras negros/as, indígenas e pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. O fortalecimento da luta pela implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tão importantes para a reconstrução de um país no qual o respeito e a dialogicidade prevaleçam, é essencial para promover a igualdade no ambiente educacional e assegurar que todos os educandos tenham acesso a uma educação que valoriza a diversidade cultural e histórica do Brasil.

As leis, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, são fundamentais para fomentar a compreensão mútua e o respeito entre as diferentes etnias e comunidades que compõem a sociedade brasileira. Assim, o projeto de extensão busca cumprir um mandato legal e inspirar uma mudança cultural que reconheça e celebre a diversidade como um enriquecimento do tecido social.

As colaboradoras do projeto desenvolveram as atividades propostas em um espaço de educação não escolar, que acontece fora do sistema oficial de ensino e tem como premissas a prática social e o trabalho coletivo, sendo mais flexível e condizente com a demanda dos educandos. Nesse sentido, a educação não escolar aproxima-se da Educação Popular, como um espaço alternativo que objetiva a “emancipação social das classes populares” (Gomes, 2017, p. 30), valorizando os saberes e conhecimentos populares. Os espaços de educação não escolar oferecem uma ampla variedade de cursos voltados à formação profissional, inserindo também pautas para uma formação cidadã e emancipatória. Por outro lado, a educação formal apresenta preceitos hierárquicos e burocráticos, devendo ser administrada conforme as leis vigentes às quais está submetida, por exemplo, legislações municipais, estaduais ou federais.

No Rio Grande do Sul, através da Lei Estadual nº 14.227/2013, foi instituído o Programa de Oportunidades e Direitos (POD), que é uma parceria do governo do RS, através da Secretaria de Justiça e Sistemas Penal e Socioeducativo (SJSPS) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estando presente em três municípios do Estado, que são: Alvorada, Porto Alegre e Viamão. Tendo como objetivo a geração de novas oportunidades e conhecimento para as juventudes dos territórios em que atua, o Programa, em termos dos objetivos específicos, visa: (i) melhorar a inserção dos jovens em situação de risco ao sistema educativo e ao mercado de trabalho; (ii) aumentar a efetividade da polícia no âmbito local; (iii) reduzir a reincidência da população jovem em conflito com a lei; e (iv) melhorar a articulação dos serviços de prevenção e controle do crime destinados ao grupo etário com mais alto risco (SJDH, 2016). Para executar os seus objetivos, o POD integra às comunidades os chamados Centros da Juventude (CJ), visando à implementação de uma cultura de paz, trabalho, profissionalização e socialização dos jovens e da comunidade na qual estão inseridos. Hoje, existem quatro CJs em Porto Alegre, localizados nos bairros Rubem Berta, Cruzeiro, Lomba do Pinheiro e Restinga.

Caracterizados como espaços de educação não escolar, os Centros da Juventude criam oportunidades e buscam melhorar a qualidade de vida das comunidades, com investimentos em educação, esporte, cultura, empreendedorismo, segurança pública e atendimento socioeducativo. Esse projeto se propõe a atuar na área da educação, levando à prática da leitura e escrita com uma proposta de dialogicidade com uma pauta focada na diversidade, tanto racial quanto de gênero.

### 3 OFICINA DE ESCRITA

A Oficina de Escrita foi um projeto de extensão realizado de junho a dezembro de 2024 no Centro da Juventude – Cruzeiro, submetido e aprovado por Edital da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. com fomento do Tesouro do Estado, valor este destinado a uma bolsista de extensão. Importante salientar que o projeto de extensão “Práticas de Letramento em Redação: Oficina de Escrita – Ano 2” teve sua continuidade avaliada e aprovada por consultores *ad hoc*, tendo seu fomento do Tesouro do Estado do RS renovado.

Um ensino baseado em conceitos democráticos, antirracista e inclusivo utiliza materiais que abordam as múltiplas histórias e culturas dos diferentes povos, buscando “superar um hiato narrativo em histórias e culturas que são negadas ou sofrem tentativas de apagamento” (Castro, 2023, s.p.). A inserção de reflexões sociais, étnico-raciais e

culturais tem o propósito de questionar a postura de aparente neutralidade preservada por docentes, instituições e currículos tradicionais.

A centralidade na escrita, segundo a BNCC (2018, p. 67), deve continuar sendo o foco na educação escolar, porém, o documento também considera os multiletramentos e os novos letramentos. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino procuram garantir o direito ao acesso às práticas dos letramentos que são academicamente valorizados, sendo eles a leitura e a escrita, as práticas sociais de linguagem não devem ser desconsideradas. Afinal, uma educação democrática e inclusiva tem um compromisso com a cultura e os letramentos locais e periféricos, nos quais a juventude precisa se reconhecer em suas pertencas culturais, com a devida valorização das práticas locais.

A multimodalidade, uma das perspectivas dos multiletramentos, é citada na BNCC como novos gêneros (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, *videominuto*, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros) que surgem, se transformam e potencializam novas oportunidades de construção de sentidos.

Este projeto de extensão desenvolveu o interesse dos jovens pelos saberes das culturas africanas, afro-brasileira, indígenas, além de fomentar o respeito pela diversidade de gênero, através da multimodalidade dos multiletramentos. A escolha por esse tipo de material se justifica pela possibilidade de ampliação da visão da vida e do mundo, facilitando o diálogo sobre a diversidade, preconceito, a discriminação e o racismo. De acordo com Gonsiorkiewicz e Carazzai (2016, p. 3):

Os professores têm a responsabilidade de instruir para o aperfeiçoamento da comunicação e o respeito à diversidade, a fim de despertar nos educandos a consciência da importância de cada sujeito, com suas diferenças culturais na formação da sociedade.

Práticas pedagógicas baseadas na multimodalidade auxiliam no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. A Oficina de Escrita não focou apenas nos aspectos formais da língua, como gramática e ortografia, mas se configurou como “um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 22). O curso se fundamentou sob os preceitos do termo “multiletramentos”, que se refere a dois aspectos principais da construção de significado, o da diversidade social e o da multimodalidade. A diversidade social leva em consideração o contexto social, ou seja, as variações de convenções de significado em diferentes situações culturais e sociais. A multimodalidade se refere aos múltiplos meios de informação e comunicação existentes na

atualidade. Ambos os aspectos estão intrinsecamente relacionados e interseccionados quando refletimos acerca de possibilidades para lidar com o racismo através das práticas de letramentos.

Os materiais didáticos comumente utilizados em sala de aula reproduzem a herança eurocentrada da raça branca, nos quais questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural são refletidas. Considerando-se que a educação e a língua não são neutras, esses materiais são carregados “de significação para as relações de poder e para a ideologia” (Street, 2014, p. 130), neste caso, a ideologia dominante eurocêntrica. O silenciamento da memória e da história dos negros e dos indígenas produz uma percepção de que todo o conhecimento a que temos acesso é resultado do trabalho de pessoas brancas.

Os saberes formais e a racionalidade dos documentos reguladores da educação foram construídos com base em uma concepção eurocêntrica de história, cultura e conhecimento. O conhecimento considerado válido e capaz de compreender os fenômenos do mundo físico, natural e social é aquele produzido por um corpo seletivo de acadêmicos e profissionais, localizados nos locais de poder, como Europa Ocidental, primeiramente, e Estados Unidos, posteriormente. Outras formas de produzir conhecimento passaram a ser consideradas inválidas, assim como outros tipos de saberes, considerados não científicos, míticos. Trata-se de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se faz mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p.126).

O pensamento e conhecimento do europeu sendo considerado como padrão/racional/científico e o dos outros povos, principalmente os povos do hemisfério sul, considerados como inferiores, acabaram por racializar o pensamento e as próprias pessoas. Dessa forma, “o elemento racial branco foi interpretado como o “eu” ideal a ser seguido, enquanto os demais grupos e seus saberes não foram valorizados na lógica binária moderna como contribuidores da diversidade” (Castro, 2023, s.p.). A educação que atende às práticas eurocêntricas e estadunidenses de escolarização, acaba sendo um dispositivo da racionalidade moderna e hegemônica, ou seja, mantém saberes e conteúdos identificados com a história e a memória do ocidente epistemológico europeu com seus atributos coloniais escravagistas.

Um dos grandes desafios de um curso livre é o planejamento dos encontros para que os educandos se sentissem integrados e construíssem saberes. Considerando que a prática de leitura e escrita propicia compreensão histórica e cultural de povo e etnias, a

organização de um planejamento no qual a análise das realidades, das identidades e das relações sociais tornou os encontros produtivos e interessantes para os jovens. O planejamento dos encontros e a escolha dos materiais utilizados ampliaram o conhecimento e a interação dialógica, buscando sempre a inter e a transdisciplinaridade.

A leitura do mundo em diferentes contextos, segundo os preceitos da diversidade social trazidos por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), é de suma importância para a formação de um sujeito crítico e transformador, com uma ampla visão do mundo globalizado e das consequências do não entendimento ou não aceitação da imensa diversidade cultural e social.

#### 4 METODOLOGIA

Este estudo utiliza a metodologia, com foco na coleta de dados através de práticas participativas, as oficinas de escrita com enfoque nos letramentos, e análise interpretativa para o atingimento do objetivo. As oficinas de escrita, realizadas no Centro da Juventude do bairro Cruzeiro, na cidade de Porto Alegre - RS, tiveram início no mês de junho e término no mês de dezembro de 2024. Para sua realização, foram utilizados materiais literários de autoria de pessoas pertencentes às comunidades negras, indígenas e/ou LGBTQIAPN+.

O projeto foi desenvolvido com a utilização de materiais produzidos e publicados por autores e autoras negros/as, indígenas e pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+ e se propôs à construção de um espaço democrático e dialógico, nos quais alguns dos materiais utilizados e temáticas abordadas foram trazidas a partir da demanda dos educandos e avaliados pelas colaboradoras do projeto.

A proposta pedagógica submetida propôs a realização de oficinas, na qual cada uma teve a duração de dois encontros (sendo cada encontro de uma hora) e seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura de um ou mais textos abordando uma determinada temática (podendo ser em diferentes formatos, respeitando-se a multimodalidade, exemplo: vídeo, música);
2. Discussão da temática;
3. Escrita dos educandos (iniciando com a escrita de um parágrafo e evoluindo no decorrer dos encontros);
4. Retomada de alguns pontos gramaticais a serem revisados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita.

Segundo a proposta do projeto e, seguindo os preceitos dos multiletramentos e da multimodalidade (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020), os seguintes materiais foram utilizados durante as oficinas de escrita:

Vídeos

- Me gritaram negra - Victoria Santa Cruz
- Toda palavra – Viviane Mosé
- Negro drama – Racionais
- Podcast – Mano Brown
- Hutukara – Samba-enredo Salgueiro 2024

Livros (Figura 1)

- Quarto de despejo: Diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus
- Na minha pele – Lázaro Ramos
- Futuro ancestral – Ailton Krenak

**Figura 1** – Capas dos livros utilizados nas oficinas

Fonte: Google imagens, 2024.

Desse modo, buscou-se fomentar o interesse dos jovens pelos saberes das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de incentivar o respeito pela diversidade de gênero. Para isso, a multimodalidade foi utilizada, sendo ela uma das perspectivas dos multiletramentos, que é citada na BNCC como novos gêneros (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), que surgem, se transformam e potencializam novas oportunidades de construção de sentidos.

Portanto, entende-se que práticas pedagógicas baseadas na multimodalidade auxiliam no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. A partir da efetivação das práticas pedagógicas no espaço não escolar, com a promoção das práticas de letramentos em redação, o objetivo do fomento ao respeito às diversidades sociais e étnico-raciais será facilmente alcançado.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das contribuições esperadas, porém, não tão fáceis de serem mensuradas a curto prazo, é a de as oficinas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca de materiais e metodologias escolares e não escolares, visando à amplitude de saberes que proporcionem tanto a identificação dos educandos com os materiais de referência utilizados, quanto a uma maior utilização por parte das educadoras de temáticas que dialoguem com as diversidades.

A utilização de materiais literários de autoria de pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ gera um forte senso de identificação e empatia, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e representativo, alcançando o direito de pertencimento e inclusão em termos de diversidade cultural, racial e de gênero.

As discussões temáticas possibilitam uma troca rica de experiências e perspectivas, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. A abordagem multimodal das atividades, que incluiu vídeos, poemas e textos diversos, mostrou-se eficaz em captar o interesse dos educandos, facilitando a assimilação dos conteúdos e incentivando a produção criativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Oficina de Escrita se configura como uma iniciativa fundamental para a promoção da educação inclusiva e antirracista fora do contexto escolar tradicional. Por meio do uso de materiais produzidos por autores pertencentes às comunidades negras, indígenas e LGBTQIAPN+, a oficina proporcionou aos educandos participantes uma oportunidade única de se reconhecerem e se valorizarem, fomentando o respeito pela diversidade cultural e de gênero. A metodologia adotada, que incluiu a leitura, discussão e produção textual, fortaleceu as habilidades de escrita dos participantes, como também incentivou a reflexão crítica sobre questões sociais contemporâneas. No Projeto, ainda foi realizada a primeira edição do Concurso Literário Juventude que Escreve, que contou com a participação dos jovens multiplicadores (JM), ocorrendo nos dias 12 e 13 de novembro de 2024. Durante o concurso literário, foram redigidos contos e minicontos, materiais que serão publicados e revisitados ao longo de 2025 para novas atividades.

A primeira edição do Projeto foi concluída em dezembro de 2024, tendo sua renovação devidamente avaliada e aprovada para o ano de 2025. Espera-se que essa experiência continue contribuindo para o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas inovadoras que integrem a multimodalidade e valorizem a diversidade, promovendo uma educação democrática e transformadora.

Ao integrar questões de gênero em conteúdos trabalhados em espaços escolares e não escolares, as colaboradoras do projeto contribuíram para a formação de educandos conscientes e críticos, produzindo discussões em relação às desigualdades de gênero existentes na sociedade. Além disso, fomentaram o respeito à diversidade de identidades de gênero, proporcionando um espaço seguro para o desenvolvimento pessoal e escolar de todos os educandos, independentemente de sua identidade de gênero. Dessa forma, a educação comprometida com a diversidade de gênero fortaleceu os valores da igualdade e respeito, e, adicionalmente, preparou os educandos para serem agentes de transformação em uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva

A proposta de realização deste projeto de extensão está conectada a políticas de reconstrução social e educativas que visam à diminuição da vulnerabilidade e das desigualdades. Ao promover o respeito às diversidades e combater preconceitos, o projeto contribui para a integração social e o fortalecimento comunitário, valores que podem auxiliar em processos de recuperação econômica e social.

## REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 15 dez. 2024.

Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 05 dez. 2024

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 16 dez. 2024.

CASTRO, Lavini. O que é e como construir um currículo decolonial? **Curso de Licenciatura em História a Distância – CLHD**, 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/clhd/2023/07/24/o-que-e-e-como-construir-um-curriculo-decolonial/>. Acesso em 26 dez. 2024.

GOMES, T. F. **Pré-Universitário Popular Alternativa**: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1542>. Acesso em 05 dez. 2024.

GONSIORKIEWICZ, K.L.; CARAZZAI, M.R.P. Músicas em Inglês com o Tema Racismo. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas. Volume I. Paraná: 2016. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_lem\\_unicentro\\_keylapassaringonsiorkiewicz.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_unicentro_keylapassaringonsiorkiewicz.pdf). Acesso em 18 dez. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 8. ed. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática. 2005.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

POD. **O que é o POD?**. Página inicial. Disponível em: <https://pod.rs.gov.br/inicial>. Acesso em 09 dez. 2024.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 14.227, de 15 de abril de 2013. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.227.pdf>. Acesso em 08 dez. 2024.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Gabriela Oliveira de Castro**, doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação e Tecnologia pelo IFSul - Campus Pelotas. Possui graduação em Letras - Bacharelado com ênfase na língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998).

**Veronice Camargo da Silva**, doutora e Mestre em Letras - Área de Concentração - Linguística Aplicada. Graduada em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-graduação em Educação - UERGS. Líder do "Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos".

# O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS CEGAS ATRAVÉS DO SISTEMA BRAILLE

**Antonio Francisco Soares (PPG em Educação: História, Política, Sociedade;  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; São Paulo; CNPq)**  
*profsoares1@hotmail.com*

**RESUMO:** O foco deste trabalho é o processo ensino-aprendizagem do sistema Braille, como elemento fundamental para a compensação da limitação da cegueira em relação ao aprendizado da língua escrita. Este estudo partiu da seguinte inquietação: Qual o trabalho efetivo na alfabetização de pessoas cegas, por meio do sistema Braille, realizado por um Centro Especializado no atendimento dessa população? Para isso temos como objetivo principal descrever e analisar os procedimentos utilizados na alfabetização de pessoas cegas, por meio do sistema Braille. Para o desenvolvimento deste trabalho buscou-se fundamentação nos seguintes autores: Batista (2018), Martinez (2019), Pedras (1968), Rocha (1968), dentre outros e documentos do MEC. Para a coleta de dados foi utilizado como procedimento a áudio gravação, cuja transcrição resultou em cenas que mostram a riqueza do trabalho pedagógico. Neste trabalho vamos apresentar apenas duas cenas, que demonstram as facilidades apresentadas por uma aluna adulta de 18 anos de idade, que nunca havia frequentado escola nenhuma. Como resultados podemos perceber a extrema complexidade da grafia Braille se comparada com os sinais gráficos utilizados pela imprensa em tinta. Outro detalhe interessante, que merece destaque, é com relação à diversificação da relação entre o Centro Especializado e a sala regular.

**Palavras-chave:** alfabetização; Braille; desbrailização.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da minha dissertação de mestrado e tem objetivo principal descrever e analisar os procedimentos utilizados na alfabetização de pessoas cegas, por meio do sistema Braille. Aqui também se pretende divulgar os processos alternativos de acesso à língua escrita por pessoas cegas e a complexidade envolvida nesse aprendizado.

Na construção desse trabalho foi feito um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, envolvendo as produções de 2018 a 2022, sobre a relação “educação e cegueira”, (envolvendo especificamente o alunado que necessita do Braille como compensação da falta de acesso à letra impressa) totalizaram apenas 53 registros.

Entretanto, ao refinar essa busca por meio da leitura dos resumos dos cinquenta e três trabalhos indicados acima, verificamos a existência de dois deles que questionam o processo de desbrailização.

O primeiro deles, a tese de Martinez (2019, p. 6), investigou o uso do Braille por meio de entrevistas com cinco adolescentes cegos, matriculados em escolas públicas de Salvador (BA), tendo como ponto de partida a constatação de que

[...] as pessoas cegas podem ler através do Sistema Braille, dos ledores, que são as pessoas que enxergam e leem em voz alta para os cegos, e das tecnologias digitais por meio do sintetizador de voz de programas leitores de tela (MARTINEZ, 2019, p. 6).

Os resultados desses depoimentos, no entanto, mostram que, entre todos esses recursos, esses jovens pouco se valem do sistema Braille, utilizado apenas para algumas tarefas escolares e que preferem ler através das tecnologias digitais ou dos ledores.

O segundo trabalho, também uma tese de doutorado de Batista (2018, p.8) constatou que, apesar da possibilidade do uso de tecnologias da informação para o acesso da língua escrita, os depoimentos colhidos mostram que não se está, nos dias atuais, oferecendo “oportunidade de apropriar-se satisfatoriamente do sistema de leitura e escrita braille”, com graves prejuízos para a sua alfabetização e para o consequente processo de letramento, na medida em que essas tecnologias favorecem tremendamente a leitura, mas não a produção da escrita por esses alunos, atribuindo o

movimento de desbrailização a diferentes fatores: 1. os equívocos trazidos pelo construtivismo e o lema “aprender a aprender”; 2. o surgimento de novas tecnologias consideradas substitutivas ao aprendizado do braille, mas que não alfabetizam; 3. a dificuldade de implantar políticas públicas voltadas à inclusão sem a garantia de condições concretas de ensino (BATISTA, 2018, p. 8).

Foi, portanto, pelo contato inicial com publicações sobre as etapas de ensino do Braille, que percebi o quanto o seu aprendizado é extremamente necessário, mas também muito mais complexo do que se poderia imaginar, pois demanda um trabalho intenso e sistemático de adaptação de um sentido que, em princípio, não é usado para isto, que implica no desenvolvimento da percepção tátil para o reconhecimento dos pontos em relevo da cela Braille.

Desta forma, por não encontrar no Brasil trabalho acadêmico que detalhe esses procedimentos, decidi que o foco de minha investigação residiria no detalhamento e análise desse processo. Assim, este estudo partiu da seguinte inquietação: Qual o trabalho efetivo na alfabetização de pessoas cegas, por meio do sistema Braille, realizado por um Centro Especializado no atendimento dessa população?

Temos observado que as pesquisas sobre educação de cegos têm se concentrado nos grandes centros urbanos, deixando de registrar trabalhos importantes nas cidades mais distantes. Sabemos que no Piauí existe um número expressivo de pessoas cegas com formação acadêmica de nível superior e profissionais cegos atuando em diversas áreas. Porém, não sabíamos como se dava o processo de alfabetização dessas pessoas. Sabíamos, no entanto, que as pessoas cegas que frequentam as escolas regulares contam com apoio de salas de recursos, conhecidas como salas de AEE e com Centros de Apoio Especializados.

A Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, além do apoio especializado e material, também fornece a alfabetização em Braille e reforço escolar, através do Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos – CHARCE. Além disso, a ACEP conta também com ônibus de apoio para os alunos. Desta forma, a ACEP termina sendo mais procurada pelos alunos cegos e suas famílias no processo de alfabetização. Por isso, nesta pesquisa optou-se por realizar as observações na ACEP.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o desenvolvimento de recursos computacionais, com *softwares* específicos, que permitem a interação da pessoa com a máquina sem precisar da visão, sem o uso de mouse, por exemplo, o acesso à escrita por pessoas cegas foi facilitado. Hoje uma pessoa cega pode escrever, utilizando o computador, e ser lido por qualquer pessoa, bem como ela pode ter acesso a textos direto do computador sem necessidade de uma pessoa que leia para ela ou de transcrição para o Braille. No entanto, para que ela seja capaz de escrever no teclado não precisa estar alfabetizada? Se ela não enxerga e não é proficiente no Braille, como pode digitar corretamente?

Apesar do desenvolvimento de recursos computacionais, parece evidente que o Braille se faz necessário para a qualificação do processo de escolarização de alunos com cegueira, especialmente no que se refere a produção escrita desses alunos.

Nesse sentido, cabe aqui, antes de ingressar propriamente na apresentação dos resultados e consequentes análises, discorrer mais detalhadamente sobre as recomendações e orientações sobre o ensino do Braille.

O sistema Braille de leitura e escrita é um sistema tátil para as pessoas cegas. Ele foi criado na França em 1825 por Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade vítima de acidente. Este sistema consta da combinação de seis pontos em relevo dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se

convencionou chamar de cela Braille ou célula Braille. Os pontos da cela Braille são numerados de 1 a 6, ficando na primeira coluna ou coluna da esquerda os números 123 e na segunda coluna ou coluna da direita os números 456. Essa numeração se dá de alto para baixo. As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação de 63 combinações ou símbolos Braille para anotações, tanto de símbolos literais como também de símbolos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos e musicais.

O Sistema Braille foi adotado no Brasil, a partir de 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Esse sistema inventado por Louis Braille, em 1825, foi utilizado em nosso país, na sua forma original, até a década de 40 do século XX. A reforma ortográfica da Língua Portuguesa, ocorrida à época, impôs algumas modificações no Braille, de origem francesa, aqui utilizado. Pela ausência de uma definição governamental, as alterações no Sistema Braille, posteriormente ocorridas, ficaram à mercê dos esforços de professores, técnicos especializados e de instituições ligadas à educação de cegos e à produção de livros em braille, que procuraram manter o sistema acessível e atualizado até a última década do século XX. (BRASIL MEC. SEESP, 2006, p.11).

Porém, atualmente temos um documento normatizador e de consulta, destinado especialmente a professores, transcritores, revisores e usuários do Sistema Braille. A atual grafia Braille para a língua portuguesa foi aprovada pela portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro de 2002 (BRASIL, MEC. SEESP 2006). Este documento é fruto de um trabalho desenvolvido em conjunto pelas Comissões de Braille do Brasil e de Portugal.

A escrita Braille se produz ponto a ponto na reglete ou letra a letra na máquina Braille ou no computador. No caso da produção da escrita Braille na reglete tradicional, se produz a escrita da direita para a esquerda para que a leitura seja feita da esquerda para a direita. Já no caso da escrita na chamada reglete positiva, na máquina Braille ou no computador, a produção da escrita se dá da esquerda para a direita, no mesmo sentido da leitura. Assim, o aprendiz que aprende a escrever na reglete tradicional é obrigado a memorizar os números da cela Braille em dois sentidos: o sentido da escrita e o sentido de leitura. Para a escrita, a numeração dos pontos da cela Braille fica assim: na coluna da direita temos do alto para baixo os números 123 e na coluna da esquerda temos os números 456. Quando a pessoa vira o papel para a leitura, a numeração dos pontos da cela Braille se inverte e a coluna da esquerda passa ter os números 123 e a coluna da direita os números 456, conforme figura 01:

Figura 01 – Cella Braille no sentido da escrita e de leitura

Sentido da escrita		Sentido de leitura	
4	1	1	4
5	2	2	5
6	3	3	6

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Existe uma preocupação em relação ao processo ensino aprendizagem de pessoas cegas. Fica sempre uma pergunta: como ensinar uma pessoa cega a ler e escrever? Independentemente de qualquer limitação física ou sensorial, o processo de aprendizagem da leitura é um processo complexo, o que para muitos especialistas exige uma fase preparatória, que antecede ao processo de aprendizagem da leitura propriamente dita:

Tratando-se de crianças deficientes visuais, a fase preparatória deverá ser enfatizada, pois estas apresentam em geral um atraso em seu desenvolvimento. A duração desta primeira etapa não pode ser fixada com exatidão, porque seu término dependerá fundamentalmente do momento preciso em que as crianças apresentarem condições de praticar e aprender determinadas atividades (PEDRAS 1968, p. 280).

Sobre o uso específico dos instrumentos para escrita e leitura do Braille, recomenda-se que sejam organizadas atividades básicas como as de

observar direita e esquerda em relação às pessoas e objetos, enumerar objetos à direita e à esquerda, em cima, em baixo; reproduzir figuras com massa plástica; no uso da tablete, localizar os pontos. Para orientação temporal, noção de duração como devagar, depressa, lentamente; noção de intensidade: forte, fraco; noção de ritmo e noção de intervalo e distância (ROCHA 1968, p. 286).

No que se refere especificamente às atividades preparatórias, esse mesmo autor recomenda que a

seqüência da apresentação do material de escrita ao deficiente visual deve ser:

1. Tablete e respectiva régua;
2. Como utilizar a régua na tablete;
  - a – posição (importância da margem);
  - b – espaços;
3. Como colocar e tirar o papel da tablete;
4. Localizar os pontos nos espaços;
5. Apresentação de cada ponto dando a cada um o respectivo número (ROCHA 1968, p. 287).

Por fim, todo esse procedimento levaria gradativamente os alunos ao reconhecimento da cela Braille, o domínio da reglete e do punção e o desenvolvimento da

sensibilidade do tato para reconhecer os pontos da cela Braille, absolutamente necessários e anteriores para se iniciar a alfabetização em Braille propriamente dita.

Essa constatação nos levou a buscar produções que apresentassem especificamente sugestões práticas para o ensino do Braille, as quais evidenciaram que não há de fato uma sequência temporal entre atividades preparatórias das atividades específicas do ensino do Braille, razão pela qual, para criarmos uma caracterização detalhada desse processo que servisse de parâmetro para análise das práticas investigadas, optamos por classificá-las como: 1) Atividades de preparação: todas aquelas que envolvem aspectos considerados importantes para o aprendizado do Braille mas que não envolvem o seu ao aprendizado específico; e 2) Atividades de aprendizado – que envolvem especificamente esse aprendizado, desde a primeira exposição a um simples caractere desse alfabeto, sem distinção de fase cronológica entre esses dois conjuntos de atividades.

Assim como é comum que durante o processo de alfabetização, a exemplo de quem é alfabetizado em letras de imprensa, a alfabetizando pelo sistema Braille também comete erros ortográficos, que necessitam de correções. O que se espera ao final do processo de alfabetização é que o aluno seja capaz de:

- expressar seus pensamentos com espontaneidade, criatividade e clareza, nas situações em que esteja envolvida;
- ler com fluência, entonação e ritmo as orações que compõem seu contexto linguístico;
- compreender e interpretar pequenos textos que impliquem diferentes tipos de mensagem; e
- escrever com desempenho satisfatório orações e pequenos textos construídos de palavras que pertençam a seu vocabulário cotidiano e que tenham estrutura simples (BRASIL. MEC. SEESP, 2001, 91).

Para a percepção tátil da escrita em Braille recomenda-se, também, atividades específicas pois, diferentemente das letras em tinta, que os videntes percebem seus formatos através da visão, as letras em Braille são percebidas pelas pessoas cegas através do tato, com a ponta dos dedos.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa estabelece como campo empírico a Associação do Cegos do Piauí – ACEP. A coleta de dados foi feita por meio de gravação em áudio, acompanhadas de registros adicionais feitos pelo pesquisador, de alunos que estavam em processo de alfabetização, em atividades específicas desenvolvidas com professor especializado, no

Centro de Habilitação e Reabilitação para Cegos – CHARCE, sediado na ACEP, em Teresina – PI.

Essas gravações e registros escritos foram transcritos e organizados em três eixos de análise, quais sejam: Atividades de preparação para o aprendizado do Braille; Atividades de aprendizado do Braille; e, Atividades de exploração do conteúdo escolar.

Cada um desses eixos foi organizado por meio de cenas que detalham os procedimentos pedagógicos utilizados na relação entre professores e alunos cegos. Neste trabalho vamos apresentar apenas duas cenas, que demonstram as facilidades apresentadas por uma aluna adulta de 18 anos de idade, que nunca havia frequentado escola nenhuma.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das atividades de aprendizado do sistema Braille, selecionamos aquelas dirigidas para uma adolescente de 18 anos (por questões éticas não vamos revelar a sua identidade, aqui chamada de Rochele), que apesar de não ter frequentado escola anteriormente, possuía trajetória pregressa que permitiu a ela a ultrapassagem muito rápida, do período preparatório.

Rochele é uma jovem de 18 anos, cega de nascimento, que nunca havia frequentado escola, porém tinha noção do alfabeto e de formação de palavras porque aprendeu com os irmãos em casa. Ao completar 18 anos, saiu de uma cidade pequena no interior do Piauí e foi para a capital morar na casa de parentes para estudar. Iniciou os estudos no CHARCE no primeiro semestre do ano de 2019 com a expectativa de ir para a escola regular de EJA em 2020.

No início de 2020, apesar de ainda estar em processo de aprendizagem do Sistema Braille e conteúdos próprios do primeiro ano escolar, mostrou no semestre anterior tamanho progresso que foi encaminhada, pelos responsáveis do EJA, para uma classe de segundo ano.

As cenas selecionadas procuram evidenciar a complexidade do sistema Braille, iniciando-se pela aprendizagem de grafia de operações matemáticas, descrita na primeira cena.

## CENA UM – Os sinais das operações fundamentais da matemática

**Data:** março 2020

**Material utilizado:** reglete, punção e papel gramatura 40.

**Procedimento pedagógico:** A professora diz: O sinal da adição são os pontos 235. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O sinal da adição são os pontos dois  
 .o sinal da adição são os pontos dois  
 três cinco.  
 tr<s cinco'

Professora repete: “O sinal da adição são os pontos 235. É como se fosse a letra “P” na parte inferior da cela”. Agora escreve aí o sinal de número.

A aluna escreve na reglete o sinal de número

#

Professora – Escreve o número dois. O dois é qual letra?

A aluna responde: a letra b.

A aluna escreve na reglete o sinal de dois ao lado do sinal de número.

#b

Professora – Agora o sinal da adição 235

A aluna escreve na reglete o sinal da adição ao lado do número dois.

#b6

Professora – Depois do sinal da adição, sinal de número novamente.

A aluna escreve na reglete o sinal de número ao lado do sinal de adição.

#b6#

Professora – Escreve agora o número três. Lembra qual é a letra que corresponde ao três?

A aluna responde: a letra “c” e escreve na reglete a letra “c”, correspondente ao número três.

#b6#c

Professora – Então escreve e põe o sinal de igual. A aluna diz que não lembra o sinal de igualdade. E a professora lembra: “É a letra “g” na parte inferior da cela, ou seja, os pontos 2356.

A aluna escreve na reglete o sinal de igual ao lado do três.

#b6#c7

Professora diz: escreve o sinal de número

A aluna escreve na reglete o sinal de número ao lado do sinal de igual.

#b6#c7#

A professora diz: agora escreve o número cinco

A aluna escreve na reglete a letra e, que corresponde ao número cinco ao lado do sinal de número.

#b6#c7#e

Transcrição do braille da sequência realizada pela aluna

2+3=5

#b6#c7#e

Esta sequência mostra a complexidade que é a construção da escrita de uma operação matemática muito simples, qual seja: ao invés escrevermos “ $2 + 3 = 5$ ”, tivéssemos que escrever “Sinal de número, letra B, sinal de mais, sinal de número, letra C, sinal de igual, sinal de número, letra E”, na medida em que não existe uma disposição de pontos para número, mas é a utilização de determinado ponto que representa uma letra, antecipado por uma outra cela que designa que o que virá em seguida deve ser lido como número e não como letra, cela esta que também corresponde a uma hashtag, utilizada nas mídias sociais. Assim a professora segue com a subtração, a multiplicação e a divisão.

### Sinal de subtração:

A professora diz: O sinal de subtração são os pontos 36. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O sinal de subtração são os pontos  
 .o sinal de subtração os pontos  
 três seis  
 tr<s seis'

Professora: escreve aí cinco menos três igual a dois. Da mesma forma que escreveu a anterior, sinal de número, a letra correspondente ao número cinco, o sinal de subtração, sinal de número novamente, a letra que corresponde ao número três, o sinal de igualdade, sinal de número novamente e a letra que corresponde ao número dois.

A aluna escreve em Braille

5-3 = 2  
 #e-#c7#b

### Sinal de multiplicação:

A professora diz: o sinal de multiplicação são os pontos 236, é a letra h na parte inferior da cela. Em seguida a aluna escreve em Braille.

O sinal de multiplicação são os pontos  
 .o sinal de multiplicaç>o s>o os pontos  
 dois três seis.  
 dois tr<s seis'

Professora diz: escreve aí, dois vezes três igual. A aluna escreve em Braille

2x3=  
 #b8#c7

### Sinal de divisão:

A professor diz: O sinal de divisão são os pontos dois cinco seis. É a letra d na parte inferior da cela.

O sinal de divisão são os pontos dois  
 .o sinal de divis>o s>o os pontos dois  
 cinco seis  
 cinco seis'

A professora diz: escreve aí:  $8:2=$

A aluna escreve em Braille

8:2=  
#h4#b7

Ao final a aluna retira o papel da reglete e a professora confere a escrita em Braille com tato (a professora é cega) e a aluna faz o mesmo.

Aqui fica evidente a extrema complexidade para se registrar graficamente operações matemáticas em relação ao que é exigido quando a aprendizagem se dá por meio dos números impressos.

#### CENA DOIS – Pronomes demonstrativos.

**Data:** março 2020

**Material utilizado:** texto em Braille, reglete, punção e papel gramatura 40.

A aluna acompanha a leitura do texto e as explicações da professora. Em seguida usa a reglete, punção e papel para responder uma atividade proposta pela professora.

**Procedimento Pedagógico:** Professora: entrega um texto sobre os pronomes demonstrativos, lê e explica para a aluna com exemplos práticos.

Pronomes demonstrativos  
 .pronomes demonstrativos  
 Os pronomes demonstrativos mostram o  
 .os pronomes demonstrativos mostram o  
 objeto e indicam a relação com a  
 objeto e indicam a relação com a  
 pessoa do discurso.  
 pessoa do discurso'  
 Os pronomes este, esta, isto indicam  
 .os pronomes este1 esta1 isto indicam  
 o que está perto da pessoa que fala.  
 o que está( perto da pessoa que fala'  
 Os pronomes esse, essa, isso indicam  
 .os pronomes esse1 essa1 isso indicam  
 o que está próximo da pessoa com quem  
 o que está( próximo da pessoa com quem  
 se fala.  
 se fala'  
 Os pronomes aquele, aquela, aquilo  
 .os pronomes aquele1 aquela1 aquilo  
 Indicam o que está afastado tanto da  
 indicam o que está( afastado tanto da  
 pessoa que fala como da pessoa com  
 pessoa que fala como da pessoa com  
 quem se fala.  
 quem se fala'

Com uma caneta na mão, a professora explica oralmente os pronomes demonstrativos: esta, este, isto, essa, esse, isso, aquela, aquele, aquilo, procurando exemplificar o uso de cada um dos pronomes. A aluna interage com a professora fazendo perguntas e citando exemplos também.

Em seguida, a professora entrega uma atividade de fixação, em Braille, sobre os pronomes demonstrativos para que a aluna responda utilizando a reglete em outra folha de papel. A aluna escreve em Braille os pronomes demonstrativos vistos na aula, porém não conclui a atividade, não teve tempo suficiente.

Esta última cena, construída a partir de atividade realizada na sala de aula regular, mostra como o serviço especializado procurou suprir os impedimentos efetivos que uma aluna cega poderia enfrentar, caso não houvesse o material transcrito em Braille antecipadamente.

Assim, além de poder acompanhar a aula por meio da audição, para após a aula levar o material impresso para o centro especializado para sua transcrição e trabalho pela professora especializada, a transcrição antecipada do texto permitiu à aluna trabalhar com o material escrito ao mesmo tempo em que seus colegas de classe.

Três aspectos merecem ser destacados: o primeiro, já apresentado quando da análise da grafia das operações matemáticas, mas que merece ser continuamente reiterado é a extrema complexidade da grafia Braille se comparada com os sinais gráficos utilizados na língua portuguesa escrita; o segundo, com relação à diversificação da relação entre o centro e a sala regular, ora servindo de apoio posterior à aula, ora, se antecipando por meio de transcrição em Braille do texto a ser utilizado pela professora do ensino regular; e, por fim a extrema facilidade que uma aluna adolescente que nunca havia frequentado a escola em se apropriar de adaptações de materiais para cegos, na medida em que a relação que parece ter mantido com seus familiares

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, cabe reenfatizar que o intuito em descrever e analisar os procedimentos utilizados não foi o de estabelecer qualquer juízo de valor sobre o processo, mas o de, por meio de atividades concretas usadas pelo professor, evidenciar de forma mais clara a natureza e características de um trabalho pedagógico pouco conhecido pelos educadores em geral.

Três aspectos merecem ser destacados: o primeiro, já apresentado quando da análise da grafia das operações matemáticas, mas que merece ser continuamente reiterado é a extrema complexidade da grafia Braille se comparada com os sinais gráficos utilizados na língua portuguesa escrita; o segundo, com relação à diversificação da relação entre o centro e a sala regular, ora servindo de apoio posterior à aula, ora, se antecipando por meio de transcrição em Braille do texto a ser utilizado pela professora do ensino regular; e, por

fim a extrema facilidade que uma aluna adolescente que nunca havia frequentado a escola em se apropriar de adaptações de materiais para cegos, na medida em que a relação que parece ter mantido com seus familiares.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. Piracicaba: UNIMEP, Tese de doutorado, 2018.

BRASIL MEC. SEESP. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, vol. 2. Fascículo IV, Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL MEC. SEESP. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Jonir Bechara Cerqueira [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC. SECADI.. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: SANTOS, Fernanda Christina dos; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2018.

BRASIL. MEC. CAPES. **Catálogo de Teses**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 15/03/2020.

PEDRAS, Luzia Villela. Alfabetização através do sistema Braille. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. Brasília/Distrito Federal:1968.

ROCHA, Carolina Gilda Mannarino da. Alfabetização em Braille. **Anais**, II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. Brasília/Distrito Federal: 1968.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP. **O deficiente visual na classe comum**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

## CRENCIAIS DO AUTOR

**Antonio Francisco Soares**, pedagogo (UFPI), Especialista em Ensino Superior e em Educação Especial (UESPI), Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP), Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP), Pesquisador na área de Educação Especial e Inclusiva e Reforço Escolar.

# UMA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE LETRAMENTO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE TERESINA DIANTE DO CENÁRIO PÓS PANDÊMICO

**Cibele Furtado Freitas (UFPI)**

*cibelefreitas@ufpi.edu.br*

**Eloísa Gomes Nunes (UFPI)**

*eloisanunes@ufpi.edu.br*

**RESUMO:** A alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento educacional e social. Contudo, apesar do bom desempenho no IDEB Nordeste, onde ocupa o quarto lugar no Brasil no ensino médio, como consta no site do governo do estado, o Piauí apresenta grande defasagem no ensino fundamental das escolas municipais. Diante disso, este estudo investiga as razões dessa defasagem, analisando se o letramento dos alunos corresponde a sua série escolar. A pesquisa abrange duas escolas municipais de zonas urbana, com a participação de 29 alunos e rural, com 37 alunos, evidenciando a necessidade de estratégias para uma educação inclusiva e de qualidade. Com natureza quantitativa, feita com questionários socioeconômicos e teste de letramento, a pesquisa teve o intuito de coletar e analisar os dados dos participantes, respeitando os princípios éticos. Assim, destaca-se que a pesquisa foi feita na perspectiva pós pandêmica, visto que o aprendizado, no âmbito do letramento e da alfabetização, se encontra inadequado. Portanto, como embasamento abordou-se as teorias de Mary Kato (1986), introduzindo o termo letramento, Soares (2019) com os conceitos de alfabetização, alfabetismo e analfabetismo, e Kleiman (2005) englobando a habilidade de ler e escrever e a capacidade de usar essas habilidades em diferentes contextos sociais.

**Palavras-chave:** alfabetização; letramento; pandemia; defasagem educacional.

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos. Porém, observando o cenário atual da educação pública piauiense, apesar da capital ter um dos maiores IDEB's - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – do Nordeste e o quarto melhor do Brasil, no âmbito do ensino médio, como consta no site do governo do estado, nota-se a defasagem na alfabetização e no letramento na trajetória escolar dos alunos, uma vez que o sujeito, em sociedade, necessita desses artifícios para a melhor comunicação e entendimento de mundo.

Assim, é possível entender que a alfabetização corresponde à codificação e decodificação da língua, e em outro ponto, tem-se um conceito mais amplo, onde o letramento se destaca não só pela habilidade de ler e escrever, mas também de

corresponder às demandas sociais do meio em que o indivíduo vive, ou seja, de maneira contextualizada.

Muito se tem discutido acerca do papel do professor no que tange a falta de letramento e alfabetização adequada, pois limita o desenvolvimento acadêmico dos alunos, e além disso impacta no progresso regional. Assim, este estudo tem o objetivo de compreender os motivos pelos quais essas crianças não conseguem atingir um nível adequado de alfabetização e letramento, analisando se o grau de letramento do aluno corresponde ao seu nível escolar, bem como examinar o papel do professor no ensino de letramento, em Teresina.

Ao investigar o ambiente dessas escolas municipais, uma rural e outra urbana, depara-se com uma deficiência no nível de letramento e alfabetização dos alunos. Nessa realidade, é possível observar o descaso cotidiano com a situação de estudantes que, apesar da frequência escolar regular, não alcançam o padrão esperado para sua série. Surge, portanto, a necessidade premente de explorar os fatores que contribuem para essa lacuna educacional.

Através dessa análise, almeja-se contribuir para a identificação de estratégias eficazes que possam ser implementadas no contexto educacional, visando promover uma formação mais inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem, seja ela socioeconômica ou geográfica.

Portanto, este trabalho se divide em tópicos, primeiramente será feita a abordagem do referencial teórico usado para o embasamento deste estudo, em seguida apresentaremos as condições atuais da educação, considerando o panorama pós pandêmico, de acordo com as escolas e os entrevistados que participaram da aplicação dos questionários, que irão fomentar este estudo. Assim analisaremos as condições socioeconômicas e escolares dos alunos e como isso implica no sucesso da trajetória educativa dos participantes, por fim desenvolveremos uma análise diante do papel do professor no desenvolvimento do alunado.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Magda Soares (2009, p. 31) “*Alfabet + iza(r) + ção*. *Ção*: sufixo que forma substantivos, indica: ação. Exemplos: traição: ação de trair, nomeação: ação de nomear. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”. Nesse sentido, ao aplicar esse conceito à alfabetização, podemos compreendê-la como mais do que apenas o ato de ensinar a ler e escrever. Ela é a “ação de alfabetizar”, conforme explica Soares, ou seja, o

processo pelo qual indivíduos adquirem as habilidades necessárias para se tornarem proficientes na leitura e na escrita.

Essa contextualização ressalta a importância não apenas da prática da alfabetização em si, mas também do reconhecimento de que ela é um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. Analisar a alfabetização sob essa perspectiva implica na necessidade de políticas educacionais que considerem todas essas dimensões, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e integradoras. Somente assim será possível formar cidadãos plenamente alfabetizados, capazes de exercer sua cidadania de maneira crítica e participativa, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

No contexto educacional, é crucial entender, segundo Magda Soares, as distinções entre os termos relacionados: alfabetização, alfabetismo e analfabetismo. A alfabetização refere-se ao processo inicial de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Alfabetismo é o estado ou condição de quem é alfabetizado, ou seja, de quem possui essas habilidades básicas. Analfabetismo, por outro lado, é a condição de quem não tem essas habilidades básicas de leitura e escrita.

Atualmente os conhecimentos abordados no início do ensino fundamental I não suprem o ato de alfabetizar, uma vez que o nível de alfabetização de alunos da rede pública tem permanecido abaixo da média, tendo como resultado o avanço de série escolar, sem o suporte adequado. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades focadas na alfabetização precisam ser trabalhadas na educação de primeiro ciclo, ou seja, nos primeiros anos do ensino fundamental, como informa o documento:

“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p. 59)”

Dessa forma, garantir que a alfabetização nos primeiros anos escolares inclua experiências de letramento é fundamental para o desenvolvimento completo das habilidades linguísticas e sociolinguísticas dos alunos. Isso não apenas promove a competência técnica na leitura e escrita, mas também a capacidade de usar essas habilidades de maneira eficaz e significativa em diferentes contextos sociais.

Já o termo "letramento" tem origem no latim, derivando de "literacy", que se refere à capacidade de ler e escrever. O conceito de letramento vai além da alfabetização, englobando um conjunto mais amplo de habilidades e conhecimentos que envolvem o uso

competente e crítico da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. A primeira menção ao termo "letramento" no Brasil foi realizada por Mary Kato, seguida de uma importante contribuição de Ângela Kleiman, que ajudou a estabelecer uma base teórica sólida para o estudo e compreensão do papel desse fenômeno.

Mary Kato, na sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), introduziu o termo "letramento" no cenário acadêmico, trazendo a necessidade de distinguir a habilidade básica de decodificação de textos (alfabetização) e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica no cotidiano. Ângela Kleiman, por sua vez, aprofundou a discussão ao explorar como o letramento se manifesta em práticas sociais e como ele está intrinsecamente ligado ao contexto cultural e histórico dos indivíduos. Segundo a autora, em seu livro *Preciso "Ensinar" o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e a Escrever?* (2005), "'Letramento' é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados fazendo parte da paisagem cotidiana"

O letramento, portanto, é um conceito dinâmico que se refere não apenas à capacidade de ler e escrever, mas também à habilidade de interpretar, criticar e produzir textos em diversos gêneros e situações. Diferencia-se da alfabetização, que é a aquisição básica das habilidades de leitura e escrita. O letramento envolve um processo contínuo de aprendizagem e aprimoramento, onde o indivíduo se torna capaz de navegar e participar ativamente na sociedade letrada.

O letramento é, assim, um fenômeno mais abrangente. Uma pessoa alfabetizada pode não estar letrada se não conseguir aplicar as habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz em seu dia a dia. O letramento envolve a capacidade de interpretar textos, criticar informações, participar de práticas sociais que exigem leitura e escrita, e usar essas habilidades para resolver problemas e tomar decisões informadas.

Em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, o letramento assume uma importância ainda maior. As práticas letradas não se restringem mais ao papel e à tinta, mas se expandem para as mídias digitais e as novas tecnologias de comunicação. Ser letrado no século XXI implica ser capaz de utilizar ferramentas digitais, compreender e produzir conteúdo em múltiplos formatos e participar de comunidades virtuais de maneira crítica e consciente.

### 3 METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa foram coletados em duas escolas públicas de Teresina, uma localizada na zona rural e outra na zona urbana. Na escola rural, dos 39 alunos da turma de nono ano, 37 foram entrevistados, destes 16 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Já na região urbana, da turma de 33 alunos, 29 foram entrevistados, destes 16 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, os demais alunos não participaram da pesquisa por não comparecimento na data de aplicação do questionário.

Em ambas as escolas, a abordagem da pesquisa, acerca do desempenho dos alunos, foi feita na última série dos anos finais do ensino fundamental. As turmas em questão foram escolhidas pois as habilidades trabalhadas durante o ensino fundamental representam uma base para o ensino médio, uma vez que se espera que esses alunos tenham um grau de letramento adequado para o ingresso na próxima etapa educacional.

Tendo em vista que o contexto pós pandêmico foi prejudicial para o desempenho escolar dos alunos, decidiu-se pela aplicação de questionários, tanto socioeconômico para mensurar a situação familiar, permitindo uma análise das condições que podem influenciar no aprendizado, quanto de letramento que contribuirá para o conhecimento do nível de leitura e escrita dos alunos.

O questionário socioeconômico tem quatorze perguntas sobre as condições residenciais dos alunos, nível de escolaridade dos pais e como se encontram os hábitos de leitura dos entrevistados, já o teste de letramento contém nove perguntas que envolvem interpretação textual de temas atuais, como as enchentes do Rio Grande do Sul e a precariedade educacional brasileira. As questões envolvem respostas discursivas e objetivas.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no levantamento de respostas do questionário socioeconômico foram filtrados por importância, destacando a renda de cada estudante, o acesso à internet, a formação dos pais (separados entre aqueles que frequentaram apenas até o ensino fundamental e os que prosseguiram além do ensino médio), o número de residentes no domicílio, e a relação dos alunos com a leitura. Estes aspectos foram selecionados por sua influência direta no desempenho educacional dos estudantes. Os dados foram então comparados entre zonas rural e urbana para evidenciar as diferenças e similaridades socioeconômicas.

A análise dos dados coletados referente à renda dos alunos revela diferenças significativas entre as zonas rural e urbana. Na zona rural, há uma maior concentração de famílias com renda de até 1 salário mínimo, com 14 famílias, em contraste com 9 na zona urbana, refletindo menos oportunidades de emprego formal e rendimentos mais baixos. Para a faixa de 2 a 3 salários mínimos, os números são próximos, com 17 famílias na zona rural e 15 na urbana, sugerindo a presença de rendas intermediárias em ambas as áreas. Contudo, na faixa de 4 ou mais salários mínimos, não há famílias na zona rural, enquanto na urbana duas famílias se enquadram nessa categoria, indicando maior concentração de renda na zona urbana.

No levantamento sobre acesso à internet, todos os 37 alunos da zona rural possuem conexão, enquanto na zona urbana, 28 dos 29 alunos têm acesso. Isso demonstra uma predominância de alunos conectados em ambas as áreas. Na zona rural, a ausência de rede móvel provavelmente levou à dependência de WiFi, enquanto na zona urbana o acesso é mais diversificado. A semelhança no acesso à internet destaca a necessidade de políticas educacionais que promovam não apenas a conectividade, mas também a alfabetização digital crítica, essencial para o desenvolvimento educacional equitativo.

Os dados sobre a formação dos pais indicam que a maioria completou ou não o ensino fundamental. Na zona rural, 20 pais e 21 mães alcançaram essa etapa, e na zona urbana, 21 pais e 23 mães. Quanto à formação superior, na zona rural, 9 pais e 9 mães possuem esse nível de educação, enquanto na zona urbana são apenas 2 pais e 3 mães, um contraste que reflete desafios específicos em cada área. A baixa escolaridade geral dos pais realça a importância de políticas que incentivem a continuidade educacional, especialmente em áreas remotas.

Nem relação à leitura, na zona rural, 17 alunos gostam de ler, enquanto 20 não têm esse hábito; na zona urbana, 14 gostam e 15 não. O desinteresse pela leitura em ambas as áreas pode ser atribuído a fatores como acesso limitado a materiais de leitura e influências culturais. Nas áreas rurais, a escassez de recursos literários e o menor incentivo familiar ou escolar são desafios. Na zona urbana, a competição com mídias digitais parece reduzir o tempo dedicado à leitura, sugerindo a necessidade de iniciativas que estimulem o prazer pela literatura de forma adaptada às realidades de cada região.

Outro aspecto a ser observado é número elevado de residentes em uma mesma casa, que pode afetar negativamente o desempenho escolar, especialmente em famílias de baixa renda. A falta de privacidade e o ambiente ruidoso comprometem a concentração dos alunos, dificultando a assimilação de conteúdo. Essa sobrecarga nos recursos disponíveis, como espaço de estudo e materiais didáticos, intensifica a desvantagem

educacional. Durante a pandemia, essas condições contribuíram para o agravamento da defasagem educacional, destacando a necessidade de políticas que melhorem as condições residenciais e, conseqüentemente, o desempenho escolar.

Durante o período pandêmico, os fatores socioeconômicos exacerbaram a defasagem no letramento dos estudantes. A renda familiar baixa, combinada com a superlotação domiciliar, afetou a qualidade do ambiente de estudo. Apesar do amplo acesso à internet, o uso de dispositivos compartilhados limitava o desenvolvimento educacional. A baixa escolaridade dos pais restringiu o suporte acadêmico domiciliar. Além disso, o desinteresse pela leitura, intensificado pela pandemia, reduziu ainda mais o nível de letramento. Esses fatores combinados evidenciam a necessidade de intervenções estruturais e políticas inclusivas para mitigar os impactos na educação.

Após a aplicação do questionário socioeconômico, foi solicitado que os participantes respondessem a um teste de letramento que é o objeto de estudo do presente trabalho. No teste de letramento, as respostas dos alunos foram classificadas em categorias como corretas, incorretas, coerentes, mas com certa incoerência, não legíveis, ou não respondidas. Apresentamos os resultados segregados, destacando as diferenças entre as escolas rural e urbana, e entre as respostas discursivas e objetivas, além de considerar o sexo dos participantes para oferecer um panorama mais detalhado.

As respostas subjetivas dos alunos, divididas por sexo, são analisadas a partir da comparação entre as escolas rural e urbana. Incluímos, também, imagens relacionadas às questões 1, 3, 4, 6 e 8, como a charge X, tirinha Y, charge Z e a fábula "A Cigarra e a Formiga", disponíveis no anexo I, que foram utilizadas para responder às respectivas questões. As questões subjetivas avaliaram a capacidade de interpretação crítica dos alunos sobre temas sociais, como a qualidade da educação e desigualdade regional.

As respostas objetivas mostram o desempenho dos alunos em perguntas de interpretação e compreensão de textos. As questões testaram a habilidade dos alunos em identificar temas centrais, analisar charges e interpretar fábulas, com ênfase na capacidade de deduzir mensagens sociais e morais, como a importância da leitura, a ajuda entre regiões e a preparação para o futuro.

Ao tratar das respostas da zona rural, o desempenho das alunas foi consistentemente superior ao dos alunos nas questões discursivas. Nas primeiras questões, as alunas apresentaram mais acertos e respostas coerentes, enquanto os alunos demonstraram dificuldades, embora muitos tenham dado respostas parcialmente corretas. A quarta questão foi a maior dificuldade para ambos os grupos, com os alunos tendo um desempenho ligeiramente melhor, mas com dificuldades em manter a coerência nas

respostas. Já a quinta questão, mais acessível, apresentou o melhor desempenho para ambos os grupos, com destaque para as alunas, que mostraram maior compreensão do tema.

De maneira geral, as alunas se saíram melhor, tanto em termos de acertos quanto na coerência das respostas. No entanto, os alunos, apesar das dificuldades, mostraram alguma compreensão nas questões mais desafiadoras, especialmente quando não obtiveram a resposta correta. O padrão de desempenho indica que, enquanto as alunas demonstraram maior domínio do conteúdo, os alunos apresentaram uma compreensão parcial nas questões mais complexas, mas foram capazes de articulá-la de maneira razoável.

No âmbito das respostas subjetivas da zona urbana as alunas se destacaram pela legibilidade e organização das respostas, com maior clareza ao elaborar as ideias. No entanto, algumas questões, como as de interpretação e argumentação, revelaram dificuldades, com muitas respostas incorretas ou parciais, especialmente nas questões 1, 2 e 4. A quinta questão, por outro lado, foi a que gerou melhores resultados, com respostas corretas e sem erros. A falta de respostas ou as respostas ilegíveis também foram um problema significativo entre os alunos, destacando a dificuldade na construção discursiva.

Os meninos enfrentaram dificuldades semelhantes, com uma legibilidade comprometida e uma maior quantidade de respostas incoerentes ou ilegíveis. Nas questões 2, 3 e 4, especialmente, muitos alunos não souberam elaborar respostas claras e precisas. A falta de respostas ou a insegurança para responder foi visível, o que pode refletir a falta de confiança ou dificuldade em compreender as questões. Apesar disso, os meninos também mostraram algumas respostas corretas, principalmente nas questões mais simples, mas tiveram dificuldades em questões que exigiam uma maior articulação de ideias.

Nas questões objetivas, o desempenho dos alunos e alunas da zona rural apresentou variações significativas. Na primeira questão, os alunos se destacaram com 9 acertos, enquanto as alunas obtiveram apenas 4 acertos. Esse desempenho inferior das alunas foi refletido também no número de erros, com as meninas cometendo 17 erros contra apenas 7 dos meninos.

Por outro lado, na terceira questão, as alunas se destacaram, acertando todas as questões, ao passo que os alunos cometeram 1 erro. As alunas demonstraram uma compreensão mais sólida dessa questão, enquanto os alunos apresentaram um desempenho bom, mas com um erro. Nas questões segunda e quarta, ambos os grupos

tiveram desempenhos mais equilibrados, mas com os alunos se saindo melhor na quarta questão.

Na segunda questão, o desempenho entre os dois grupos foi mais equilibrado, com as alunas conquistando 14 acertos e os alunos 12. No entanto, as alunas erraram um pouco mais, com 7 erros, enquanto os meninos tiveram 4. A quarta questão, que apresentou mais desafios, foi marcada por um desempenho ligeiramente superior dos alunos, que cometeram 2 erros contra 4 das alunas. Em resumo, os alunos se destacaram nas primeiras e últimas questões, enquanto as alunas se saíram melhor na terceira. A análise geral revela que, embora ambos os grupos enfrentaram desafios, os alunos se destacaram em termos de consistência nas respostas.

A análise das respostas objetivas dos alunos da zona urbana mostra um padrão interessante de desempenho entre meninos e meninas. As meninas começaram o teste com desempenho equilibrado, com 7 acertos e 6 erros na primeira questão. À medida que o teste avançava, as alunas melhoraram, especialmente na segunda questão, com 10 acertos, e na terceira, onde todas as meninas acertaram. O desempenho na quarta questão também foi positivo, com 11 acertos e apenas 2 erros. Essa evolução ao longo do teste sugere que as meninas, apesar de algumas dificuldades iniciais, demonstraram uma compreensão sólida das questões mais complexas.

Por outro lado, os meninos se destacaram nas primeiras questões, alcançando 12 acertos na primeira e 13 na segunda. Na terceira, o desempenho foi quase perfeito, com 15 acertos e apenas 1 erro. Contudo, na quarta questão, os meninos tiveram um leve declínio, com 11 acertos e 5 erros, indicando que essa questão foi mais desafiadora para todos.

No geral, os meninos mostraram um desempenho mais constante, com uma boa compreensão do conteúdo, embora a quarta questão tenha sido um desafio para ambos os gêneros. A diferença de desempenho entre meninos e meninas nas questões reflete as particularidades de cada grupo, com as meninas demonstrando evolução ao longo do teste.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados comparativos entre as zonas rurais e urbanas demonstram que, apesar de algumas variações nos níveis de letramento, a defasagem no processo educacional dos alunos de ambas as regiões permanece de forma semelhante. Após o período pandêmico, as consequências não se limitaram ao campo da saúde, mas também impactaram significativamente a aprendizagem dos alunos, que, durante o colapso

sanitário, tiveram que permanecer em casa sem as condições adequadas para acompanhar o progresso escolar previsto inicialmente.

Paulo Freire (1989), em *A Importância do Ato de Ler*, afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando que o letramento deve ser construído a partir de experiências significativas, vividas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Esse conceito converge com a *aprendizagem significativa*, defendida por David Ausubel (1968), que postula que o aprendizado é mais efetivo quando o novo conteúdo se conecta de maneira relevante ao que o aluno já conhece. Dessa forma, o papel do letramento é maximizado quando o ensino está alinhado com as vivências prévias dos alunos, facilitando a internalização dos novos conhecimentos.

O papel da família é essencial como agente incentivador do aprendizado, desde os primeiros anos de vida, promovendo a curiosidade e o desejo de conhecimento. Mesmo em ambientes com infraestrutura limitada, o incentivo ao estudo deve ser constante, proporcionando condições que favoreçam a autonomia, o avanço e o desenvolvimento intelectual.

Portanto, diante desses desafios educacionais, torna-se imprescindível uma atenção qualificada à educação. A formação de novos alunos e a mudança de abordagem na prática educacional podem ser fatores determinantes para a transformação social e o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e preparada.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados do IDEB. **Portal do Governo Federal**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

RIBEIRO, M. T. P. (2007). Inclusão digital e cidadania. Disponível em <https://docplayer.com.br/68120601-Inclusao-digital-e-cidadania.html>. Acessado em 21 de setembro de 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

## ANEXO A



charge x



tirinha y

charge z

Enquanto a formiga trabalhava, recolhendo alimentos durante o verão inteiro, sua companheira cigarra estava mais preocupada em cantar.

Quando chegou o frio e a chuva do inverno, a primeira tinha garantido o seu sustento. Já a segunda não tinha o que comer.

Foi aí que a cigarra procurou a formiga, pedindo que dividisse com ela aquilo que recolheu. A formiga respondeu:

— Você não passou o verão todo cantando, enquanto eu trabalhava? Então agora se vire sozinha.

## Fábula

## CREDENCIAIS DAS AUTORAS

**Cibele Furtado Freitas**, graduanda em Letras-Português e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), pesquisadora na área de Literatura, especialmente nos estudos sobre o mal na literatura.

**Eloísa Gomes Nunes**, graduanda em Letras-Português e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), pesquisadora na área de Fonética e Fonologia, especialmente nas questões linguísticas nas falas de pessoas com fissura palatina.

# O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO: ESTRATÉGIAS PARA FORMAR LEITORES COMPETENTES

Eliane Leal da Silva (UEMA)

*elianelealpst@gmail.com*

Maria Railene Gonçalves da Silva (UEMA)

*silvarailene55@gmail.com*

**RESUMO:** Esta pesquisa aborda a importância da alfabetização a partir do letramento crítico para a formação de leitores competentes. Diante da abundância de informações disponíveis, torna-se essencial que os educadores desenvolvam estratégias, em contextos de letramento, durante o processo de alfabetização. Assim, o objetivo deste estudo é investigar as contribuições do livro didático para o desenvolvimento das principais competências a serem desenvolvidas na alfabetização, garantindo também o letramento crítico dos alunos ante ao que leem. O referencial teórico adotado ampara-se em: Soares (2010), Cagliari (1997), Kleiman (2004), Solé (1998), entre outros. A pesquisa é bibliográfica, com abordagem qualitativa. Foi analisando um livro didático do 1º ano do ensino fundamental I da coletânea "Da Escola para o Mundo", identificando atividades de leitura e interpretação que explorem e estimulem a criticidade do aluno em processo de alfabetização. Podemos concluir que o material didático em análise apresenta atividades de letramento que podem auxiliar muito o professor no desenvolvimento da criticidade do aluno, sanando algumas dificuldades de interpretação. Esperamos contribuir com o estudo oferecendo uma colaboração significativa ao integrar teoria e prática, fornecendo ferramentas e orientações para a melhoria das práticas de ensino e enriquecendo o campo de estudos sobre alfabetização e letramento crítico.

**Palavras-chave:** alfabetização; livro didático; letramento crítico.

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, caracterizado pela vasta e incessante produção de informações, a alfabetização transcende a mera decodificação de símbolos e a codificação de mensagens. A formação de leitores competentes exige a imersão em práticas de letramentos que possibilitem a compreensão crítica do mundo que os cerca. Nesse contexto, a alfabetização, entendida como a aquisição do sistema de escrita alfabética, deve caminhar lado a lado com o letramento, que abrange o desenvolvimento de habilidades de leituras e escrita em diferentes contextos sociais e culturais. A articulação entre esses dois processos se torna crucial para o desenvolvimento do letramento crítico, capacitando os indivíduos a analisar, interpretar e questionar as informações que recebem, formando cidadãos ativos e participativos na sociedade.

A escola, como principal espaço de letramento, assume um papel fundamental na produção dessa formação integral. Os educadores, por sua vez, necessitam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que estimulem a criticidade dos alunos desde os primeiros anos da alfabetização. Diante disso, o livro didático, enquanto recurso pedagógico amplamente utilizado, assume um papel de destaque, podendo ser um importante aliado no desenvolvimento das competências leitoras e na promoção do letramento crítico.

Esta pesquisa se propõe investigar as contribuições do livro didático para o desenvolvimento das principais competências a serem desenvolvidas na alfabetização, com ênfase na garantia do letramento crítico dos alunos frente ao que leem. Para tanto, este estudo tem como objetivo analisar como o livro didático do primeiro ano do ensino fundamental I aborda atividades de leituras e interpretação que explorem e estimulem a criticidade nos alunos em processo de alfabetização. A escola da coletânea “Da escola para o mundo” para análise justifica-se pela sua ampla utilização no contexto educacional e pela necessidade de compreender como esse material aborda a temática do letramento crítico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo educativo possui uma natureza dinâmica. Ele não pode ser limitado, mesmo que para tal fim se utilize de belos argumentos. Limitar o processo educativo é retirar do aluno o direito de aprender e aprender bem. Dessa forma, é necessário que haja mecanismos que contribuam de forma positiva com o processo educativo, dando a este uma maior dimensão, subsidiando-o com informações úteis e construtivas. Dentre os vários instrumentos que podem dar essa contribuição, encontra-se o livro didático, que pode ser utilizado em todas as disciplinas da educação básica, oportunizando aos educandos e aos professores o acesso às informações e ao conhecimento.

O estudo de Solé (1998), fornece uma base para entender como o livro didático pode ser usado para promover o letramento crítico. Solé argumenta que os livros didáticos desempenham um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois oferecem oportunidades para a exploração e discussão de textos. Esta pesquisa busca avaliar como o livro didático pode ser estruturado para incluir atividades que estimulem a criticidade e a reflexão dos alunos, desde a alfabetização.

O livro didático passou a ser utilizado ainda no início do século XX, seguindo os moldes definidos na França. E, nos últimos cem anos, tem se constituído para muitos alunos, como a principal fonte de informação para a promoção da aprendizagem escolar.

Diante dessa realidade, percebe-se que o livro didático vem dando uma grande contribuição ao desenvolvimento do processo educativo, merecendo uma maior atenção por parte dos professores e demais sujeitos envolvidos na promoção desse processo.

A inclusão de diferentes gêneros textuais (poemas, contos, crônicas, artigos) enriquece o aprendizado e expõe os alunos a várias formas de linguagem, ampliando suas habilidades de interpretação. A proposta de atividades práticas e interativas nos livros didáticos estimula a participação ativa dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. Isso pode incluir discussões em grupo, debates e projetos.

O objetivo final deve ser formar leitores autônomos que consigam não apenas decifrar palavras, mas também compreender e criticar os textos lidos. Isso envolve ensinar estratégias de leitura, como inferência, análise crítica e síntese. Desde a alfabetização, o papel do professor é fundamental para guiar a utilização do livro didático, ajudando a fomentar discussões mais profundas e a direcionar o foco para o desenvolvimento do letramento crítico.

Nas mesmas direções, Cagliari (1999) ressalta sobre a necessidade de a escola fazer uso da linguagem na vida real, que as palavras não sejam pronunciadas de forma isolada, mas que os alunos produzam textos espontaneamente, sem a preocupação do certo e do errado e sim com a comunicação com o seu interlocutor. Pensar na gama de sentido que o texto desencadeia é uma proposta indispensável nas aulas de linguagem, principalmente para o ambiente alfabetizador.

Quando entram na escola, as crianças lidam com a linguagem como qualquer falante nativo. Para elas, a linguagem é um texto que se diz ou que se ouve, um texto dito por uma pessoa ou elaborado com a participação de várias pessoas. Pensar a linguagem como sendo composta de unidades bem delimitadas e com valores bem definidos é algo que se consegue somente depois de muitos anos de estudos (CAGLIARI, 1999, p. 200).

Nesse sentido, os instrumentos da ação alfabetizadora, incluindo o livro didático, devem possibilitar aos estudantes o contato com textos reais e diversificados, e que eles possibilitem aos alfabetizandos a compreensão do sentido da linguagem da escola com a sociedade letrada, com o seu entorno e com a própria vida. Cagliari (1998, p. 104) afirma que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”. O segredo da alfabetização é a leitura, portanto, é primordial ensinar o aluno a decifrar o código escrito para depois aplicar esse conhecimento na produção escrita. O mesmo autor afirma que

em primeiro lugar, é preciso entender que o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura. Aprender a ler, aqui, significa aprender a

decifrar a escrita. Para saber decifrar a escrita é preciso saber como os sistemas de escrita funcionam e quais os seus usos (CAGLIARI, 1998, p. 99)

Devido à necessidade de se comunicar, o indivíduo vai adquirindo habilidades para analisar, refletir, interpretar as relações e os sentidos dos textos, das palavras, dos diálogos. Ou seja, descobre, para além da magia, do lazer, a utilidade prática da leitura. A escola precisaria de uma descrição do maior número possível de falares regionais do Brasil para poder entender a realidade linguística de uma classe, da qual fazem parte alunos procedentes de várias regiões do país, o que, aliás, é muito comum nas grandes cidades.

A Sociolinguística vai mostrar que não existe o certo e o errado, mas o diferente, no entanto, socialmente as coisas não caminham desse modo. A sociedade se apega a fatos linguísticos, que por si são neutros, a fim de usá-los como argumento para seus preconceitos. Por exemplo, falar usando o chamado caipira não mostra nada de certo ou errado do ponto de vista da estrutura fonológica da língua. Porém, se alguém falar desse modo no Rio de Janeiro, provavelmente será objeto de zombaria ou terá prejuízos sociais, por exemplo, não ser aceito para um emprego que o obrigue a lidar com o público carioca.

O preconceito é social, mas sua manifestação se dá através das atitudes das pessoas diante de fatos linguísticos. Por isso, ensinar português nas escolas é uma forma de promoção social. Historicamente a fala nos é dada, pois, onde quer que haja seres humanos, há linguagem verbal oral, ao passo que a escrita, precede a leitura e é uma convenção que necessita ser intensiva e sistematicamente aprendida. Dessa forma, na escrita, o estatuto do erro tem natureza diferente

porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

Se na oralidade o que a sociedade chama de 'erro' é concebido pela sociolinguística como variantes linguísticas, maneiras diferentes de dizer a mesma coisa, a exemplo de *vontad[e]* / *fala[r]*, as variantes não - padrão *vontad[i]* / *fal[á]* são utilizadas na maior parte das regiões do país. Com a escrita não ocorre o mesmo, como vimos na citação o código convencionado e prescrito pela ortografia não prevê variação. Além disso, temos a realidade da escola onde

O uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 1989, p. 17).

De acordo com a referida autora, nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência gera o fracasso escolar, o qual tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo de legitimá-las. Os livros de português, especialmente de alfabetização, devem focar no que deixam de ensinar. Os currículos escolares devem girar em torno da Morfologia e da Sintaxe, mas não apenas do ponto de vista da escrita e do dialeto-padrão.

Deve levar a sério o estudo profundo de Fonética, Fonologia, Semântica, Sociolinguística, de Gramática e Análise do discurso. Parece incrível, mas é verdade: as pessoas estudam português durante tantos anos e não sabem como adequar os diferentes usos da língua e às diferentes situações comunicativas. Permitir a leitura significa, em outras palavras, que a ortografia neutraliza a variação linguística (CAGLIARI, 1989).

Todas as línguas apresentam variação dialetal maior ou menor (CAGLIARI, 2000). As grandes línguas como o português, têm muitos dialetos com usos diferenciados da mesma língua, sendo muito notável a variação da pronúncia. No Brasil há muitos modos de falar o português e estes se diferenciam dos modos de falar português em Portugal. Há, ainda, o fato de as pessoas de antigamente falarem de modo diferente, em certos aspectos, dos falantes atuais da língua.

Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos. Podemos ler Camões ou Saramago, Jorge Amado ou Cassiano Ricardo com nossa pronúncia pessoal, sem nos preocuparmos com o modo de falar deles. A ortografia neutraliza esse tipo de variação e, desse modo, permite uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores (CAGLIARI, 2001b).

Soares (2010) destaca que a alfabetização não se resume apenas à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas sim à capacidade de analisar e refletir sobre os textos. O letramento crítico é fundamental para a formação de leitores competentes, pois permite que os alunos não apenas decodifiquem palavras, mas também compreendam e avaliem as informações que recebem.

O letramento propõe que a prática pedagógica estimule os educadores e integre atividades que promovam a análise crítica e a reflexão através de debates, discussões e atividades que desafiem os alunos a pensar criticamente sobre o que estão lendo. A

abordagem de Cagliari (1997) complementa essa visão ao destacar que a alfabetização efetiva deve englobar o desenvolvimento de múltiplas competências, incluindo a capacidade de interpretar, analisar e criticar textos.

A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade. (...) essa competência está ligada ao conhecimento de muitos aspectos da sua atuação como educador e como professor alfabetizador. Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. Resumindo, a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...), (...) nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor (CAGLIARI, 1998, p. 33-34).

Cagliari (1998) argumenta também que o ensino deve ir além da decodificação das palavras para promover o desenvolvimento de habilidades críticas que permitam aos alunos entender e questionar o conteúdo dos textos, atividades que incentivem a análise e a reflexão do texto, como comparações, análises de personagens, enredos e discussões sobre o impacto das informações no mundo real.

Kleiman (2004) também vai reforçar a ideia de que o letramento é um processo dinâmico e multifacetado que requer a integração de diversas habilidades. É fundamental que a alfabetização inclua a capacidade de relacionar o conteúdo lido com experiências pessoais e contextos sociais, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos textos. As ideias de Kleiman sugerem a importância de atividades que envolvam o uso do texto em diferentes contextos e para diferentes propósitos. Isso pode incluir a aplicação de estratégias de leitura que ajudam os alunos a conectar o texto com suas próprias vidas e o mundo ao seu redor.

Embora a escola organize suas atividades em torno de temas relevantes, é interessante pensar nos projetos como projetos de letramento: planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Isso significa que, seja qual for o tema e o objetivo do projeto, ele necessariamente será analisado e avaliado pelo professor conforme o seu potencial para mobilizar

conhecimentos, experiências, capacidades, estratégias, recursos, materiais e tecnologias de uso da língua escrita ou falada de diversas instituições.

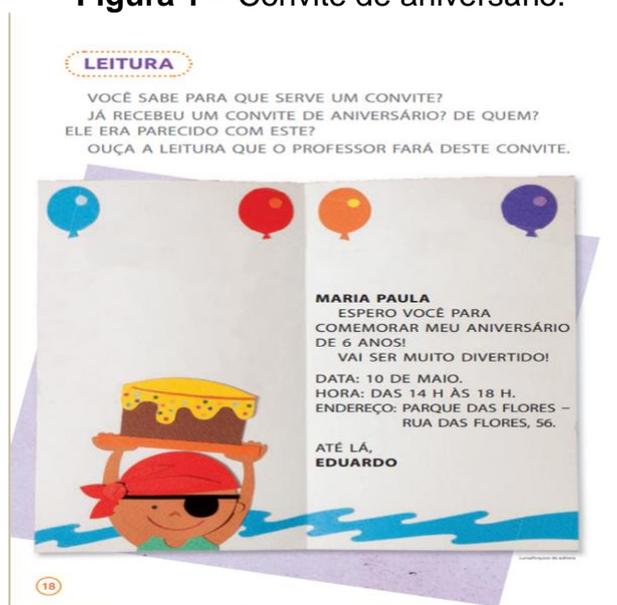
### 3 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, dedica-se à análise minuciosa do livro didático selecionando, buscando identificar as atividades que promovem a reflexão, o questionamento e a análise crítica dos textos. Espera-se, com esse estudo, contribuir para a reflexão sobre a importância do letramento crítico no processo de alfabetização, oferecendo uma colaboração significativa ao integrar teoria e prática. Almeja-se, ainda, fornecer orientações para a melhoria das práticas de ensino e enriquecer o campo de estudos sobre alfabetização e letramento crítico, buscando a formação de leitores autônomos e críticos.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se atividades do livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental I da coletânea Da escola para o mundo, os quais evidenciam a alfabetização e o letramento crítico.

**Figura 1 – Convite de aniversário.**



Fonte: "SILVESTRE, 2021, p. 18".

O convite, um gênero textual presente em nosso cotidiano, desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ao introduzir os alunos a esse tipo de texto, os professores proporcionam uma ponte entre a escola e o mundo real, tornando a

leitura e a escrita mais significativas e interessantes. Os livros didáticos, ao incluírem convites em suas atividades, oferecem aos alunos a oportunidade de compreender que ele serve para convidar e informar sobre um evento específico, reconhecer as partes que compõem um convite, como data, hora, local e nome do aniversariante.

Além de entender o conteúdo, refletir sobre a intenção do autor e a função do texto no contexto social, entrando em contato com diferentes vocabulários e estruturas linguísticas utilizadas em convites. Um convite, apesar de sua simplicidade, pode ser explorado de diversas maneiras. Os alunos podem ler o convite, identificar as informações principais e responder perguntas sobre o evento, incentivando os alunos a criar seus próprios convites, personalizando-os e utilizando a criatividade, comparando diferentes modelos de convites, observando as semelhanças e diferenças e criar jogos e brincadeiras a partir do convite, como caça ao tesouro ou adivinhações.

Ao trabalhar com convites, os professores podem desenvolver diferentes níveis de competência leitora nos alunos. Nível básico: Ler e identificar as informações explícitas no texto, como data e local do evento. Nível intermediário: Interpretar o texto, inferindo informações e compreendendo a intenção do autor. Nível avançado: Analisar criticamente o texto, refletindo sobre a linguagem utilizada, a estrutura do texto e a função social do convite, promovendo a alfabetização crítica.

A alfabetização crítica, nesse contexto, vai além da decodificação do texto. Ela envolve a capacidade do aluno de analisar o convite de forma consciente, questionando seus objetivos, a escolha das palavras, o público-alvo e o impacto social que ele pode causar. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e atuante.

**Figura 2 – Lista de convidado**

**PENSANDO A LÍNGUA**

1. VEJA A LISTA COM OS NOMES DOS CONVIDADOS DA FESTA DE EDUARDO.

MARIA	LUCAS
MARCO	GUSTAVO
ESTER	ALINE
ALICE	CAROLINA
ANA	PEDRO

A) PINTA DE O NOME QUE TEM MAIS LETRAS. *Carolina.*  
 B) PINTA DE O NOME COM MENOS LETRAS. *Ana.*  
 C) PINTA DE O NOME QUE COMEÇA COM A VOGAL **E**. *Esther.*  
 D) COPIE OS NOMES QUE COMEÇAM COM A LETRA **A**.  
*Alice, Ana, Aline.*

2. SEPRE O NOME DOS CONVIDADOS EM DOIS GRUPOS.

MENINOS	MENINAS
MARCO	MARIA
LUCAS	ALICE
GUSTAVO	CAROLINA
PEDRO	ALINE
	ANA
	ESTER

20

Fonte: "SILVESTRE, 2021, p. 20".

A atividade proposta une, de forma inteligente, dois gêneros textuais comuns no nosso dia a dia: o convite e a lista. Ao apresentar uma lista de convidados para uma festa, a atividade direciona as crianças para a exploração da linguagem escrita de forma lúdica e significativa. A atividade começa com a premissa de uma festa, um evento comum que exige a elaboração de convites e listas de convidados. Isso cria um contexto familiar e motivador para as crianças. A lista de nomes serve como um instrumento para trabalhar diversas habilidades linguísticas e de alfabetização.

As crianças são convidadas a comparar a quantidade de letras em cada nome, identificar a letra inicial e a vogal presente, separar os nomes por gênero (meninos e meninas), observando a terminação dos nomes, escrever os nomes que começam com determinada letra, reforçando a escrita e a memorização das letras do alfabeto.

A atividade aborda de forma intuitiva conceitos gramaticais como gênero (masculino e feminino) e número (singular), ao separar os nomes por gênero e observar as terminações. Ao trabalhar com a lista de nomes, as crianças praticam a leitura, a escrita e a compreensão de palavras, além de desenvolverem uma alfabetização crítica. Isso significa que elas não apenas aprendam a decifrar os textos, mais também começam a refletir sobre o significado das palavras e seu contexto, contribuindo para o entendimento mais profundo e consciente do mundo ao seu redor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o material didático apresenta atividades de letramento que podem auxiliar muito o professor no desenvolvimento da criticidade do aluno, sanando algumas dificuldades de interpretação. O estudo oferece uma colaboração significativa ao integrar teoria e prática, fornecendo ferramentas e orientações para a melhoria das práticas de ensino e enriquecendo o campo de estudos sobre alfabetização e letramento crítico.

A pesquisa realizada evidencia a relevância do livro didático como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do letramento crítico desde os primeiros anos de escolarização. Ao analisar a presença de gêneros textuais como convites e listas em livros didáticos de alfabetização, constatamos seu potencial para promover a leitura, a escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos.

A capacidade de interpretar e analisar criticamente os textos é essencial para a formação de cidadãos ativos e participativos. Ao trabalhar com diversos gêneros textuais, os alunos são estimulados a questionar, a refletir e a construir seus próprios significados.

Além disso, o contato com diferentes tipos de textos contribui para o enriquecimento do vocabulário e para o desenvolvimento da consciência linguística.

Os resultados desta pesquisa demonstram a importância de que os livros didáticos sejam elaborados com base em uma perspectiva que valorize o letramento crítico. Ao oferecer atividades que estimulem a reflexão, a análise e a construção de significados, os livros didáticos podem contribuir significativamente para a formação de leitores competentes e autônomos.

É fundamental que os professores compreendam o papel do livro didático como mediador entre o aluno e o conhecimento, utilizando-o como ponto de partida para a construção de atividades que promovam a interação, a participação e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

SILVESTRE, Alice. *Da escola para o mundo: língua portuguesa*. 1º ano/obra coletiva. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2021.

\_\_\_\_\_. Um convite para a amizade. In: CERICATO, Lauri. *Da escola para o mundo: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2021. p. 18.

\_\_\_\_\_. Um convite para a amizade. In: CERICATO, Lauri. *Da escola para o mundo: língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2021. p. 20.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. In: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. IN: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1998

\_\_\_\_\_. *Aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed., Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba be bi bo bu*. Scipione, São Paulo, 1999. \_\_\_\_\_ . Sob o signo da ortografia. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C.(Org.). *Diante das letras – a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2000.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Eliane Leal da Silva**, acadêmica do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no Campus UEMA São João dos Patos, Maranhão. Interesse-me por análise em livros didáticos, com ênfase em alfabetização crítica e observando seu desenvolvimento na comunicação.

**Maria Railene Gonçalves da Silva**, acadêmica do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no Campus UEMA São João dos Patos, Maranhão. Interesse-me por análise em livros didáticos, com ênfase em alfabetização crítica e observando seu desenvolvimento na comunicação.

# ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO "COLETÂNEA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO": CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA.

Thaila de Souza Barros (UFPI)

*thailasbarros94@gmail.com*

**RESUMO:** A pandemia da Covid-19 foi um período de acentuação do nível de analfabetismo no país, as dificuldades no processo de alfabetização e letramento foram intensificadas. Esta pesquisa buscou investigar as contribuições de materiais didáticos com ênfase na diversidade de gêneros textuais como práticas de letramento para uma alfabetização sociolinguística no contexto de pós-pandemia. Tomamos como embasamento teórico estudos dos autores Zabala (1998), Soares (2005), Souza (2007), Cagliari (ano), Bortoni-Ricardo (2020) e Dolz e Schneuwly (2004). Nosso corpus é composto por sequências didáticas do livro "Coletânea de Sequências Didáticas para Alfabetização", que se encontra em processo de publicação. Esse material didático foi produzido por uma turma de pedagogos em formação durante a disciplina Linguística e Alfabetização na UFPI. Analisamos como esse compilado de sequências didáticas, que exploram diversos gêneros textuais, pode auxiliar o professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no aplacamento dos prejuízos deixados pelo período pandêmico no tocante à aquisição da leitura e da escrita em contextos de letramento. Podemos certificar que o material didático analisado é um instrumento pedagógico que, a partir de práticas de letramento, contribui para sanar os impactos gerados pela pandemia nas séries iniciais da educação básica, disseminando conhecimento sociolinguístico pela diversidade de gêneros textuais e servindo de material de apoio à prática docente. Esperamos contribuir com a literatura já produzida em torno da alfabetização e do letramento numa perspectiva sociolinguística, levando a novas inquietações e novas pesquisas.

**Palavras-chave:** alfabetização; letramento; sociolinguística; gêneros textuais.

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, permitindo que as pessoas acessem e compreendam as informações que circulam no seu cotidiano. Os indivíduos alfabetizados e letrados têm maior capacidade nas tomadas de decisões e participam ativamente na sociedade a partir da sua capacidade de analisar criticamente os textos e contextos.

A alfabetização no Brasil é marcada por desafios, sendo eles estruturais, geográficos, socioeconômicos, dentre outros, que comprometem diretamente o desenvolvimento educacional e social do país. No período da pandemia do Covid-19,

essas dificuldades foram acentuadas, o atraso na alfabetização se agravou, especialmente para alunos sem acesso à internet ou dispositivos tecnológicos. Segundo pesquisa do Itaú Social (2022), O SAEB 2021 mostra queda de desempenho em relação a 2019 no 2º ano do Fundamental, em especial em Língua Portuguesa e entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021.

Nesse contexto, a escola deve repensar as práticas pedagógicas, adotando meios em que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma simultânea. Segundo Soares (2004, p.100), “Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”. Portanto, o uso de materiais didáticos focados em múltiplas práticas de letramentos sociolinguísticos pode contribuir de forma significativa para sanar os índices alarmantes de analfabetismo no contexto de pós-pandemia.

Diante da problemática apresentada, o estudo em questão visa investigar as contribuições de materiais didáticos com ênfase na diversidade de gêneros textuais como práticas de letramento para uma alfabetização sociolinguística no contexto de pós-pandemia. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo com procedimento voltado para análise de conteúdo, identificando de que forma o material didático analisado contribui na aquisição da leitura e escrita em contextos de letramento.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO OU TÍTULO QUE REMETA AO TEOR DA SEÇÃO**

A alfabetização é o processo mais importante na vida escolar de um indivíduo, tornando-o capaz de ler e compreender o mundo. Tem sido uma questão bastante discutida pelos que se preocupam com a educação, já que há muitas décadas se observam as mesmas dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar (Cagliari, 1989).

No Brasil os índices de analfabetismo ainda são alarmantes, principalmente comparado a outros países, ainda precisamos progredir mais para que as crianças possam demonstrar um desempenho adequado na leitura e na escrita.

No período da pandemia do Covid-19 o nível de analfabetismo aumentou, os desafios se tornaram mais complexos e urgentes, esse cenário provocou uma lacuna educacional e exacerbou as disparidades. De acordo com a Unicef a proporção de crianças

de 7 anos que não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022, especialmente entre crianças negras e aquelas mais afetadas pela pandemia durante o período de alfabetização.

A alfabetização é o processo de aquisição da leitura e escrita, onde nos tornamos capazes de nos orientarmos no mundo. Segundo Soares (2003), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico e das habilidades para utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia para exercer a arte da ciência da escrita.

A Política Nacional de Alfabetização no Capítulo III – artigo 5º indica a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Além de codificar e decodificar, alguns estudiosos entendem a alfabetização como um processo contínuo, não como um estado alcançado, mas como um percurso cujo começo, na maioria das vezes, precede a escola e que não se encerra ao concluir a educação primária (Ferreiro, 1990, p. 97).

O insucesso escolar no processo de alfabetização decorre de uma multiplicidade de fatores, incluindo a falta de formação docente específica e de qualidade, a competência técnica das instituições educacionais e a aplicação de métodos pedagógicos inadequados.

Para Cagliari (1989), sem o entendimento da realidade linguística envolvida no processo de alfabetização, é inviável qualquer abordagem didática, método ou solução alternativa. Conforme o autor, o processo de alfabetização deve ocorrer a partir da percepção da realidade linguística da criança, mostrando-lhe como a língua opera, quais são seus usos e em quais contextos comunicativos. Isso só pode ocorrer em situações de letramento.

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, embora intrinsecamente complementares. Segundo Soares (2003), letrar é mais do que alfabetizar; é instruir a ler e a escrever em um contexto onde a leitura e a escrita tenham significado e estejam integradas à vida do aluno.

O letramento transcende o mero ato de ler e escrever, englobando a competência para interpretar e interagir com os diversos contextos sociais, culturais e comunicativos em que a linguagem escrita é utilizada.

De acordo com Soares (2003, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Cagliari (1989) afirma que a língua não se reduz a uma lista de palavras e regras sintáticas, deve-se levar em consideração como as frases se combinam em uma unidade

maior. Estudar a língua deve ir além da gramática normativa, deve-se levar em consideração os contextos históricos, sociais e geográficos dos alunos.

Os estudos sociolinguísticos contribuem para a compreensão dessa relação entre a língua e a sociedade, podendo auxiliar de várias maneiras no processo de alfabetização em contextos de letramento. Mollica (2004, p.59) confirma em seu texto que “tudo indica que os falantes possuem um acervo linguístico que pode variar dependendo de onde se encontram e com quem se fala”, mostrando que, de acordo com o ambiente em que estão inseridas, as pessoas podem variar e utilizar linguagens específicas e adequadas ao contexto.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004a), a realidade e a prática escolar demonstram que os estudos da Sociolinguística voltados para a educação podem vir a contribuir de forma significativa para aperfeiçoar a qualidade do ensino, pois abordam fenômenos da língua em uso, embasando-se na relação entre sociedade e linguagem.

Para Cagliari (1989) a escola tem que fazer do ensino do português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que se espera de cada um linguisticamente: onde, quando e como usar esta ou aquela variedade do português.

Seguindo esta ótica, para contribuir para uma alfabetização sociolinguística é indispensável que as escolas incluam os gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem, pois são eles que concretizam os usos da língua em cada situação comunicativa, em cada contexto de interação, seja ele escrito, oral ou mesmo multimodal.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o texto - seja como material concreto, seja como objeto de ensino propriamente dito - é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Por isso, os gêneros textuais são classificados de acordo com suas características, objetivos e finalidades comunicativas.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociais comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (Marcuschi, 2002, p. 22-23). Segundo Schneuwly e Dolz (2004a), os gêneros tem uma certa estabilidade:

Eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal (Schneuwly, Dolz, 2004, p.23).

A partir dessa perspectiva o estudo baseado nos gêneros textuais permitem que o aluno se sinta mais motivado a ler e escrever, pois eles permeiam nosso cotidiano, uma vez que temos a necessidade intrínseca de estabelecer comunicação e compreender o mundo social que nos cerca.

Podemos citar a importância de compreender uma notícia, um convite, um bilhete, uma lista, repassar uma informação, escrever a um amigo... A variedade de textos disponíveis está a favor da individualidade de cada aluno, deixando-o à vontade e curioso para manusear os diversos suportes textuais que circulam socialmente.

Schneuwly e Dolz (2004), defendem que os gêneros, ao ingressarem no ambiente educacional, devem ser considerados tanto como ferramentas de comunicação quanto como objetos de ensino e aprendizado. Na visão dos estudiosos, a didatização de diferentes gêneros textuais é fundamental para o aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Ainda com base nesses autores, os gêneros orais e escritos podem ser agrupados, articulados e organizados em conjunto para facilitar a aprendizagem. E essa é uma orientação muito cara ao processo de alfabetização, uma vez que os alunos já dominam usos linguísticos orais e isso pode ajudar no processo de aquisição da escrita durante a alfabetização numa perspectiva de letramento.

As estratégias didáticas, especialmente na alfabetização, devem ser orientadas pelas dificuldades dos alunos, considerando suas individualidades, capacidades e as variáveis observadas pelo docente. Assim, a sequência didática emerge como um instrumento pedagógico eficaz, capaz de influenciar positivamente, promovendo resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem. Para Schneuwly e Dolz (2004),

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 97-98).

Com base nas afirmativas que as sequências didáticas é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas de forma metódica, em volta de um gênero textual. Para um melhor entendimento, o autor delinea as etapas que toda sequência didática deve seguir. O modelo de sequência didática proposto pelos autores segue a estruturação base abaixo:

**Figura 1:** Esquema da Sequência Didática



De acordo com os autores, a produção inicial é o momento em que se constrói uma representação da situação comunicativa e da atividade linguística a ser realizada. Na elaboração da produção inicial, os alunos tentam criar o primeiro texto oral ou escrito, o que revela para si mesmos e para os professores as representações que possuem dessa atividade. Nos módulos, o objetivo é trabalhar as questões que surgiram na primeira produção e fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para superá-las. A sequência é concluída com uma produção final, que oferece ao aluno a oportunidade de aplicar as noções e ferramentas desenvolvidas separadamente nos módulos e permite se assim desejar, que o professor avalie o progresso do aluno durante esse processo de aprendizagem.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, buscando a análise de material teórico existente e a interpretação de dados qualitativos para a construção do conhecimento. Segundo Gil (2008):

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado (GIL, 2008, p. 75).

Para compreensão do presente estudo foi realizada a análise da Coletânea de Sequências didáticas para uma alfabetização, formada por 33 sequências didáticas. A Coletânea explora múltiplos gêneros textuais com o objetivo de que o estudante em fase

de alfabetização possa assimilar o sistema de escrita, refletindo e entendendo os diversos usos da língua. Elaboradas por docentes da rede pública de Floriano-PI e da rede particular de Itaueira-PI, além de professores em formação de ambas as localidades.

Foram escolhidas quatro sequências didáticas da coletânea para integrar o corpus desta investigação, onde cada uma explora em específico os gêneros textuais notícia, anúncio publicitário, curiosidades e telejornal: sua estruturação, função e conteúdos de escrita que carregam.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A coletânea Sequências Didáticas para alfabetização é o produto final de um curso de extensão “Sequências didáticas para uma alfabetização sociolinguística”, realizado pela Universidade Federal do Piauí, campus Floriano, com alunos do curso de Pedagogia da primeira turma do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. O curso surgiu a partir da disciplina Linguística e Alfabetização, ministrada pela Profa. Brígida Barbosa, orientadora desta pesquisa.

A Coletânea explora múltiplos gêneros textuais, a fim de que o aluno em processo de alfabetização possa apreender o sistema de escrita, refletindo e compreendendo diferentes usos da língua. A coletânea foi organizada por autores internos e externos à instituição supracitada.

Algumas sequências didáticas da coletânea foram selecionadas para compor o corpus desta pesquisa e foram analisadas parcialmente a partir da funcionalidade de cada categoria do gênero em análise, para compreensão do uso social da língua e como as sequências lógicas das atividades contribuem para aquisição e compreensão do sistema de escrita e seu uso social.

GÊNERO TEXTUAL: NOTÍCIA

SÉRIE/ANO: 5º ANO

CONTEÚDOS: NOTÍCIA X FAKE NEWS

AUTOR: MÁRCIO GLÊDSON LIMA E SILVA

## ATIVIDADE 1

IMAGEM 1



Fonte: <https://lsoe.com.br/em-melo-a-pandemia-do-coronavirus-jornal-nacional-peco-calma-aos-brasileiros/>

- Vocês conhecem as pessoas na imagem 1?
- Qual o trabalho dessas pessoas?
- O que essas pessoas apresentam na TV?

- Pela postura e expressões faciais dos apresentadores, que tipo de notícia você acredita que estão apresentando? Uma notícia boa ou ruim? Explique sua resposta.

IMAGEM 2



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=MBqj.SQ0PeRo>

- Qual a relação que podemos estabelecer entre as imagens 1 e 2 (semelhanças e diferenças)?

De acordo com juristas e historiadores brasileiros, o documento pode ser considerado uma petição, pois apresenta elementos jurídicos importantes, como endereçamento, identificação, narrativa dos fatos, fundamento no Direito e um pedido. Não se sabe, contudo, se o pedido de Esperança chegou a ser atendido e se reencontrou sua família.

Fonte: Estátua de Esperança Garcia, escravizada considerada a primeira advogada do Brasil, é inaugurada em Ceiras, sua cidade natal | Piauí | G1 (globo.com)

## ATIVIDADE 4

- O texto acima é uma notícia. Ele fala de algo real? Por que você acha isso?
- Sobre o que é a notícia acima?
- Qual é o nome da homenageada?
- Onde foi construída a estátua?
- Como a estátua contribui para preservar a memória de Esperança Garcia?
- Quais são as características principais da estátua de Esperança Garcia, tanto em termos de material quanto de aparência?

Exemplo de Notícia Falsa:

Manchete Falsa: "Descoberto um Novo Planeta Habitado por Unicórnios!"

## ATIVIDADE 6

Esta notícia alega a descoberta de um planeta habitado por unicórnios, algo que não tem base científica e é claramente inventado para entretenimento fictício.

Exemplo de Notícia Verdadeira:

Manchete Verdadeira: "Lançamento de Novo Livro Infantil Sobre a Vida Marinha"

Esta notícia relata o lançamento de um novo livro infantil sobre a vida marinha, uma informação factual e verificável.

- Analise as duas manchetes, a falsa e a verdadeira, e responda:
  - a) quem pode ser a fonte da notícia reportada por cada uma das manchetes: especialistas, organizações confiáveis ou alguém desconhecido?
  - b) a manchete contém informações que podem ser verificadas em outras fontes confiáveis? Quais fontes?
  - c) a manchete parece sensacionalista, exagerada ou promete algo incrível demais para ser verdade?
  - d) as manchetes usam linguagem objetiva e imparcial, ou parecem tentar influenciar suas emoções?
  - e) por que é importante verificar a veracidade das informações antes de publicar uma notícia?

As imagens acima são de uma sequência didática (SD) que explora o gênero textual notícia, seguindo a estrutura definida por Schneuwly e Dowlz (2004), iniciando com a apresentação da situação em que se dá o gênero, momento em que o professor lança perguntas para análise dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual a ser trabalhado, depois uma produção inicial a partir desses conhecimentos, seguindo com as atividades modulares para estudo do gênero e de conteúdos de alfabetização e encerrando com uma produção final para avaliar o processo de evolução do aluno em relação à produção inicial.

Na atividade 1 sugere-se uma análise multimodal expressa nas imagens selecionadas, garantindo que o aluno perceba que além da linguagem escrita, podemos fazer a leitura de imagens, gestos, cores e expressões que permitem associar as imagens ao tipo de comunicação que se quer estabelecer e como tudo isso contribui para uma compreensão melhor do que é comunicado.

Na atividade 4, serão trabalhados aspectos de compreensão e interpretação textual, reafirmando a importância de além de codificar e decodificar, também compreender os textos, analisar, refletir e construir uma interpretação crítica, habilidades que são fundamentais no processo de alfabetização e letramento.

Para além disto, podemos notar que as atividades proporcionam conhecimentos sociolinguísticos, trazendo informações sobre fatos culturais, históricos e regionais, o que permite uma interdisciplinaridade com outras disciplinas.

A atividade 6 oportuniza a compreensão de diferenças entre notícias fakes e notícias verdadeiras, tema bastante pertinente, comum e forte, que as ferramentas digitais e as redes sociais trazem à tona no cenário digital. Novamente contribuindo para uma alfabetização sociolinguística, onde os textos comunicativos nos permitem compreender as situações sociais em que vivemos.

As próximas imagens são de uma SD que explora o gênero anúncio publicitário, muito presente do dia a dia de crianças em processo de alfabetização e que muitas vezes levam a criança a desejar consumir determinados produtos.

**GÊNERO TEXTUAL:** ANÚNCIO PUBLICITÁRIO **SÉRIE/ANO:** 5º ANO  
**CONTEÚDO:** CARACTERÍSTICAS DO ANÚNCIO, VERBO NO IMPERATIVO  
**AUTORA:** TELMA ARCANJO DOS SANTOS

**ATIVIDADE 1**

Fonte: <https://br.pinterest.com/pev29132728826114377>

Quer ter cabelos bonitos?

Cheios de cachos e balanço e um sorriso de felicidade.

Peça já o seu e experimente essa nova alegria.

Shampoo Ziquinha.

(Telma Arcanjo dos Santos)

- Que sensação a imagem desse produto pretende despertar?
- O que você percebe na imagem acima?
- Que tipo de produto é anunciado?
- Quais as cores presentes na embalagem do produto? Por que você acha que essas cores foram escolhidas?
- Que informação é apresentada no anúncio?
- Na sua casa tem um produto parecido com esse?
- Que tipo de limpeza ele faz?

**ATIVIDADE 4**

- A linguagem utilizada no anúncio lido é de fácil entendimento?
- Você possui dúvidas em relação a alguma palavra ou expressão usada? Qual?
- Retire do texto palavras ou frases que, na sua opinião, foram usadas para despertar um maior interesse do leitor pelo produto anunciado.
- Que tipo de verbo é, predominantemente, empregado neste anúncio? O que ele indica: ordem, afirmação, negação, dúvida?
- Reflita e apresente justificativas para o uso predominante desse tipo de verbo.

**ATIVIDADE 3**

- Qual imagem você vê no anúncio?
- Que tipo de linguagem ela representa: linguagem verbal ou não verbal? Por quê?
- O que você acha que ela está comunicando?
- O que está escrito na embalagem do produto?
- O anúncio contém quantas frases?
- Qual a relação entre o que está escrito no anúncio e o que está escrito na embalagem do produto?
- As imagens podem ser associadas ao texto verbal?

O anúncio publicitário constitui um gênero textual utilizado com o intuito de persuadir o consumidor a adquirir um produto ou serviço específico. Tal gênero encontra-se presente em nosso cotidiano, seja nas ruas, seja por meio das redes sociais e outros meios de comunicação.

De acordo com a sequência didática em análise, observa-se que as atividades propostas visam o processo de alfabetização e letramento, abordando questões relacionadas tanto às classes de palavras quanto à composição das frases, ao uso dos verbos e às figuras de linguagem, reconhecendo esses recursos como característicos desse tipo de gênero textual, como exemplificado na atividade 4.

Ademais, essas atividades possibilitam a análise multimodal presente nos anúncios, conforme demonstrado nas atividades de 1 a 4, que incluem questionamentos sobre as cores das imagens, as palavras utilizadas e as expressões faciais presentes na modelo do

anúncio, permitindo ao aluno examinar e compreender a mensagem presente no texto, tanto pela linguagem verbal quanto a não verbal.

**GÊNERO TEXTUAL: CURIOSIDADES**  
**CONTEÚDO: ESPÉCIES DE ANIMAIS**

**ANO: 4º ANO**

**AUTOR: ANTONIO COSTA ALVES**

**ATIVIDADE 1**

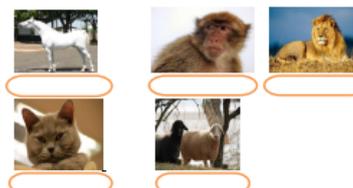
- Vocês têm animais de estimação?
- Como vocês cuidam dele?
- Já viram algum animal selvagem?
- Por que animais selvagens não podem ser criados em casa com as pessoas?

**ATIVIDADE 2**

- Escolha um tipo de animal que você ache interessante, pode ser doméstico ou selvagem, e escreva o que você souber sobre ele, especialmente coisas que nem todo mundo sabe.

**ATIVIDADE 4**

- O texto da atividade 3 é classificado como do gênero "curiosidades", alguns também chama de "texto de divulgação científica". Vamos conhecer um pouco sobre ele?
  - qual a importância de ler um texto como esse na sala de aula?
  - cite um ou mais temas que você já leu em gêneros do tipo curiosidades?
  - o que você acha que pode aprender lendo textos desse gênero (curiosidades)?
  - as informações que esses textos apresentam são encontradas facilmente em qualquer outro gênero textual?
  - a maior parte do texto é verbal, as informações são expressas em palavras, mas há outros elementos no texto que não fazem uso da palavra e mesmo assim ajudam a entender as informações. Cite quais desses elementos você percebeu.
  - ainda sobre a linguagem utilizada, a parte escrita é mais formal ou usa a linguagem que empregamos cotidianamente com nossos colegas e familiares?
  - onde costumamos encontrar esse tipo de texto?
  - a que público se dirige o gênero curiosidades?



A	S	D	B	H	Y	G	H	D	B	K
C	E	S	S	B	J	K	L	Ç	Q	H
C	A	V	A	L	O	U	G	H	Z	T
B	F	J	U	E	V	I	Q	G	C	E
N	G	K	I	Ä	E	O	E	F	V	R
H	G	A	T	O	L	O	R	F	B	F
T	H	G	D	D	H	P	T	V	N	H
F	J	J	H	M	A	C	A	C	O	G
H	K	Q	W	E	R	T	Y	U	M	F
U	J	K	F	H	J	J	D	E	H	J

**ATIVIDADE 7**

- Nessa atividade vocês irão responder as adivinhas conforme os comportamentos apresentados pelos animais. Abaixo há uma lista com os nomes.
  - adora uma formiga e também é conhecido por sua cauda muito bonita?
  - é divertido e engraçado, corre risco de extinção, é uma espécie de macaco?
  - é valente demais e é conhecido como o rei dos animais?
  - serve de alimento para as galinhas e também de Isca numa boa pescaria?

PAVÃO	CAVALO	PORCO	LEÃO	MINHOCA	ONÇA
GATO	MACACO	BOI	CACHORRO	GALINHA	
TAMANDUÁ					

Até aqui confirma-se nosso aporte teórico quanto a importância de alfabetizar letrando, a partir de estratégias que motivem, estimulem e despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Podemos observar, através de alguns trechos desta última sequência didática, que as atividades apresentam essas características de fatos interessantes, curiosos e que podem ser novidades para os alunos.

Observa-se que as atividades foram organizadas em módulos voltados para a leitura e a escrita, como nas atividades 6 e 7, e outros voltados para a leitura e compreensão dos

fatos curiosos abordados. Esse conjunto permite que a criança em processo de alfabetização vá assimilando o que lê ou escreve ao seu entorno.

Nota-se que há uma interdisciplinaridade, podendo essa SD ser aplicada tanto nas aulas de Ciências como de Português, com temas relacionados ao meio ambiente e animais, trazendo informações de teor científico. Na atividade 4, há perguntas que levam a essas percepções.

A partir dos questionamentos, os alunos são instigados a analisar e diferenciar qual tipo de linguagem é utilizada nesse gênero, a quem se dirige e a percepção de elementos extratextuais que ajudam a entender as informações.

**GÊNERO TEXTUAL: TELEJORNAL** **SÉRIE/ANO: 5º ANO**  
**CONTEÚDOS: LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL**

#### ATIVIDADE 4

- Observe e acompanhe, com o professor, essa leitura oral-visual de um trecho de telejornal.

<https://www.youtube.com/watch?v=ihEAhnvDWw0>

- a) de que fala esse texto?
- b) onde esse texto foi publicado?
- c) esse fato é real?
- d) é algo importante a se falar? por quê?
- e) para que serve um telejornal?
- f) como se chama o profissional que apresenta o telejornal?
- g) como se veste esse profissional?
- h) e o repórter, o que faz?
- i) esses dois profissionais (apresentador e repórter) se vestem da mesma forma?
- j) você percebeu alguma diferença na forma como eles usam a linguagem? é a mesma linguagem que você usa no seu dia a dia com gírias e expressões regionais?
- k) qual é o tipo de linguagem que eles utilizam?
- l) quais recursos extralinguísticos são utilizados (gestos, expressões faciais/corporais, vinhetas, fundo musical, silêncio, cores etc.)?
- m) como um apresentador inicia, como desenvolve, e como conclui a apresentação de um telejornal?

#### ATIVIDADE 8

- Junte-se a mais dois colegas e elaborem uma notícia a partir da temática abordada na atividade 7.
- Deem um título.
- Apresentem essa notícia em forma de telejornal para os demais colegas de turma. Pensem em todos os detalhes: linguagem, início, desenvolvimento e conclusão. Não esqueçam dos recursos extralinguísticos, preparem uma vinheta, uma música instrumental, usem gestos e expressões faciais/corporais/formais, escolham a aparência mais adequada à situação comunicativa (roupa, penteado, maquiagem etc.), seja para o apresentador, seja para o repórter.

Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004), a utilização pedagógica de diversos tipos de textos é essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Os estudantes devem ter contato em sala de aula com gêneros textuais orais e escritos, pois a escrita não deve ser considerada superior à oralidade, que é fundamental para a comunicação em diversos contextos sociais.

Saber como se dirigir a alguém e falar em público requer habilidades que precisam ser desenvolvidas desde a escola. O telejornal é um gênero oral muito comum no cotidiano das famílias, sendo por meio dele que nos informamos diariamente, com notícias de caráter regional e nacional.

Nas primeiras atividades da sequência, são feitas perguntas de conhecimentos prévios, como, por exemplo, se os alunos reconhecem as pessoas das imagens e se já assistiram a um telejornal. Essas perguntas são seguidas por atividades de interpretação de imagens de telejornais com diferentes enfoques (humor e notícias).

Na atividade 4, observamos que o aluno tem acesso a um vídeo e, a partir da análise deste, são levantados questionamentos sobre o assunto abordado, qual profissional apresenta, como ele se veste, como ele se comunica oralmente (linguagem formal ou informal) e como a apresentação do telejornal é estruturada.

Para complementar esses conhecimentos, posteriormente, na atividade 8, os alunos são instruídos a pesquisar sobre um determinado tema e criar um telejornal. Nesse momento, os conhecimentos adquiridos serão colocados em prática, e o professor poderá avaliar os progressos na aprendizagem e se os objetivos foram alcançados. Os alunos pesquisam um tema na área da saúde, comum na sociedade, e são levados a investigar, analisar informações, compreender fatos e serem críticos, exatamente o que buscamos no processo de alfabetização letrada através da sociolinguística.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar diversos gêneros textuais, como a notícia, o anúncio publicitário e o telejornal, as atividades propostas oferecem uma aprendizagem significativa, levando em consideração o uso social da linguagem, as diferentes formas de comunicação e o desenvolvimento de competências críticas nos alunos. As sequências didáticas analisadas demonstram como a alfabetização pode ser enriquecida por meio de uma abordagem sociolinguística, que integra conhecimentos de várias áreas do saber e propicia a reflexão sobre o uso da língua em contextos reais. Além disso, ao incentivar a análise multimodal e a compreensão de textos orais e escritos, os alunos são estimulados a pensar criticamente sobre o mundo que os cerca, desenvolvendo habilidades essenciais para sua formação cidadã. A partir da análise é possível perceber que a coletânea em estudo pode ser utilizada

como suporte pedagógico, pois disponibiliza o estudo de uma variedade de gêneros textuais organizados em sequências didáticas que promovem e contextualizam o processo de alfabetização e letramento, contribuindo para maior compreensão e desenvolvimento das habilidades comunicativas e acrescentando a literatura já existente, levando a novas inquietações e pesquisas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias* / Secretaria de Alfabetização - SEALF. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021a.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004].

FERREIRO, E. *Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. Anais... Campinas: IEL-UNICAMP, 1990, p. 97.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Atlas, São Paulo, 2008.

ITAÚ SOCIAL. *O Ensino Fundamental no Brasil, 2022*. Disponível em:

<https://www.itausocial.org.br/divulgacao/ensino-fundamental/#:~:text=Resumo%3A%20O%20SAEB%202021%20mostra,L%C3%ADngua%20Portuguesa%20comparado%20com%20Matem%C3%A1tica.&text=L%C3%ADngua%20Portuguesa%3A%20Observa%2Dse%20uma,n%C3%ADveis%20mais%20b%C3%A1sicos%20de%20profici%C3%Aancia>. Acesso em: 21 de dezembro de 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOLLICA MC, BRAGA ML. *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

UNICEF. *Pobreza multidimensional na infância diminui, mas analfabetismo aumenta no Brasil*, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pobreza-multidimensional-na-infancia-diminui-mas-analfabetismo-aumenta-no-brasil#:~:text=Os%20dados%20mostram%20que%2C%20mesmo,%2C3%25%2C%20em%202022>. Acesso em: 21 de dezembro de 2024.

## CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Thaila de Souza Barros** graduada em Administração pela Universidade Federal do Piauí, graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí.

# AS RECONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA MOBILIZADAS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA MUNICIPAL JUAREZ TAPETY

Felipe Eduardo de Sousa Sores (UESPI)

*felipesoares@aluno.uespi.br*

Karla Maria Marques Peixoto (UESPI)

*karlamaria@ors.uespi.br*

**RESUMO:** O professor ao promover as atividades de leitura em sala de aula, se direciona a partir de uma concepção de leitura específica que norteia sua prática. Assim, o principal interesse deste trabalho é analisar a quais concepções de leitura dos professores da Escola Municipal Juarez Tapety, localizada na cidade de Oeiras-PI, se norteiam para a produção das suas aulas de leitura. Para tanto, nos ancoramos nas concepções de leitura propostas por Braggio (1992), Kleiman (1997), Leurquin (2001), Peixoto (2019) e Solé (1998) entre outros autores que focalizam reflexões sobre a leitura. Para a realização deste estudo, aplicamos o instrumento de coleta de dados questionário, o qual foi entregue a 6 professores atuantes na escola mencionada e, posteriormente, analisados a partir da abordagem qualitativa. Os resultados apontam que, de acordo com a resposta dos professores, no plano das ideias que eles realizam sobre seu trabalho com a leitura são mobilizadas, principalmente as concepções de leitura interacionistas e sociopsicolinguística, cujo foco é a relação de interação entre texto, autor e leitor, que se estabelece a partir das significações construídas coletivamente no ambiente da sala de aula.

**Palavras-chave:** concepções de leitura; ensino de leitura; Escola Juarez Tapety.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas, as discussões acerca da leitura vêm se tornando cada vez mais frequentes na educação, pois, como sabemos, ela é uma prática social essencial no processo de formação e atuação dos indivíduos na sociedade. O ato de ler requer diversos conhecimentos necessários para se obter uma interpretação crítica, não somente uma leitura que parte do texto em princípio, mas uma leitura que mobiliza os conhecimentos já ditos e construídos ao longo da experiência humana dos indivíduos com o ambiente social.

Segundo os parâmetros curriculares nacionais – PCN's – “A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim”. Ler é uma resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (Brasil, 2001, p.57). A leitura é uma ação que envolve tanto o desenvolvimento cognitivo como o social capaz de tornar e proporcionar os indivíduos

questionar e compreender a realidade. Como podemos observar, a leitura não é somente uma atividade importante para adquirir conhecimentos linguísticos e textuais, sobretudo, a leitura promove diversas reflexões imprescindíveis para a formação humana.

Na atual sociedade em que vivemos, a leitura vem se tornando cada vez mais uma atividade base para o bom desenvolvimento e maior engajamento das pessoas tanto no mercado de trabalho, quanto também no exercício coerente da cultura e da cidadania. Conforme podemos observar, pela afirmação de (Jouve, 2002, p. 22) “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época.” Assim, a leitura possibilita distintos pensamentos e reflexões que auxiliam na compreensão do contexto sócio-histórico e cultural em que estamos inseridos.

No contexto educacional, a leitura é tida como uma tarefa indispensável e essencial, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Desse modo, vemos que a interpretação que se desenvolve sobre as atividades de leitura, e das práticas pedagógicas subjacentes a ela relacionadas e ao ensino de leitura aparenta ser assinaladas, ora por concepções de carácter singular, ora por concepções variadas, desenvolvidas na prática docente em sala de aula.

Com relação à posição que o professor possui sobre a atividade de leitura e das práticas que realizam em sala de aula, para suscitar o desenvolvimento cognitivo do ato de ler e a maneira que o docente age frente a atividade de leitura, seja ela de cunho instrumental, cotidiano ou literários, tende a ser um fator decisivo e considerável que influencia para o bom êxito ou fracasso da leitura dos educandos.

Dessa forma, Braggio (1992), propõe os modelos de leitura que são empregados no processo de ensino aprendizagem da leitura e os quais, normalmente, os professores se ancoram para trabalhar a leitura com os alunos em sala de aula. Ao observarmos os modelos de leitura, e as práticas do professor durante a aula de leitura, vemos que o docente se norteia por uma concepção específica de leitura, que influencia o direcionamento tanto da sua prática, como também das metodologias adotadas para suas aulas de leitura. Alguns estudos como o de Serafim (2015) e Pinheiro (2007), nos apontam que o trabalho do professor em sala de aula, especificamente nas aulas de leitura e guiado por diferentes concepções de leitura. Nesse mesmo, viés nossa pesquisa busca compreender as concepções que os professores utilizam ao semiotizarem o seu trabalho em sala de aula.

Assim, o nosso principal objetivo é analisar de que maneira os professores da Escola Juarez Tapety mobilizam as concepções de leitura, ao semiotizarem o seu trabalho em sala de aula. A Escola Municipal Juarez Tapety, localizada no centro da cidade de Oeiras, no

Piauí, abriga uma quantidade considerável de alunos do ensino fundamental anos finais, sendo uma das maiores instituições de ensino público em Oeiras.

A escola possui um dos melhores desempenhos nas avaliações externas de ensino, como o SAEB e SAEPI, o que, conseqüentemente, eleva a instituição a ter uma boa nota no IDEB- Índice que avalia o desenvolvimento e a qualidade da educação básica oferecida aos alunos da rede pública no Brasil.

Em vista dos resultados positivos da escola, nota-se que os professores desenvolvem um trabalho essencial frente ao ensino disciplinar para os alunos principalmente os professores de língua portuguesa (língua materna), que parcialmente são os responsáveis frente a promover o conhecimento da língua e ensino da leitura, posto como tarefa da disciplina de português.

Diante deste contexto, esta pesquisa constitui-se a partir da abordagem qualitativa e adotamos como instrumento de coleta de dados o questionário, o qual possibilitou a obtenção do corpus dessa pesquisa. O questionário foi entregue a 6 professores atuantes nos turnos da manhã e da tarde. Para embasar as discussões utilizamos como suportes teóricos os estudos de Braggio (1992), Leurquin (2001), Peixoto (2019), Solé (1998), Kleiman (2016), Koch e Elias (2006), dentre outros autores que focalizam reflexões sobre a leitura.

## 2 CONCEPÇÃO MECANICISTA

Segundo Chartier (2001), o modelo mecanicista, também conhecido como ascendente (bottom-up), é o mais antigo, tendo sido criado na antiguidade clássica pelos gregos. A concepção mecanicista tem suas raízes desenvolvidas sob a psicologia behaviorista e estruturalista de Bloomfield. Neste modelo de leitura, a linguagem é tida como um sistema fechado e autônomo, sendo que a leitura é vista como uma mera interpretação do que é autorizado pelo autor do texto. Assim, não ocorre a relação de interação entre texto, autor e leitor, pois o leitor é considerado um objeto passivo, que não participa do processo de interpretação e compreensão do texto.

Historicamente, este modelo de leitura foi bastante utilizado tendo grande difusão no processo de alfabetização há algumas décadas. Isto porque, na visão da teoria behaviorista, na qual este modelo está ancorado, a repetição das palavras e regras possibilitaria a aprendizagem da linguagem de forma correta. O processo da leitura é considerado como uma espécie de constituição de hábitos condicionados pelos estímulos do ambiente. Sobre esse modelo de leitura, observamos que:

Nessa perspectiva, temos os conhecidos modelos ascendentes (Gough, 1976; Laberge e Samuels, 1977) que concebiam a leitura como um processo perceptivo de decodificação. Assim sendo, isso obrigava o leitor a buscar nos elementos lingüísticos a compreensão do texto escrito, ou seja, ele recorria às letras, às sílabas até chegar à frase, ao parágrafo e, conseqüentemente, à compreensão global do texto, que é o resultado do procedimento ascendente. (Leurquin, 2001, p. 31)

Em face do exposto acima, o leitor nesta concepção não tem a possibilidade de participar do processo de interpretação do texto pela sua leitura, pois o foco é sempre o texto. As críticas acerca desse modelo de leitura foram bastantes acentuadas, visto que o leitor é desconsiderado no momento da leitura, e o entendimento do texto se deve somente a partir dos seus aspectos estruturais.

Para este modelo, era necessário que o leitor estivesse sempre com um dicionário em mãos para compreender o texto. O processo da leitura parte sempre da palavra, depois a frase e logo em seguida o parágrafo para assim compreender o texto em sua totalidade. A respeito deste modelo, Serafim conceitua que:

Tal concepção mostrou-se bastante limitada, pois não refletia a inter-relação existente entre leitor e texto no momento da leitura e também porque não tinha como explicar fenômenos como o uso de inferências e a formulação de hipóteses que o leitor utiliza para construir o sentido daquilo que lê. Além disso, a leitura, vista sob este prisma, limita-se apenas à decodificação. Conseqüentemente, o bom leitor é aquele que compreende o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente. (Serafim, 2015, p. 317)

Desse modo, o processo da leitura ocorre sempre do texto para o leitor, sendo este objeto unicamente de compreensão. Ou seja, a leitura é tida apenas com o foco da decodificação de aspectos estruturais do texto. Assim, alguns problemas surgem a partir deste modelo de leitura, visto que, o processo de ensino aprendizagem é tido de forma repetitiva e o papel do aluno e do professor são desconsiderados na construção das significações do texto.

As falhas deixadas através do modelo mecanicista de leitura possibilitaram o surgimento de estudos sobre o processo de aprendizagem da leitura, não centralizado apenas no texto, mas sim na figura do próprio leitor. Então, surge o modelo psicolinguístico de leitura, que centraliza seu foco no leitor. A respeito desse modelo trataremos a seguir.

## 2.1 Concepção Psicolinguística

Braggio (1992), afirma que contrário ao modelo mecanicista de leitura, o modelo psicolinguístico, descendente de leitura, também denominado de *top-down*, centraliza seu foco no leitor e no seu exercício mental como elemento essencial no ato da leitura.

O advento deste modelo provém da mudança no quadro do paradigma linguístico do empirismo para o racionalismo. Sendo baseada na gramática gerativo transformacional formulada por Chomsky, com uma abordagem contrária ao Estruturalismo norte americano de Bloomfield e ao Behaviorismo de Skinner. Neste modelo de leitura, o leitor não desempenha mais a função de objeto passivo, como uma tabula rasa, mas age de maneira ativa na compreensão do texto.

Na perspectiva racionalista, o foco dos estudos desloca-se em direção ao sujeito (o leitor), priorizando a sua atividade mental para a construção dos sentidos, não mais recaindo sobre o objeto (o texto), conforme a orientação empirista. O leitor se comporta como um processador ativo e seletivo das informações, não sendo mais considerado como tábula rasa (Peixoto, 2019, p. 52).

Assim, a visão de leitura que a concepção psicolinguística aborda é ligada diretamente à gramática gerativa transformacional, que concebe a leitura como um processo que envolve o leitor e o texto. No momento da leitura, o leitor não é mais considerado como um ser passivo, mas é visto com uma capacidade para formular hipóteses que o auxiliarão na compreensão e interpretação do texto. Dessa forma, ele passa a atuar de maneira significativa a partir do uso dos seus conhecimentos prévios, que são essenciais para a compreensão da leitura.

Conforme Braggio (1992), apesar da concepção psicolinguística promover uma mudança significativa em relação à concepção mecanicista, colocando assim o leitor com um papel ativo na construção da compreensão do texto, esse modelo de leitura ainda compreende o ser humano e a sociedade de maneira idealizada, isto é, não considera a relação interativa do homem com a sociedade. Desse modo, a linguagem para esta concepção teórica, é posta apenas como objeto de carácter autônomo, desconsiderado do ambiente sócio-histórico e cultural.

No processo descendente da leitura, que o modelo psicolinguístico defende, ao contrário do ascendente, o contexto tem grande relevância para o leitor, pois possibilita a realização de inferências que o ajudam a compreender as intenções do autor. Em relação a isto, Scaramucci (1995), pontua que o componente linguístico determina um papel de

caráter secundário, pois pode ser compensado por meio dos conhecimentos de mundo, pelo assunto do texto e através do nível de proficiência que o leitor possui.

O modelo psicolinguístico de leitura, manteve-se em desenvolvimento até o início da década de 1980, a partir de então foi questionada sua eficiência para o aprendizado da leitura, em razão do fato de focar total atenção no conhecimento prévio do leitor podia possibilitar a construção inapropriada de sentidos apontando falta de conhecimento sobre a estrutura da língua.

Leurquin (2001), nos afirma que o modelo psicolinguístico assume um avanço em relação ao modelo mecanicista, por considerar a participação ativa do leitor no processo de construção das significações do texto. Entretanto, o modelo psicolinguístico desconsidera o contexto de produção do texto, direcionando sua atenção apenas ao leitor. Valorizando a interação entre texto e leitor surge o modelo interacionista de leitura guiado pela psicologia cognitiva, que voltou sua atenção para a relação do leitor e o conhecimento de mundo que ele mobiliza durante a leitura. A respeito desse modelo trataremos nas próximas linhas.

## 2.2 Concepção Interacionista de leitura

Segundo Braggio (1992), o modelo interacionista de leitura surge por volta da década de 1960. Seu principal objetivo é compreender o funcionamento do cérebro e os aspectos sociais que formam a linguagem, demonstrando reações contrárias às teorias estruturalistas.

O modelo interacionista de leitura difere do mecanicista e do psicolinguístico, por conceber a linguagem a partir do contexto socio-comunicativo em que os sujeitos estão inseridos. As bases teóricas deste modelo, situam-se nos estudos da sociolinguística e da psicolinguística, como também da linguística textual.

Segundo Peixoto (2019), a leitura para este modelo é concebida como um ato construtivo, a partir do qual leitor é guiado pelo texto adicionando suas experiências sociais, possibilitando uma interação entre ambos, que gera a compreensão do texto. Assim, o texto é modificado com a inserção de novos elementos como: o conhecimento da língua e de mundo, diferentes estratégias cognitivas que promovem as distintas interpretações. Dessa maneira, o sujeito é tido como falante/ ouvinte real que interage com o objeto (o texto) considerando o ambiente social e cultural.

Nesta concepção, o leitor e o texto desempenham um papel fundamental para o processamento da leitura. Assim, para a produção de sentidos, torna-se necessária a interação entre autor, texto e leitor. O significado não se restringe somente ao texto ou leitor,

mas é desenvolvido pela interação entre ambos. Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como um processo que engloba informações presentes no texto, quanto também nas informações que o leitor leva para o texto.

Na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atore/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores. (Koch e Elias, 2006, p. 10-11)

Cabe ressaltar que este modelo de leitura é essencial não somente ao ensino, como também aos sujeitos que aprendem através dele. O leitor deve utilizar a língua em situações comunicativas reais. O foco deste modelo, como mencionamos anteriormente, é a interação entre texto e leitor, diferentemente do modelo mecanicista, cujo foco central é o texto e do psicolinguístico com sua atenção restrita ao leitor.

Dessa forma, o processo da leitura, se desenvolve de forma ativa a partir de comunicações reais, que possibilita ao leitor a busca por significados, não somente no texto, mas na relação interativa estabelecida entre ambos. A proposta deste modelo é, justamente, utilizar as situações reais comunicativas dos sujeitos leitores na construção de sentidos do texto.

### 2.3 Concepção Sociopsicolinguística

Entre a concepção sociopsicolinguística, e a interacionista as diferenças são poucas. Os autores que abordam essas questões são, em sua maioria, os mesmos; muda apenas o fato de haverem redimensionado suas posições, promovendo uma versão transacional para explicar como se desenvolve o processo da leitura.

Braggio (1992), afirma que a concepção sociopsicolinguística se caracteriza pelo processo transacional de leitura que diferentemente da concepção interacionista, sua atenção é voltada não apenas no leitor ou no texto, mas na relação interativa que ambos estabelecem, resultando na construção de uma nova abordagem para o aprendizado da leitura.

O modelo sócio psicolinguístico de leitura, é ancorado nos estudos de Bakhtin, Vigotski e Paulo Freire, que consideram a linguagem, o homem e sociedade a partir de uma relação intrínseca. Braggio (1992), destaca que é desta relação de pensamentos que surge uma nova concepção de leitura e escrita, que considera o papel do indivíduo com a sociedade compreendendo a relevância dos fatos sócio-históricos e culturais no processo

de formação. Assim essa perspectiva teórica, possibilita uma maior compressão sobre o funcionamento da linguagem, como também da leitura no ambiente da sala de aula.

Conforme Serafim (2015), ler a partir da concepção sociopsicolinguística significa utilizar as habilidades de decodificação e direcioná-las ao texto, aos objetivos, às ideias, às diversas experiências de mundo do leitor. De modo, que para a eficiência da leitura é fundamental o envolvimento do leitor nos processos de previsão e inferências que se valem nas informações oferecidas pelo texto, como também dos conhecimentos do leitor enquanto ser inserido socialmente. Além disso, é esperado que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura desempenhe um processo incessante de emissão e verificação de hipóteses que possibilitam a compreensão global do texto.

Sem priorizar necessariamente o texto ou o leitor, no modelo sociopsicolinguístico o processo de sentido do texto acontece por meio do método ativo e dinâmico estabelecido entre autor e leitor por meio do texto relacionado ao contexto social. Os livros didáticos que adotam este modelo de leitura desenvolvem questões inferenciais e globais, classificadas por Marcuschi (2003) como as mais complexas, devido ao fato de exigir os conhecimentos textuais, pessoais, enciclopédicos, como também o uso de inferências pelo leitor.

Contudo, é importante ressaltar, que em relação ao papel do professor os modelos de leitura apresentados até aqui, não enfatizou a função do processo enquanto formador de leitores. Assim, os diferentes autores que defendem a concepção sociopsicolinguística veem leitores e formadores de forma distinta, consideram que no processo interativo da leitura, essa relação não acontece somente entre autor, texto e leitor. Dessa forma, participam do evento da leitura os professores e alunos que contribuem na construção coletiva das significações em sala de aula

### 3 METODOLOGIA

Considerando o percurso metodológico adotado, compreendemos que esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, em razão de direcionarmos nossa visão sobre o ambiente da sala de aula, no que se refere ao processo de ensino de língua e a formação de professores. Moita Lopes elucida que a “[...] a LA é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual.” (Moita Lopes, 1996, p. 22- 23)

Essa perspectiva teórica analisa o contexto de ensino e a compreensão da linguagem como uma prática social, sendo introduzida no ambiente da aprendizagem de

língua materna, em que os sujeitos interagem de forma mediada pela linguagem. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se nas concepções de leitura propostas por Braggio (1992), como também em Leurquin (2001), Peixoto (2019), Solé (1998), Kleiman (2016), Koch e Elias (2006), dentre diferentes autores que abordam reflexões acerca do ensino de leitura.

Dessa forma, essa pesquisa constitui-se por uma abordagem qualitativa, em razão de propormos analisar e refletir de que maneira os professores da Escola Juarez Tapety mobilizam as concepções de leitura ao semiotizarem o seu trabalho em sala de aula. A escolha por essa metodologia justifica-se pelo fato de através dos dados apreendidos, buscarmos, interpretar, e compreender as concepções mobilizadas pelos professores, com vista a compartilhar os resultados encontrados com a sociedade e apontar contribuições para pesquisas futuras acerca das práticas de leitura e formações de professores.

Quanto a sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, visando gerar conhecimentos para aplicações práticas (Marconi e Lakatos, 2003). Do ponto de vista dos objetivos é uma pesquisa exploratória, ao propor familiarizar-se com o problema para torná-lo explícito (Gil, 2008).

A Escola Municipal Juarez Tapety, é localizada na rua André Holanda, 547, centro. A escola atende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, oferecendo, aos finais de semana, atendimento educacional especializado (AEE). O corpo docente é formado por 42 professores com ensino superior. Atualmente, a escola conta com um total de 961 alunos matriculados e distribuídos nos turnos da manhã e da tarde de faixa etária entre 10 e 17 anos, provenientes da área central da cidade, como também de áreas periféricas da zona urbana e rural.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário que foi entregue a 6 professores de língua portuguesa atuantes na escola desde o 6º ano ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES**

Esta seção tem por objetivo detalhar e interpretar os dados obtidos a partir do questionário e guiados pelos nossos objetivos específicos apresentar os resultados obtidos. Adotamos a classificação Professor X e Y nas respostas dadas, mantendo a não identificação dos participantes da pesquisa.

1) Observar as avaliações acerca das concepções de leitura mobilizadas nos relatos dos professores; 2) Identificar ações e atividades realizadas em sala de aula as quais se

enquadram nas diversas concepções de leitura; 3) Analisar as autoavaliações empreendidas pelos professores acerca do trabalho com a leitura em sala de aula.

Os objetivos propostos foram uma forma delineadas para respondermos à pergunta principal da nossa investigação: De que maneira as concepções de leitura são mobilizadas pelos professores da escola Juarez Tapety ao relatarem a sua prática?

A partir do objetivo 01) observar as avaliações acerca das concepções de leitura mobilizadas nos relatos dos professores, verificamos que os professores consideram a importância da leitura enquanto uma prática social. Como podemos observar nas falas.

*Professor X: "O ato de ler é uma colaboração entre texto e leitor construída a partir de uma interação."*

*Professor Y: "Como algo bem dinâmico a ser desenvolvido no discente, visto que, a fala é inata, mas o ato de ler não, precisa ser desenvolvido dentro de contextos de interação entre texto e leitor."*

Os professores enfatizam que o ato de ler se estabelece pela relação entre texto, autor, leitor. Ao destacarem que o ato de ler é construído por essa relação, é possível identificarmos que os docentes mobilizam no seu trabalho com a leitura, principalmente as concepções interacionistas e a socio psicolinguística.

Ambas as concepções são predominantes no ensino de leitura, pois definem que a leitura se estabelece mediante a relação interativa do texto com leitor, e os sentidos do texto são construídos coletivamente envolvendo professor e aluno em sala de aula.

Nesse sentido, na esteira do dialogismo de Bakhtin (1992), compreendemos que a leitura deve ser pautada na concepção sociocognitiva-interacional que concebe a linguagem a partir de um viés interativo, em que os sujeitos constroem os seus conhecimentos e os significados do texto a partir das interações que realiza com os outros e com o próprio texto.

Conferindo os resultados ao segundo objetivo, referente a identificação de ações e atividades derivadas das diversas concepções de leitura nos relatos dos professores, notamos nos dizeres dos professores à utilização de diferentes práticas para trabalhar a leitura com os estudantes. Os professores citam:

*Professor X: círculos de leituras, com diversos textos, atividades de leitura crítica, projetos de leitura, leitura compartilhada, diário de leitura."*

*Professor Y: "De início sempre com uma leitura prévia silenciosa para o aluno conhecer o texto, posteriormente uma leitura compartilhada e posterior debate acerca da leitura, com interpretação."*

As principais práticas utilizadas pelos docentes suscitam o ato de ler de forma individual, assim como de forma coletiva. Os docentes citam o uso de leituras compartilhadas, leitura individual, momento de socialização sobre a leitura, círculos de leituras, leitura jogralizada, projetos de leitura.

Os docentes ainda enfatizam a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos, no momento da realização da prática de leitura, com vista a aproximar os alunos da leitura e possibilitar que eles atuem de maneira ativa na compreensão do texto. Ao proporem tais práticas, os professores relatam que utilizam diferentes estratégias em distintos momentos da leitura.

Assim, diante das constatações perante as respostas dos professores-participantes da pesquisa ao mencionarem o uso das práticas de leitura que realizam em sala, reconhecemos que as atividades citadas mobilizam o quadro teórico das diferentes concepções de leitura, desde a mecanicista a sociopsicolinguística. Essas perspectivas teóricas contribuem para o desenvolvimento das diferentes atividades didáticas e pedagógicas realizadas pelos docentes.

No que concerne ao terceiro objetivo da nossa pesquisa, referente a analisar as autoavaliações empreendidas pelos professores acerca do trabalho com a leitura em sala de aula. Os professores destacaram que:

*Professor X: “O professor atua como mediador, aprofundando os alunos a compreender o texto. Isso envolve contextualizar os textos, destacar elementos importantes e facilitar discussões que explorem perspectivas diversas.*

*Professor Y: “Vejo a importância do professor no processo de orientador (guia), nesse processo, o professor dá a rota de estudo, orientando a melhor forma de aprendizagem.”*

Contudo, procuramos saber especificamente como os professores analisavam a sua função frente ao ensino de leitura, ao utilizarem os termos: mediador, norteador, facilitador, orientador, além de reconhecerem a importância da sua função para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Essas respostas obtidas, nos levam a refletir que os professores sabem da importância do seu trabalho com a leitura, e da seleção das práticas que utilizam para abordar a leitura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos, julgamos ter respondido aos objetivos propostos para esta investigação e evidenciamos que às práticas de ensino dos professores de língua portuguesa da escola Juárez Tapety é direcionada, por diferentes concepções que são mobilizadas ao longo do seu trabalho com leitura em sala de aula, porém identificamos pelas suas respostas que eles utilizam principalmente as concepções interacionista e sociopsicolinguística.

Contudo, cabe ressaltar ainda, que as concepções de leituras, não são uma prescrição para o trabalho do professor, mas uma forma de orientar as práticas de ensino, com vista a promover que aluno atue como sujeito ativo na compreensão leitora.

Dessa forma, ao analisarmos as concepções e práticas de leitura dos professores, esperamos ter estabelecido uma visão panorâmica acerca dos fatores que levam os professores a adotar tais propostas de ensino em sala de aula. Assim, ao pensarmos o trabalho docente sobre esse sentido (Bronckart, 2003, p. 3) nos leva a analisar como: “as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização.”

Portanto, ao longo das discussões construídas neste estudo, no que tange à contribuição desta pesquisa para estudos futuros acerca das práticas de ensino de ensino de leitura e formação docente, na perspectiva da linguística aplicada, enfatizamos que este estudo pode trazer resultados que auxiliem na compreensão do trabalho do professor, a partir da óptica dos próprios professores. Ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do trabalho docente e de estudos que busquem ouvir os professores, sobretudo, os professores da rede pública de ensino, para entendermos as dificuldades e as realidades particulares no qual eles estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização da concepção mecanicista à sócio-psicolinguística**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola.** São Paulo: EDUC, 2003.

CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura.** In: CHARTIER, R. (Org). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008

JOUVE, Vicente. **A Leitura.** São Paulo, UNESP, 2002

KOCH & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de Leitura na prática pedagógica de língua portuguesa.** Tese (Doutorado em linguística) Núcleo de estudos e pesquisas em educação, linguagem e comunicação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, 2001.

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. e PAIVA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Atlas, 2003.

PEIXOTO, Karla Maria Marques. **Capacidade de linguagem e modelos de leitura em livros didáticos de português das décadas de 1970 a 2010.** 2019. 206 f. Tese de Doutorado- Curso de linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SCARAMUCCHI, M.V.R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1995.

SERAFIM, Monica. **As concepções de leitura de professores em formação inicial e continuada: encontros e desencontros?** Eutomia, Recife, v. 15, n.1, p. 315- 337, julho, 2015

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Traduzido por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

**Felipe Eduardo de Sousa Soares**, graduado em Letras/Português, pela Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

**Karla Maria Marques Peixoto**, doutora em Linguística pela UFC, docente efetiva do curso de Letras / Português da Universidade Estadual do Piauí/ UESPI, no Campus Professor Possidônio Queiroz, na cidade de Oeiras- PI.

# “CAMINHOS NÃO HÁ”: EM DIREÇÃO À ECOLOGIA DE LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS/LINGUAGENS

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

marcia.lisboa.oliveira@uerj.br

**RESUMO:** Neste trabalho, apresenta-se uma reflexão sobre a noção de ecologia de letramentos no ensino de línguas/linguagens. Discutem-se sentidos do termo ecologia (Elliott-Graves, 2024, Grierson, 2009) e a emergência do novo paradigma ecológico (Hörl, 2017) nas Ciências Sociais, para se compreender a inserção do conceito de ecologia de saberes (Santos, 2016, 2018 e 2019) nesse contexto. Estabelecem-se conexões entre a ecologia de saberes e abordagens contemporâneas dos letramentos (Barton e Hamilton, 1998; Gee, 2008; Street, 2014; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), para a construção de um Modelo Ideológico de Letramentos que valorize a pluralidade epistêmica do mundo. A ecologia de letramentos se contrapõe à monocultura linguística e cultural e às opressões derivadas da lógica da colonialidade (Quijano, 2007; Mignolo e Walsh, 2018), ou seja, à permanência epistêmica, ontológica e política do colonialismo, e, mais especificamente, à colonialidade da linguagem (Veronelli, 2023). Além disso, aponta para a deshierarquização das relações entre seres humanos e natureza, pela recuperação de valores ancestrais de reciprocidade e igualdade entre ambos. Assim, pretende colaborar para uma transformação no ensino de línguas/linguagens, ao assumir o posicionamento anticolonial e adotar um *ethos* plurilingue.

**Palavras-chave:** ecologia de saberes; letramentos. ensino de línguas/linguagens. colonialidade da linguagem. perspectivas anticoloniais.

## 1 INTRODUÇÃO

“Caminhos não há.  
Mas os pés nas gramas  
os inventarão

Aqui se inicia,  
uma viagem clara  
para a encantação”

Ferreira Gullar (1980, p. 18)

Apresento neste texto um recorte de estudo mais amplo no qual busco elaborar modelos ideológicos de letramentos (Street, 2014) que se contraponham à colonialidade (Quijano, 2007; Mignolo e Walsh, 2018), ou seja, à permanência epistêmica, ontológica e política do colonialismo, e, mais especificamente, à colonialidade da linguagem (Veronelli, 2023) no ensino de línguas/linguagens e na formação de docentes nos cursos de Letras.

No desenvolvimento da pesquisa, assumo o viés qualitativo, considerando a complexidade inerente aos processos educativos e a necessidade de compreender significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que cruzam o ensino de línguas/linguagens. Discuto aqui alguns resultados da pesquisa bibliográfica que se inclui na investigação acima referida e esboço uma definição da noção de ecologia de letramentos.

Na primeira seção do artigo, sintetizo um percurso da ecologia, de sua emergência como disciplina no campo da biologia ao surgimento do paradigma ecológico, que se estendeu às Ciências Humanas e às Ciências Sociais. Busco inserir o conceito de ecologia de saberes, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2019), nessa “Virada Ecológica” que expandiu sentidos do termo, no movimento que Erich Hörl chamou “ecologização do pensamento e da teoria” (Hörl, 2017, p.3. Tradução livre)<sup>1</sup>.

Na segunda seção, entrelaço estudos dos letramentos, com ênfase nas abordagens sociocultural e multimodal, com a ecologia de saberes (Santos, 2019), para refletir sobre uma abordagem de ensino de línguas/linguagens pautada por pela ecologia de letramentos.

## 2 “ECOLOGIZAÇÃO DO PENSAMENTO” E ECOLOGIA DE SABERES

A Ecologia emergiu como disciplina científica do campo da Biologia no século XIX. O termo, criado pelo zoólogo evolucionista alemão Ernst Haeckel, é fruto da fusão dos vocábulos gregos *oikos*, traduzível como “casa” ou “família” e *logia*, conhecimento de algo. O termo ressitua a ideia de luta pela vida, axial na teoria da evolução das espécies desenvolvida por Charles Darwin, e traz desafios para pesquisadores de sistemas ecológicos complexos, que se dedicam à análise de populações, comunidades e ecossistemas ou, em menor escala, de organismos individuais.

### 2.1 Ecologia: de disciplina a paradigma

Na definição de Elliott-Graves “A ecologia é a disciplina científica que estuda as interações entre os organismos individuais e os seus ambientes, incluindo as interações com os conspecíficos e os membros de outras espécies” (2024, n. p. Tradução livre). A

---

<sup>1</sup> A reflexão teórico-filosófica empreendida por Hörl encaminha-se para transformações do paradigma ecológico por influxo da “tecnosfera” (technosphere), e problematiza a passagem da ecologia da natureza para a tecnoecologia. Seu texto é denso e provocante, pois entretetece olhares complexos, e por vezes, díspares, sobre as transmutações conceituais do paradigma ecológico entre os séculos XX e XXI. Dado o foco desse estudo, não me aprofundarei na discussão da tecnoecologia como paradigma emergente.

ecologia estuda, portanto, em definição abrangente, os modos como organismos interagem entre si e com os ambientes em que se inserem.

No âmbito da sociologia, a ampliação progressiva dos sentidos do termo ecologia iniciou-se já em começos do século XX, com o advento da ecologia humana, voltada ao estudo das inter-relações espaciais e temporais entre indivíduos, bem como à análise de sua organização econômica, social e política. Campo de disputas conceituais na atualidade, a ecologia humana contempla diferentes abordagens das relações homem-ambiente. No surgimento do termo, em 1907, Ellen H. Richards afirmou que a ecologia humana se faz em duas dimensões: limpeza municipal e limpeza familiar, estando ligada ao desenvolvimento de hábitos corretos de vida (Elliott-Graves, 2024).

Essa visão se transformou consideravelmente ao longo do século XX, quando também surgiram outras vertentes de estudos que vinculam sociedade e ambiente. Entre elas destaco a ecologia social, que focaliza a crise das relações entre sociedade humana e natureza, e a sociologia ambiental, que considera as interações socioambientais na análise dos fenômenos sociológicos, buscando pensar os seres humanos em um ecossistema global e analisar os impactos de suas ações sobre o ambiente.

Nas primeiras décadas do século XXI, acontece uma “virada ecológica” em diversos campos do conhecimento, na qual os significados do termo ecologia se ampliam ainda mais, para incluir as relações entre seres humanos e seus entornos biopsicossociais. O paradigma emergente nesse momento parece ter suas raízes no aumento da atenção aos problemas ambientais globais ao longo do século XX e a uma progressiva, mas nunca suficiente, conscientização acerca da necessidade de mudança no modo de vida moderno-ocidental, em um mundo cada vez mais conectado em escala global (Grierson, 2009).

Em sua introdução ao volume *General Ecology: the new ecological paradigm*, Erich Hörl (2017) aponta que houve, paralelamente, uma ampliação e uma mudança de sentidos do termo ecologia. Esses dois movimentos semânticos se associam, para ele, ao fato de que quase todas as áreas do conhecimento estão abertas a reformulações ecológicas. Observa, então, que o termo ganha novas conotações no contexto de uma “ecologização do pensamento e da teoria” (Hörl, 2017, p.3. Tradução livre).

Esse processo, que, segundo o autor, passa pela desterritorialização não-moderna radical, está associado à emergência de uma racionalidade ecológica anti/não-moderna, que promove um deslocamento relacional, em cujo âmbito “A ecologização compreende a reconceptualização dos modos de existência, das faculdades e das formas de vida em termos de relações” (Hörl, 2017, p.7. Tradução livre).

No bojo da “ecologização do pensamento e da teoria” apontada por Hörl, no campo das ciências sociais, surge o Novo Paradigma Ecológico (NPE), que se opõe ao paradigma antropocêntrico ocidental, o qual modelou análises sociais baseadas na superioridade e na distinção humana diante das demais formas de vida que povoam o planeta. O Novo Paradigma Ecológico tenciona afastar-se do antropocentrismo, pensando que o ser humano não está nem acima nem abaixo das demais formas de vida na biosfera. Além disso, considera os limites naturais do planeta da Terra para estudar a atividade humana e seus impactos.

## 2.2 A Ecologia de saberes na “virada ecológica”

O conceito de ecologia de saberes (Santos, 2016, 2018 e 2019), pode ser incluído “virada ecológica” das ciências sociais e humanas, já que enfoca relações entre sociedades, culturas e conhecimentos, problematizando as relações de poder que as perpassam.

Observo que o sintagma ecologia de saberes mantém o sentido biológico de seu termo nuclear, pois aponta para a heterogeneidade, uma das características mais marcantes da complexidade dos sistemas ecológicos, cujas partes não são homogêneas e variam de modos diversos (Elliott-Graves, 2024). Nele, opera-se um deslizamento de sentido do termo ecologia, que coloca em destaque a diversidade epistemológica do mundo.

Com respeito às relações entre seres humanos e natureza, Santos considera que a monocultura do conhecimento científico nas sociedades capitalistas modernas não só favorece intervenções na realidade humana e natural, mas também colabora para que erros ou catástrofes provocadas pelos usos desse conhecimento sejam socialmente aceitas (Santos, 2016).

Em uma entrevista sobre a práxis da ecologia de saberes, Santos afirmou que o emprego do termo “expressa a ideia de convivência harmoniosa entre os saberes distintos dos distintos grupos sociais oprimidos, explorados e discriminados” (Santos, Carneiro, Krefta e Folgado, 2014, p. 337).

Nessa visão, estão ausentes conflitos, competições, invasões e outras tensões que ocorrem no interior de um ecossistema e estão presentes na ideia darwiniana de luta pela vida (Elliott-Graves, 2024). Assim, em Santos, o conceito de ecologia encaminha-se mais para a ideia de diálogo, que aparece de forma recorrente em seus escritos sobre o tema. Entretanto, ele põe em relevo “O cuidado fundamental de não ocultar as divergências que

existem entre os diferentes movimentos e organizações.” (Santos, Carneiro, Krefta e Folgado, 2014, p. 333)

### 2.3 Ecologia de saberes e pluriversidade epistêmica

A proposição da ecologia de saberes está ligada ao posicionamento anticolonial expresso nas epistemologias do sul (Santos, 2018 e 2019), que se contrapõem às epistemologias do norte, na matriz dos processos de colonização e opressão.

Apoiando-se na defesa da superioridade do conhecimento científico, as epistemologias do norte provocam a subalternização, o silenciamento e a invisibilização de saberes não-hegemônicos, promovendo/favorecendo a ocorrência de epistemicídios. Em contraponto, as epistemologias do sul são reativas e defendem a valorização dos saberes tradicionais, nativos e locais e o diálogo horizontal entre conhecimentos. Segundo Santos,

A ecologia dos saberes tem por objetivo criar um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre o conhecimento científico e os outros tipos de conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” aos diferentes saberes envolvidos em argumentos epistemológicos cada vez mais amplos, com o objetivo de maximizar as respectivas contribuições para a construção de “um outro mundo possível”, ou seja, uma sociedade mais justa e democrática, bem como mais equilibrada nas suas relações com a natureza. (2016, p. 299. Tradução livre)

Dois procedimentos colocam em ação as epistemologias do sul: a ecologia de saberes e a tradução intercultural. A ecologia de saberes é uma ferramenta analítica e praxiológica para a colocação em ação das epistemologias do sul, na medida em que “pretende dar consistência epistemológica ao pensar e agir plural e proposicionalmente (Santos, 2018, p. 229).

Para Santos, na colocação em prática da ecologia de saberes exige, em termos epistêmicos, que a copresença de saberes diversos seja reconhecida e que as “o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e o estudo das relações em eles, tendo em vista as lutas contra a opressão” (2019, p.28).

Ao deshierarquizar e desinvisibilizar conhecimentos a ecologia dos saberes nos ajuda a compreender o que sabemos e o que não sabemos, nosso conhecimento e nossa ignorância. Ela nos impulsiona também a compreender que a monocultura do conhecimento, eurocêntrica e o colonial, é uma forma de ignorância, na medida em que desconhece/invisibiliza outras formas de saber.

É importante sublinhar que, embora valorize o Sul epistêmico, a ecologia de saberes não exclui ou rejeita os conhecimentos científicos e/ou noroesteurocentrados, embora se interesse mais pelo diálogo com/entre movimentos sociais, assim como pelo conhecimento acadêmico de viés progressista. Isso porque a premissa da diversidade epistemológica do mundo dá destaque a saberes não científicos nascidos da experiência, particularmente aos conhecimentos locais de grupos subalternizados. Por isso, ela não acontece em espaços dedicados à pesquisa “pura”, mas naqueles em que o conhecimento é produzido na interação, com o objetivo de transformação social, nos quais conhecimento e ação não se separam. Seu território é aquele da artesanaria das práticas (Santos, 2016).

### **3 ECOLOGIA DE LETRAMENTOS: CAMINHOS A INVENTAR NO ENSINO DE LÍNGUAS/LINGUAGENS**

A ecologia de letramentos não é uma ideia inaugural, ela tece conceitos que ganharam importância no campo da educação, dos letramentos e pretende sugerir caminhos. Nesta seção, busco entrelaçar ideias com base nas quais venho desenvolvendo essa concepção.

#### **3.1 Letramentos no Brasil: camadas de sentidos**

Na circulação de concepções de letramento no Brasil, podemos distinguir três camadas teóricas, algumas vezes superpostas, a partir de meados da década de oitenta do século XX. Na primeira camada, correspondente à entrada do termo no Brasil, este foi usado no singular, referindo-se ao ensino/aprendizagem de habilidades de leitura e escrita, associado ao uso de normas urbanas de prestígio ou normas cultas (cf. Kato, 1986; Soares, 1998 e 2020).

Nesse sentido do termo, nota-se o predomínio de um Modelo Autônomo de Letramento (Street, 2014), que, além de conceber a leitura e a escrita como habilidades neutras, técnicas e universais, fundamenta a visão monolíngue e monocultural no ensino. Em decorrência, veiculam-se em muitos contextos escolares julgamentos explícitos ou implícitos acerca de variantes linguísticas não-padrão, baseados na ideia de uma língua nacional idealizada e monolítica e, conseqüentemente, em uma visão dicotômica certo/errado.

Tal visão traz a marca da colonialidade, que como analisa Aníbal Quijano (2007), consiste na permanência de elementos Matriz Colonial de Poder (MCP) no imaginário e nas

instituições contemporâneas. A MCP englobava o controle epistêmico, inclusive no que diz respeito à definição das línguas autorizadas ou silenciadas nos territórios ocupados, a partir da racialização dos grupos étnico-linguísticos não-europeus.

Ao associarem raça e língua, as políticas linguísticas coloniais foram instrumentos da desumanização de populações subjugadas, pela negação de sua capacidade de expressão. Assim, o silenciamento das línguas subalternizadas nas invasões coloniais instaurou a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021), que continua operando sobre grupos sociais historicamente excluídos e ainda tem muita força nos letramentos escolares.

Numa segunda camada teórica, a concepção de letramentos sociais, desenvolvida por Brian Street trouxe uma perspectiva socialmente situada da leitura e da escrita (2014), que define os letramentos como práticas sociais que são observáveis em eventos mediados por textos escritos. Inserida nos Novos Estudos dos Letramentos (NEL), essa abordagem considera que os modos culturais de usar a escrita envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais.

A etnografia dos letramentos proposta por Street sugere que as concepções que os diferentes grupos sociais desenvolvem sobre a escrita se materializam em eventos de letramento, atividades observáveis em que textos escritos têm um papel central.

A abordagem sociocultural dos letramentos proposta pelos NEL influenciou pesquisas e práticas de ensino de línguas/linguagens pautadas por um Modelo Ideológico de Letramento (Street, 2014). Ela estimulou o desenvolvimento de trabalhos de campo que investigam compreensões sobre a escrita elaboradas por diferentes grupos sociais, assim como experiências de ensino que tomam em consideração as concepções e os usos dos letramentos nas comunidades dos/das estudantes, embora não tenha se tornado hegemônica.

Já a terceira camada, fundamentada no estudos do coletivo que ficou conhecido como Grupo Nova Londres (*The New London Group*), que cunhou o termo Multiletramentos, para englobar práticas de construção de sentidos em diferentes modos semióticos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020). O grupo elaborou propostas para o futuro do ensino do letramento, considerando a diversidade sociocultural e linguística, a conexão global e as desigualdades educacionais contemporâneas.

No manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021), partem do pressuposto de que os significados são construídos de forma cada vez mais multimodal. Nesse contexto, entendem que o ensino de uma língua nacional formal, padrão e escrita perdeu relevância. A perspectiva do GNL contempla a ideia de diversidade de modos de vida e a complexidade discursiva a ela inerente.

O Grupo considera, de um lado, que os canais digitais poderiam criar espaços para a expressão de culturas e sentidos locais, de outro, que as identidades relacionadas aos mundos de vida pelos quais transitamos traz para a pedagogia dos letramentos o desafio de reconhecer os múltiplos discursos a serem negociados, especialmente porque “Escolas regulam o acesso a ordens do discurso – a relação de discursos em um espaço social particular – ao capital simbólico” (Grupo de Nova Londres, 2021, p.117).

GNL propõe um ensino de gramática funcional, flexível e aberto que propicie a compreensão das diferenças da/na língua/linguagem, tendo em vista os usos da língua por diferentes grupos sociais, nas múltiplas situações cotidianas de interação que vivenciam. Acrescentam, ainda, a essa complexidade, os canais digitais multimodais, que à época de suas discussões, há quase três décadas, ainda estavam longe de alcançar a dimensão que assumiram na atualidade.

As ideias do GNL foram progressivamente incorporadas às pesquisas e práticas de ensino de línguas no país, tendo sido mais evidentes no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo de Inglês. Nesse campo, já em 2006 as orientações curriculares para o Ensino Médio, elaboradas por Walkyria Monte Mor e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, ambos docentes da Universidade de São Paulo, traziam considerações sobre o que deveria ser compreendido por docentes e discentes em relação ao conhecimentos na contemporaneidade.

Eles destacavam, entre outros aspectos, a existência de formas de produção e circulação da informação e do conhecimento e a necessidade de habilidades compreensivas não contempladas pelos letramentos escolares, assim como a importância da capacidade crítica na sociedade da informação (Monte Mor e Souza, 2006). Refletiam também sobre a heterogeneidade da linguagem e refutavam seu entendimento descontextualizado, afirmando que “tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos.” (Monte Mor e Menezes de Souza, 2006, p. 103)

Esse documento curricular e o impacto acadêmico do Projeto Nacional de Letramentos, criado por Monte Mor e Menezes de Souza em 2009, foram fundamentais na expansão das ideias do GNL no Brasil<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O Projeto Nacional de Letramentos, que se iniciou com a participação de nove universidades públicas, desenvolverá a partir de 2025 seu quarto ciclo de estudos e práticas, sob a coordenação de Daniel Ferraz (USP) e Ana Paula Duboc (USP). Hoje, o Projeto reúne mais de quarenta e cinco universidades brasileiras, quinze universidades internacionais, com aproximadamente trezentos e cinquenta pesquisadores de todas as regiões do país. Para mais informações sobre o Projeto Nacional de Letramentos, consultar o site oficial, em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sobre-geral-sub>

Porém, cumpre observar que na esfera dos letramentos em Língua Portuguesa, as ondas de influências se fizeram de forma mais lenta. Apenas mais recentemente, as propostas do Grupo de Nova Londres foram incorporadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o termo Multiletramentos aparece onze vezes, cinco das quais no componente Língua Portuguesa. Nesse documento, é possível reconhecer a influência do GNL, por exemplo, no seguinte trecho de uma nota explicativa:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. (Brasil, 2017, p. 487, nota de rodapé 60).

Esse movimento indica que, a médio prazo, as ideias do GNL tendem a ter maior reverberação nas escolas brasileiras.

### **3.2 A Ecologia dos Letramentos como caminho**

Retomando as ideias acerca dos Letramentos difundidas pelos Novos Estudos dos Letramentos e pelo Grupo de Nova Londres, é possível identificar valores e propostas que se aproximam daquelas relacionadas às Epistemologias do Sul – Ecologia de Saberes. O reconhecimento e a valorização da diversidade de identidades e culturas é um dos pontos de convergência que emergem na leitura cruzada dessas abordagens.

Os NEL entendem as práticas de letramentos como construções sociais que englobam conhecimentos coletivos, sendo atravessadas valores e ideologias subjacentes aos modos como um determinado grupo social entende e usa a escrita. Sua abordagem é sociocultural traz um interesse etnográfico pela diversidade de práticas de letramento e pelo modo como elas se reificam em eventos nos que a escrita assume papel central.

Ampliando essa visão, o GNL sublinha a necessidade de se considerar nos currículos e nos processos de ensino-aprendizagem a pluralidade de modos de construção de sentido, assim como as subjetividades, línguas, discursos e registros trazidos pelos estudantes, tratando-os como recursos. Por isso, defende que a pedagogia dos letramentos se ancore em uma epistemologia do pluralismo (2023).

Ponderando sobre as diferenças, o manifesto do GNL coloca em pauta a necessidade de pedagogias adequadas a contextos de diversidade local e conexão global. O grupo debate a necessidade de pedagogias para mulheres, povos indígenas, para

imigrantes falantes de outras línguas, falantes de variantes linguísticas de menor prestígio social, por exemplo (2023).

Já na Ecologia de Saberes, o olhar para a diversidade epistemológica do mundo assume destacado viés anticolonial, sem perder de vista a reflexão acerca das relações entre o pensamento moderno-colonial e a visão extrativista da natureza que nos levou ao atual estágio de crise climática. Por esse motivo, Maria Paula Menezes considera que a ecologia ambiental e a ecologia epistêmica estão entrelaçadas, pois a diversidade de saberes, em diálogo com a ciência, é fundamental para que possamos pensar e agir na direção da sustentabilidade.

Em sua visão, na ocupação dos territórios, o colonialismo desumanizou as populações locais e, simultaneamente, sobrepôs o antropocentrismo norteeurocêntrico aos seus saberes ancestrais, silenciando formas tradicionais de relação homem-natureza e implantando a lógica extrativista.

Nesse sentido, ela destaca a centralidade da relação recíproca e de igualdade entre os seres humanos e a natureza em diferentes comunidades tradicionais, em contraponto à cisão entre natureza e cultura que caracteriza o pensamento moderno-ocidental. Seria preciso, então, recuperar e valorizar conhecimentos subalternizados, uma vez que ecossistemas e relações sociais estão imbricados e a para enfrentarmos a crise ambiental e as catástrofes dela derivadas, é preciso uma ecologia de saberes em que os conhecimentos tradicionais e a ciência ocidental se coloquem em relação dialógica. Menezes, afirma que:

É necessária uma pedagogia da diversidade dialógica para que a democracia seja novamente reinventada à nossa maneira no mundo. É urgente recriar um holismo de saberes que ligue as ciências a estruturas mais amplas de conhecimento, para apreender um significado mais pleno de dignidade. (2023, n.p.)

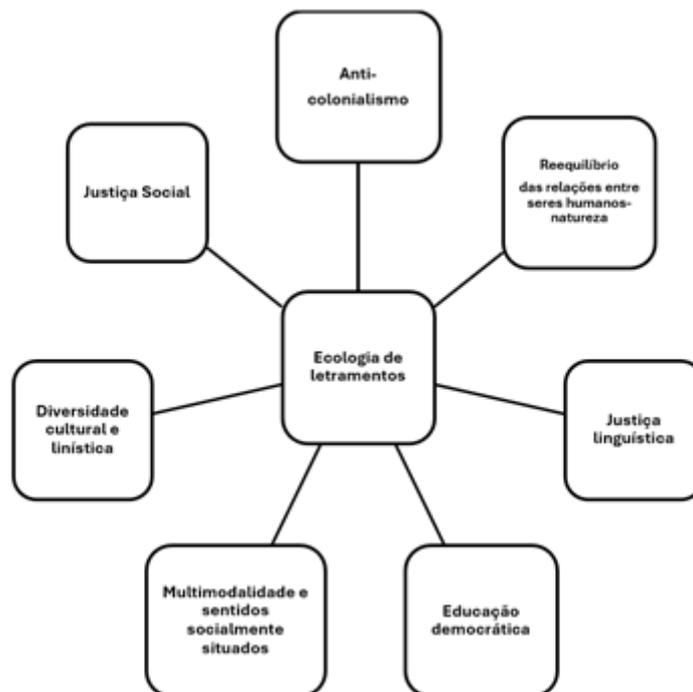
A visão holística apontada por Menezes põe em destaque a importância da educação transformadora para a transição epistêmica que será necessária. A proposta da ecologia de letramentos vai nessa direção e pretende ser o início de uma viagem rumo à transformação do/no modo como temos abordado o ensino de línguas/linguagens.

Entretecendo as ideias dos Novos Estudos dos Letramentos e do Grupo de Nova Londres a essa visão, a noção de ecologia de letramentos pretende colocar em evidência a copresença de diferentes modos de conceber e de usar a escrita e outros modos de construção de sentidos, para deshierarquizar e desinvisibilizar práticas e eventos de letramentos que são tratados como inexistentes, errados e/ou não-válidos, especialmente

aqueles produzidos por grupos sociais subalternizados. Traz, ainda, a preocupação com o reequilíbrio das relações entre seres humanos e natureza para o campo do ensino de línguas/linguagens.

No diagrama abaixo, represento os princípios éticos da Ecologia de Letramentos:

**Figura 1 – Princípios éticos da Ecologia de Letramentos**



Fonte: A autora.

A Ecologia de Letramentos propõe a valorização do plurilinguismo. No caso brasileiro, no que tange especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, é importante ter em conta, de um lado, o entendimento de que a ela não é a primeira língua de toda a população, de outro, a consideração de que mais de duzentas e dez línguas são faladas no país, incluindo línguas de povos originários, línguas faladas por comunidades de imigrantes, a Língua Brasileira de Sinais e outras línguas usadas por comunidades surdas, assim como línguas afro-brasileiras (IBGE 2010; Soares e Fargetti, 2022; Storto, 2019). É preciso considerar, ainda, que essa pluralidade de línguas convive, não sem conflitos, com o português e suas múltiplas realizações.

Observando esse cenário, entendo que a adoção de um *ethos* plurilingue no ensino de línguas/linguagens é um caminho para evitar a subalternização linguística, que promove injustiças ao invisibilizar e/ou estigmatizar os repertórios linguísticos dos estudantes (Piller, 2021)

A Ecologia de Letramentos se preocupa também em combater outras formas de subalternização produzidas pela lógica da colonialidade. Por isso, enfoca criticamente as

opressões deles derivadas, como o racismo, as discriminações ligadas a gênero/sexualidade e o capacitismo. Ela resiste aos modos como tais opressões se (re)produzem na sociedade e nas línguas/linguagens.

Além disso, contrapondo-se às relações extrativistas e antropocêntricas que estão nos levando ao caos ambiental, a Ecologia de Letramentos visa trazer para o ensino de línguas/linguagens uma ética relacional, que produz movimentos horizontais de solidariedade, com base em valores coletivos e no respeito à diversidade, em todos os seus sentidos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da Ecologia de Letramentos é transitar entre múltiplos modos de construção de sentidos e diferentes variantes linguísticas, construindo repertórios que incluam usos e sentidos socialmente situados e conjuguem diferentes modos semióticos.

A ecologia de letramentos se contrapõe à monocultura linguística e cultural e às opressões derivadas colonialidade, além de apontar para a deshierarquização das relações entre seres humanos e natureza, pela recuperação de valores ancestrais de reciprocidade e igualdade entre ambos.

Assim, pretende colaborar para uma transformação no ensino línguas/linguagens, ao assumir o posicionamento anticolonial e adotar um *ethos* plurilingue. Alinhando-se a uma pedagogia da diversidade dialógica (Menezes, 2023), a Ecologia de Letramentos tem como horizonte a construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que haja um melhor equilíbrio nas relações dos seres humanos com a natureza.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

ELLIOTT-GRAVES, A. Ecology. In: ZALTA, E. N.; NODELMAN, U. (Eds.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2024 Edition). Stanford: Department of Philosophy, Stanford University, 2024. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/ecology/> Acesso em 29 out. 2024.

GULLAR, F. *Sete poemas portugueses Nº4*. In: GULLAR, Ferreira. *Toda poesia. 1950-1980*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRIERSON, D. The Shift from a Mechanistic to an Ecological Paradigm. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability*. v. 5, n.5,

Melbourne, Australia: Common Ground Publishing, 2009. p. 197-206. Disponível em: [https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/129031814/Grierson\\_IJECCESS\\_2009\\_The\\_shift\\_from\\_a\\_mechanistic\\_to\\_an\\_ecological\\_paradigm.pdf](https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/129031814/Grierson_IJECCESS_2009_The_shift_from_a_mechanistic_to_an_ecological_paradigm.pdf). Acesso em 20 out. 2024.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em: 3 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora UNICAMP, 2020.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MOR, Walkyria. Conhecimentos de Línguas estrangeiras. In: BRASIL. *Linguagens e códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1) p. 87- 126. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 10 dez. 2024.

MENEZES, M. P.; LEMLE, M. *‘Ecologia de saberes’ para descolonizar nossas mentes*, entrevista com Maria Paula Meneses. FIOCRUZ: HCS-Manguinhos, 2023. Disponível em: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/ecologia-de-saberes-para-descolonizar-nossas-mentes/> Acesso em 02 jan. 2025.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. *On decoloniality*. Durhan and London: Duke University Press, 2018.

PILLER, I. Language and Social Justice. In: STANLAW, J. M. (Ed.) *The International encyclopedia of linguistic anthropology*. Hoboken, NJ, USA: Wiley-Blackwell. P. 1-7, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (comp.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/ Universidad Centraliesco/ Siglo del Hombre Editores, 2007.

SANTOS, B. S. CARNEIRO, F. F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. *Tempus – Actas de Saúde Coletiva*, v. 8, n. 2, p. 331–338. 2014. Disponível: <https://doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1530> Acesso em 27 out. 2024.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. New York: Routledge, 2016.

SANTOS, B. S. As ecologias dos saberes. In: *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Org. e apr. MENEZES, M. P. et alii. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 223-260.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, P. A. S.; FARGETTI, C. M. *Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil*. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, SP, v. 22. P. 1-14, 2022.

STORTO, L. *Línguas indígenas: tradição, universais e diversidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

VERONELLI, G. A. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 80 –100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 2 jan. 2025.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Marcia Lisbôa Costa de Oliveira**, doutora em Letras (UFRJ, 2002), Pós-doutora em Letras Modernas (USP, 2017) e em Estudos Sociais (CES-UC, 2023). Professora Associada do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS).

# LEITURA COMPARTILHADA COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO: APLICANDO JOGOS DE LINGUAGEM E FORMAS DE VIDA DE WITTGENSTEIN NO ENSINO

**Simone Brito de Sousa (UECE)**

*brito.sousa@aluno.uece.br*

**Davi Francklino Guedes (UECE)**

*davi.francklino@aluno.uece.br*

**RESUMO:** Este trabalho explora como os conceitos de formas de vida e jogos de linguagem de Wittgenstein (2000) oferecem uma base teórica relevante para enriquecer a prática da leitura compartilhada voltada à formação do leitor crítico. As formas de vida, conforme concebidas pelo filósofo, referem-se aos contextos culturais e sociais em que a linguagem ganha significado. Elas representam os ambientes naturais onde os jogos de linguagem ocorrem, configurando como as palavras são usadas e compreendidas. Com foco nas práticas de leitura, o estudo propõe incorporar as “formas” de vida na sala de aula como um meio de desenvolver a capacidade crítica dos alunos por meio da leitura compartilhada. Por meio dos “jogos de linguagem”, sugerem-se metodologias que permitem aos alunos não apenas interpretar textos à luz de suas próprias experiências e contextos, mas também desenvolver uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre como a linguagem opera em diferentes contextos culturais e sociais. Concluímos que essa concepção pragmática da linguagem promove um ensino de leitura que considera os contextos de uso e as formas de vida associadas às metodologias de ensino/aprendizagem, que, além de subsidiar o letramento linguístico e crítico, transforma as formas de ver o mundo em um ponto de partida para transformá-lo.

**Palavras-chave:** formas de vida; jogos de linguagem; leitura; ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa é uma prática educativa complexa que vai além da simples transmissão de regras gramaticais e vocabulário. Essa prática exige a imersão dos alunos em contextos significativos, nos quais a linguagem é utilizada de forma autêntica em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, Ludwig Wittgenstein, em sua segunda filosofia, oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a linguagem, fundamentada nos conceitos de “formas de vida” e “jogos de linguagem”. Esses conceitos enfatizam a relevância do contexto e das práticas sociais para a compreensão e o uso da linguagem, trazendo contribuições significativas para a pedagogia de línguas. Ao ensino de língua portuguesa, essa abordagem sugere que a aprendizagem da língua deve considerar os contextos

sociais e culturais dos alunos, valorizando suas vivências e integrando-as às práticas pedagógicas

As "formas de vida", conforme concebidas por Wittgenstein, referem-se aos contextos culturais e sociais que conferem significado à linguagem, representam os ambientes naturais onde os "jogos de linguagem" ocorrem, configurando o modo como as palavras são utilizadas e compreendidas em seus usos cotidianos. No campo educacional, essas ideias indicam que um ensino eficaz de língua portuguesa deve considerar as experiências e os ambientes culturais dos alunos, integrando essas vivências às práticas pedagógicas.

Neste contexto, este artigo explora as implicações das ideias de Wittgenstein para o ensino, argumentando que a incorporação das "formas de vida" enriquece a aprendizagem linguística ao torná-la mais contextualizada e relevante. O estudo analisa como os "jogos de linguagem" podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para criar experiências de aprendizagem que reflitam o uso autêntico da linguagem. Ao situar a linguagem em contextos específicos e significativos, os educadores podem promover com os alunos uma compreensão mais profunda e prática da língua.

As perspectivas wittgensteinianas no ensino de língua materna, não apenas incentiva uma aprendizagem mais engajada e eficaz, mas também desafia práticas pedagógicas tradicionais que frequentemente desconsideram os contextos sociais e culturais dos aprendizes. Nesse sentido, compreender a linguagem como forma de vida significa reconhecer que ela está intrinsecamente ligada às práticas humanas e ao significado que se desvela do uso cotidiano, o que reforça a importância de integrar essas realidades às práticas pedagógicas. Ao adotar uma visão pragmática da linguagem, baseada nos conceitos de "formas de vida" e "jogos de linguagem", os educadores têm a oportunidade de transformar a sala de aula em um ambiente onde a linguagem é vivida e experimentada, em vez de apenas ensinada

Assim, este artigo busca apresentar exemplos práticos e metodologias que ilustrem como as teorias de Wittgenstein podem ser integradas ao currículo de ensino de língua materna, oferecendo novas estratégias e perspectivas para educadores. Dessa forma, visa-se contribuir para práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e eficazes na promoção do letramento linguístico. Além disso, espera-se que essas perspectivas possam fomentar uma reflexão crítica dos educadores sobre a importância dos contextos sociais e culturais no ensino, proporcionando um ambiente de ensino e aprendizagem dinâmicos. Ao integrar conceitos filosóficos ao cotidiano escolar, o ensino de língua portuguesa pode transcender práticas tradicionais, tornando-se uma prática pedagógica para a formação de

cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar de forma transformadora em suas comunidades.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico destaca a interseção entre educação e linguagem, explorando suas aplicações pragmáticas no ensino e o potencial transformador dos "jogos de linguagem" de Wittgenstein nas aulas de língua portuguesa. Primeiramente, discute-se como a linguagem, enquanto meio de mediação e construção de sentidos, molda o processo educativo, fundamentada nas teorias de Vygotsky, Freire e Bruner. Posteriormente, analisam-se os jogos de linguagem e suas implicações em sala de aula, que, enquanto práticas comunicativas, promovem um aprendizado dinâmico, contextualizado e centrado na interação social, fundamental para a formação de leitores críticos.

### 2.1 Educação e Linguagem: Aplicações Pragmáticas no Ensino

A relação entre educação e linguagem é intrínseca e multifacetada, refletindo-se diretamente nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa abordagem é fundamentada nas contribuições de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Jerome Bruner, que oferecem perspectivas complementares sobre o papel da linguagem na aprendizagem.

Para Vygotsky (2008), a linguagem é a principal ferramenta de mediação no processo de aprendizagem. Seu papel duplo, como meio de comunicação e ferramenta de pensamento, é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Ele destaca que a interação social, mediada pela linguagem, é central na construção do conhecimento. Em sala de aula, práticas pedagógicas que promovam interações dialógicas entre alunos e professores criam um ambiente propício ao aprendizado colaborativo.

Freire (2005), por sua vez, enfatiza a linguagem como instrumento de conscientização e emancipação. Em sua crítica à educação bancária, ele propõe uma pedagogia dialógica baseada na comunicação horizontal, permitindo a co-construção do conhecimento. Freire argumenta que a prática educativa deve encorajar os alunos a refletirem criticamente sobre o mundo ao seu redor, transformando a linguagem em uma ferramenta de transformação social.

Já Bruner (2006) aponta que a linguagem e as narrativas são centrais na construção de significados. Ele argumenta que o ensino deve permitir aos alunos criar e compartilhar suas histórias, conectando conceitos teóricos a experiências práticas. As narrativas não apenas facilitam a compreensão, mas também promovem o pensamento crítico e criativo.

Essas perspectivas podem ser enriquecidas pelas ideias de Maturana e Varela (1995) sobre a autopoiese, que descreve a cognição como um processo corporificado e situado. Essa visão reconhece os alunos como participantes ativos na construção do conhecimento, criando um ecossistema de aprendizado onde interação social e narrativas são elementos centrais. Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2008) pode ser interpretada como um espaço de interação auto-organizável, onde o conhecimento é constantemente construído e reconstruído.

Práticas pedagógicas baseadas nessas teorias destacam a importância de criar ambientes colaborativos, fomentar o diálogo e integrar narrativas e experiências pessoais ao currículo. Além disso, o uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades de interação e co-criação de conhecimento, conectando os alunos a novos contextos e formas de aprendizado.

Assim, a linguagem desempenha um papel crucial no processo educativo, servindo como meio de comunicação e ferramenta de pensamento. As teorias de Vygotsky, Freire e Bruner oferecem estudos valiosos sobre como práticas pedagógicas que valorizam a interação verbal, a conscientização crítica e as narrativas podem transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e inclusivo de construção do conhecimento.

## 2.2 Jogos de Linguagem e Suas Implicações em Sala de Aula

Nas *Investigações Filosóficas* (2000), Wittgenstein destaca a importância do professor mediar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos interações autênticas nas aulas de língua materna. As manifestações da linguagem, sendo diversas e ricas, devem ser adaptadas às demandas sociais e contextos específicos. Assim, a sala de aula, como espaço dinâmico, torna-se um microsistema onde ensino e aprendizagem são indissociáveis, ocorrendo por meio da interação social entre professores e alunos.

Os jogos de linguagem, conceito central na filosofia de Wittgenstein, revelam que a comunicação não se limita às regras gramaticais, mas é profundamente influenciada por usos sociais e culturais. O significado das palavras emerge do contexto e das normas sociais associadas. Isso implica que o processo educativo vai além da transmissão de

conteúdo, envolvendo a reconstrução e ressignificação do conhecimento pelo sujeito. A sala de aula reflete a sociedade, promovendo um clima de trocas que valoriza as vivências dos participantes.

Conforme Widdowson (1991), o objetivo principal do ensino da língua é desenvolver competência comunicativa, capacitando os alunos a interpretar e interagir em diferentes contextos. Isso requer práticas pedagógicas que conectem conteúdos teóricos às experiências práticas. Nesse cenário, os jogos de linguagem são ferramentas valiosas para aprimorar habilidades linguísticas em situações reais de comunicação.

Assim como no xadrez, que Wittgenstein utiliza como metáfora, a linguagem segue regras que se ajustam ao contexto, determinando a adequação das palavras usadas. Cavalheiro (2006) destaca que aprendemos o significado das palavras pelo uso, assim como aprendemos xadrez ao compreender os movimentos possíveis das peças. Esse conceito permite aos professores auxiliar os alunos a compreender a linguagem como prática dinâmica, adaptando-a a diferentes situações.

Wittgenstein descreve os jogos de linguagem como parte integrante das formas de vida. Por sua natureza dinâmica, esses jogos não são estáticos, mas estão constantemente em transformação, refletindo os contextos nos quais estão inseridos. Ele explica que “o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 18), envolvendo elementos como o contexto, os sujeitos e as regras que regem a interação comunicativa.

Essa abordagem pedagógica propõe atividades que promovem a prática ativa da linguagem, como análises textuais, discussões e exercícios sobre variações linguísticas. Tais práticas não apenas aprimoram as competências formais, mas também desenvolvem a capacidade crítica de adaptação a diferentes contextos comunicativos. Além disso, reconhecem que a linguagem emerge da cultura, sendo essencialmente prática e social.

Freire (1970) reforça essa visão ao afirmar que “o mundo da palavra está no mundo da práxis”. A compreensão da linguagem transcende sua expressão verbal, envolvendo a interação e as experiências sociais dos indivíduos. No ensino de língua materna, os jogos de linguagem criam um ambiente onde os alunos podem vivenciar, ressignificar e expandir suas habilidades, conectando-as ao mundo ao seu redor. Dessa forma, a linguagem é tanto uma ferramenta de comunicação quanto de transformação social e intelectual.

As dinâmicas educacionais em sala de aula podem ser profundamente ancoradas pela abordagem dos jogos de linguagem, central na filosofia de Wittgenstein. Em um ambiente onde a linguagem não é apenas um veículo de transmissão de informações, mas sim um meio dinâmico de interação e construção de significados, os educadores são

desafiados a cultivar não apenas habilidades linguísticas, mas também competências cognitivas, sociais e culturais nos alunos. Wittgenstein (1921) expressou de forma emblemática na sua obra *Tractatus Logico-Philosophicus* que "os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo", ressaltando a importância de explorar e expandir as capacidades linguísticas dos estudantes.

No contexto educacional, essa perspectiva encoraja os educadores a não apenas ensinar vocabulário e gramática, mas também a investigar como a linguagem molda o pensamento e impacta a visão de mundo dos alunos. Dessa forma, o filósofo inspira abordagens pedagógicas que motivam os alunos a explorar diversas perspectivas culturais e contextos de aplicação da linguagem. Além disso, sugere que o desenvolvimento da competência linguística está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de raciocínio.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de examinar como a leitura compartilhada, fundamentada nos conceitos de "jogos de linguagem" e "formas de vida" de Wittgenstein, pode contribuir para a formação de leitores críticos em aulas de língua portuguesa. Essa metodologia permite a compreensão das práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca interpretar e analisar os fenômenos observados no cenário educacional, considerando as interações sociais e os significados atribuídos pelos aprendizes. O caráter exploratório justifica-se por investigar um campo pouco explorado, conectando teorias filosóficas e práticas pedagógicas. A abordagem descritiva é empregada para retratar as experiências vivenciadas pelos alunos e professores durante a vivência das atividades propostas.

#### 3.2 Métodos e Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por meio da observação e dos registros das atividades concretizadas em sala de aula. Durante o estudo, foram realizadas oficinas de

leitura compartilhada com estudantes do ensino médio, utilizando textos de diferentes gêneros textuais. Nessas oficinas, os conceitos de "jogos de linguagem" e "formas de vida" nos conduziram às práticas pedagógicas, promovendo discussões interativas, análise crítica dos textos e a conexão com experiências cotidianas dos alunos.

As oficinas foram organizadas em cinco momentos:

Oficina 1 – Apresentação do material de leitura e contextualização temática para engajar os alunos.

Oficina 2 e 3 – Realização da leitura compartilhada

Oficina 4 e 5 – Dinâmicas de grupo voltadas à interpretação do texto, criação de narrativas e análise de conexões com os contextos culturais e sociais dos alunos.

A metodologia acima promove uma conexão entre a teoria e a prática, oferecendo uma base para a reflexão crítica sobre os resultados e para propor uma alternativa de estratégia pedagógica eficaz no ensino de língua portuguesa.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nesta investigação pelos professores e pesquisadores demonstram que a leitura compartilhada, fundamentada nos conceitos de "jogos de linguagem" e "formas de vida" de Wittgenstein (1953), desempenha um papel essencial na formação de leitores críticos. No caminhar das oficinas, os alunos foram incentivados a conectar os textos às suas experiências culturais e sociais, o que resultou em uma compreensão contextualizada da linguagem.

As oficinas de leitura compartilhada permitiram que os aprendizes estabelecessem relações entre os textos abordados em sala e suas experiências de vida. Essa prática alinha-se na perspectiva de Freire (1968), que destaca a linguagem como uma ferramenta de conscientização e transformação social. Durante as discussões, os alunos demonstraram maior capacidade de reflexão crítica ao abordarem temas como desigualdade, cultura local e participação cidadã, promovendo uma análise mais ampla e contextualizada da realidade.

Os "jogos de linguagem", conforme propostos por Wittgenstein (1953), mostraram-se eficazes na criação de um ambiente dinâmico e interativo em sala de aula. Essas práticas comunicativas evidenciaram que o significado das palavras não é fixo, mas construído a partir das formas de vida e dos contextos sociais. Essa abordagem reforça a ideia de Vygotsky (1934) de que a interação social é mediadora no desenvolvimento cognitivo, permitindo aos alunos entenderem a linguagem como uma atividade social e cultural.

Outro elemento relevante foi a utilização de narrativas, alinhada às ideias de Bruner (1996), que destaca a importância das histórias na construção de significados. Ao criarem e compartilharem suas próprias narrativas, os alunos internalizaram os conceitos explorados em sala, ressignificando suas experiências e conectando o aprendizado formal às vivências pessoais. Essa abordagem favoreceu uma aprendizagem criativa e significativa, ampliando a capacidade de reflexão e crítica dos estudantes.

A interação social na sala de aula, conforme compreendida à luz de Maturana e Varela (1995), foi fundamental para a co-construção do conhecimento. A sala de aula tornou-se um espaço autopoético, onde professores e alunos participaram ativamente da construção de sentidos, em um ambiente de trocas horizontais e colaborativas. Essas dinâmicas atenderam ao que Freire (1970) descreve como uma pedagogia do diálogo, promovendo um espaço inclusivo e transformador.

Apesar dos avanços observados, alguns desafios foram identificados, como a dificuldade inicial dos alunos em adaptar-se a uma abordagem mais participativa e reflexiva. Esses desafios reforçam a importância de práticas pedagógicas contínuas e integradas, que conectem os conceitos teóricos ao cotidiano escolar. No entanto, os resultados confirmam que a leitura compartilhada é uma estratégia eficaz para a formação de leitores críticos, promovendo a interação social, a criatividade e a consciência crítica dos estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, iniciamos nossas considerações finais com uma das características da Linguística Aplicada (LA) Indisciplinar, apresentada por Moita Lopes (2006, p.21), que afirma: “É essencial compreender que a racionalidade e os significados não são anteriores a seus usos em nossas performances nas práticas discursivas; portanto, não existem como formas universais e a-históricas.” A partir dessa perspectiva, desafia-se a visão tradicional de que conceitos e entendimentos são estáticos e pré-existentes, destacando a importância do contexto e da prática na construção do conhecimento. A abordagem indisciplinar, trazida pelo autor, promove uma visão dinâmica e contextualizada da linguagem, reconhecendo a influência das interações sociais e culturais na formação de significados e na racionalidade.

Em ambientes escolares e de aprendizagem é que devemos pensar formas de produzir conhecimento e também politizar a vida social a fim de produzir a verdade como, nos diz Boa Ventura Santos (2006), citado por Lopes (2006, p.20/21), que complementa dizendo que os estudos culturais têm apontado em direção à necessidade de “ouvir as

vozes das periferias ou daqueles que foram alijados dos benefícios da modernidade (os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos colonizados, etc.), não só como uma forma de produzir conhecimento sobre eles, mas principalmente pelo interesse em entender como suas epistemes, desejos e vivências podem apresentar alternativas para o nosso mundo”.

Essa concepção pragmática da linguagem, que considera os contextos de uso e as formas de vida associados às metodologias de ensino/aprendizagem, não apenas subsidia o letramento linguístico, mas também o crítico, tornando as novas formas de ver o mundo um ponto de partida para transformá-lo, o que constitui nosso objetivo maior enquanto educadores. Assim como propunha Freire, que via a linguagem como um meio de transformar o mundo.

Freire (1968) assevera que a prática educativa não é neutra; ela é sempre um ato político, e a linguagem, quando utilizada de maneira crítica, se torna uma ferramenta poderosa para questionar, ressignificar e transformar estruturas sociais. Dessa forma, observa-se um espaço onde a linguagem não é apenas aprendida, mas vivenciada, relacionando os conteúdos escolares às experiências e contextos reais dos alunos por meio dos “jogos de linguagem” e “formas de vida”. Isso permite que eles se tornem não apenas leitores competentes, mas agentes críticos e reflexivos, capazes de agir de maneira transformadora em suas comunidades.

Portanto, ousamos dizer que é nessas novas e diferentes alternativas de práticas educacionais que surgem outras significações, gerando novas formas de ver o mundo. Tudo isso é possibilitado pelo uso que fazemos das palavras em nossas interações sociais, onde as “formas de vida” de Wittgenstein guiam as práticas com os jogos de linguagem, permitindo-nos (re)significar expressões e conceitos. A teoria dos “jogos de linguagem” e das “formas de vida” proposta por Wittgenstein nos convida a criar possibilidades de questionar as respostas tradicionais de maneira crítica e reflexiva, algo que apenas a multiculturalidade permite por meio das interações sociais.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?!: em minha sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARQUERO, R. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRUNER, J. S. *Sobre a Teoria da Instrução*. São Paulo, Ph Editora, 2006 [Publicado originalmente em 1996].

- CAVALHEIRO, Karyn Cristine. *Jogos de Linguagem e formas de vida na filosofia de Ludwig Wittgenstein*. In: Tabulae: Revista de Filosofia. Curitiba: Gráfica Vicentina, v.1, n.1, p. 57-66, jan./jul. 2006.
- CORREA, Jane. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J. SPINILLO, A. LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001. p.19-72.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- MOITA-LOPES, L.P.(Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.252-275.
- MATURANA, H.VARELA, F. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Psy II, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- STEGMÜLLER, W. *A filosofia contemporânea – Introdução Crítica*, Vol. 1. Tradução: Edwino A. Royer. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Ed. Nova Cultural (Col. Os Pensadores – trad.: José Carlos Bruni), 2000.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ZILLES, Urbano. *O racional e o místico em Wittgenstein*. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

## CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Simone Brito de Sousa**, mestranda em Linguística Aplicada (PosLA), pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2024). Especialista em Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

**Davi Francklino Guedes**, mestrando em Linguística Aplicada (PosLA), pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2024). Especialização em andamento em Docência de Língua Portuguesa pela PROMINAS. Graduado em Letras Língua Portuguesa (2024) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

# O TRABALHO COM A LEITURA DE TIRINHAS DE LAERTE COUTINHO EM SALA DE AULA

**Bruno Huann da Silva Nogueira (UFPE)**

*bruno.huann@ufpe.br*

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a apresentar os resultados de uma parte da pesquisa de mestrado. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa/projeto pedagógico que foi realizada em uma turma de ensino médio de uma escola pública do município de Serra Talhada-PE. O propósito da pesquisa foi desenvolver um trabalho voltado para leitura a partir de um conjunto de tirinhas de Laerte Coutinho que tratavam de gênero, sexualidade e violência contra pessoas transexuais. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscamos subsídios teóricos na concepção de leitura a partir de um viés sociocognitivo e interacional. Para isso, trouxemos para este trabalho as considerações de Koch e Elias (2011[2006]); Menegassi (2010); Antunes (2003), além da BNCC (2018), entre outros. A metodologia empregada foi a qualitativa, valendo-se do método indutivo. Os nossos resultados evidenciam que os alunos (participantes da pesquisa) foram capazes de realizar uma leitura crítica a partir das tirinhas utilizadas e foram capazes também de reconhecer através da leitura os processos identitários que atravessam a personagem principal das narrativas, bem como as relações de poder veiculadas nos discursos presentes nas tirinhas.

**Palavras-chave:** Leitura; Tirinhas; Projeto Pedagógico.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado de Nogueira (2024) e busca mostrar como se deu a aplicação de um projeto pedagógico que foi desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de ensino médio. Esse projeto pedagógico ocorreu a partir do eixo de ensino de leitura e teve como foco a leitura e interpretação de tirinhas<sup>1</sup> da quadrinista Laerte Coutinho. Nessas tirinhas, encontram-se um debate sobre questões como gênero, sexualidade e desrespeito com pessoas transexuais. Este trabalho está amparado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que busca levar os estudantes a saberem “analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos” (BNCC, 2018, p. 487).

Posto isso, o projeto pedagógico foi realizado durante um conjunto de aulas que foram cedidas pela professora responsável da disciplina de Língua Portuguesa. Para este artigo, trazemos para o centro das discussões as análises que foram feitas em torno das respostas das atividades que foram realizadas pelos estudantes. Essas atividades tinham

---

<sup>1</sup> No decorrer do trabalho, utilizamos termos sinônimos para se referir a esse objeto de interesse da pesquisa, por exemplo, quadrinhos e histórias em quadrinhos.

como propósito observar como os estudantes faziam a leitura e interpretação de tirinhas de Laerte Coutinho, após o conteúdo da aula ser ministrado.

Nesse contexto, a pesquisa está ancorada teoricamente na concepção de base sociocognitiva e interacional de leitura, representada aqui neste trabalho pelas considerações de Koch e Elias (2011[2006]); Menegassi (2010) e Antunes (2003). Nesse sentido, compreendemos a leitura como um processo de construção de sentidos que ocorre mediante a interação do leitor com o texto e também a partir da mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos de natureza linguística, social e cultural que o leitor possui. Essa concepção de leitura guiou tanto a prática em sala, quanto as análises das produções feitas pelos estudantes.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como dissemos anteriormente, esta pesquisa que estamos apresentando foi desenvolvida em sala de aula. Em vista disso, nesta parte do trabalho, buscamos realizar uma discussão teórica sobre a leitura, mais especificamente, os pressupostos teóricos sobre a leitura num viés sociocognitivo e interacional que sustentaram a pesquisa, bem como uma discussão sobre o trabalho com quadrinhos em sala de aula.

### 2.1 Concepção de Leitura

De acordo com Menegassi (2010), o avanço nas discussões sobre a habilidade de leitura ocorrem na medida em que também há um avanço na Linguística. Nesse sentido, por exemplo, o pesquisador destaca que ao longo do século XX houve uma grande influência das teorias formais sobre o entendimento de leitura. Dentro desse grande paradigma<sup>2</sup>, a leitura era compreendida como “decodificação”, isto é, tratava-se a leitura como um processo no qual o sujeito precisaria apenas ter o domínio do código linguístico para poder realizar a leitura. Koch (2014[2008]) nos informa também que essa visão pressupõe uma concepção de língua como estrutura/código e que corresponde a um sujeito “assujeitado” pelo sistema, caracterizado pela “não consciência”.

Nesse grande paradigma, a leitura é uma atividade que exige foco no texto, porque todas as informações necessárias para compreensão estão na materialidade textual. Em razão disso, Koch (2014[2008]) denomina essas abordagens como “Leitura: foco no texto”.

---

<sup>2</sup> A expressão “grande paradigma” busca atentar para o fato de que não era apenas uma teoria, mas um conjunto de teorias que compartilhavam alguns pressupostos em comum.

Na contramão dessas perspectivas, Menegassi (2010) afirma que é próximo do final do século XX quando começam a surgir teorias embasadas pelos princípios teóricos do texto e do discurso, as quais consideram que a leitura não é uma atividade tão simples como identificar letras, juntar palavras e decodificar frases. Seguindo esse raciocínio, Koch e Elias (2011[2006]) advogam que a leitura é um processo mais complexo e dinâmico do que meramente a decodificação. Para as autoras,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2011[2006], p. 11).

Com base nisso, percebemos que a complexidade da construção de sentidos que faz parte da leitura vai muito além da decodificação da materialidade textual. Assumindo essa concepção de leitura para este trabalho, assumimos também que uma série de conhecimentos são acionados para a construção de sentidos, como discorreremos mais à frente. Um outro ponto que também merece ser destacado a partir desse conceito é o fato de que a leitura não se constitui como um processo linear, ou seja, o sentido não ocorre de forma contínua, como se a cada palavra ou frase o sentido fosse sendo elaborado. Isso fica mais evidente ainda quando nos deparamos com os textos multimodais.

Em congruência com essa concepção, Menegassi (2010) defende também que a leitura é um processo *perceptivo* (identificação da materialidade textual) e *cognitivo* (informações mentais que o leitor já possui e utiliza para a construção de sentidos). Dessa maneira, vamos percebendo que a leitura não se resume apenas a um processo no qual o sujeito vai em busca dos sentidos já estabelecidos no texto, mas sim de um processo de interação entre o leitor, o textos e os conhecimentos prévios do leitor que o auxiliam no momento da leitura.

Nos alinhando a perspectiva textual-interacional de leitura, Koch e Elias (2011[2006]) explicam que a leitura e a produção de sentidos são atividades guiadas pela nossa bagagem sociocognitiva. Em função disso, as autoras assumem dois pressupostos basilares: i) os conhecimentos prévios do leitor são essenciais na atividade de leitura e ii) no processo de construção de sentidos, o leitor pode chegar a variados sentidos, a depender do texto e também dos conhecimentos que o leitor carrega consigo. Em outras palavras, os sentidos não estão pré-estabelecidos na materialidade textual. Tal fato implica em aceitar que haja uma pluralidade na construção de sentidos, porque o texto pode ser o mesmo, mas a bagagem sociocognitiva de cada sujeito é única.

Seguindo essa lógica, Koch e Elias (2011[2006]) destacam quatro conhecimentos que são mobilizados no processo de leitura: (i) *Conhecimento Linguístico* que diz respeito aos conhecimentos que os sujeitos possuem em relação ao sistema da língua e como utilizá-los; (ii) *Conhecimento Enciclopédico* que trata dos conhecimentos que os sujeitos vão acumulando ao longo da vida por meio das experiências pessoais, isto é, os conhecimentos de mundo; (iii) *Conhecimento Textual* que se refere aos conhecimentos sobre as práticas de linguagem que se manifestam através dos textos e (iv) *Conhecimentos Interacionais* que são os saberes que os sujeitos possuem sobre como interagir com e por meio das práticas de linguagem.

## 2.2 Os Quadrinhos em Sala de Aula

Não é de hoje que os quadrinhos são utilizados em sala de aula. Como aponta Vergueiro (2010) já há algumas décadas percebeu-se que os quadrinhos poderiam ser utilizados de forma vantajosa no âmbito do ensino-aprendizagem para atingir os propósitos educacionais. O pesquisador destaca que é mais precisamente desde a década de 1940 que os quadrinhos vem sendo utilizados em sala de aula. Isso aconteceu primeiramente nos Estados Unidos e, posteriormente em outros países do mundo. Vergueiro (2010) nos explica ainda que aqui no Brasil os quadrinhos começam a ganhar um grande espaço no âmbito escolar na década 1990 impulsionados pela avaliação feita pelo ministério da educação e também pela proposta inovadora que se encontrava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De acordo com Vergueiro e Ramos (2009), um outro acontecimento que também favoreceu a difusão de quadrinhos em sala de aula foi a compra e distribuição de revistas em quadrinhos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que foi criado em 1997. É, na verdade, a partir de 2006 que começam a ocorrer compras regulares de revistas em quadrinhos destinadas especificamente para as escolas, pensando não só que elas poderiam servir como um momento de deleite, mas também um instrumento que poderia ser utilizado no desenvolvimento de conteúdos em sala de aula. Como argumentam Vergueiro e Ramos (2009, p. 40), “a inclusão dos quadrinhos no PNBE significa um avanço na maneira como a área de ensino os enxerga. Deixando de ser uma leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política de governo.”

Nessa linha de reflexão, é preciso também destacar a BNCC (2018) como um documento importante na atualidade e que apresenta indicações em relação ao uso de quadrinhos em sala de aula. No documento referente ao ensino médio, a BNCC (2018)

advoga que o estudante deve ter acesso a variados gêneros com o propósito de que ele possa se comunicar melhor, ser um sujeito consciente da sua língua e das possibilidades comunicativas que lhes são possíveis. Nesse sentido, a BNCC (2018, p. 97) afirma que o trabalho em sala de aula, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, deve permitir aos estudantes “construir o sentido de histórias em quadrinhos, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).”

No que tange ao uso de quadrinhos, Vergueiro (2010) preconiza que não há limites ou imposições para a utilização dos quadrinhos nas aulas de língua portuguesa. O autor nos explica que eles podem ser usados “para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para aprofundar uma ideia” (Vergueiro, 2010, p. 26). Nessa mesma direção, Ramos (2010) defende que os quadrinhos são um material didático importante na transmissão de conhecimentos e também para geral debate em torno de qualquer assunto que se pretenda desenvolver em sala de aula.

### 3 METODOLOGIA

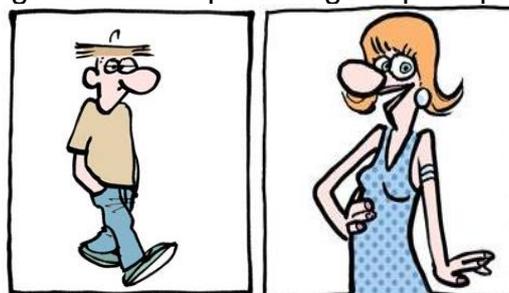
Para a realização desta pesquisa, a metodologia adotada foi a qualitativa de base indutiva. Isso se deve pelo fato da nossa pesquisa não estar interessada em observar a quantidade de vezes que um determinado fenômeno acontece, mas sim em propor uma interpretação a partir de um recorte de dados da realidade. Em termos de concretude, a pesquisa compreende duas etapas que ocorreram consecutivamente: (i) a coleta e análise de tirinhas e (ii) a intervenção pedagógica em uma escola pública, numa turma de ensino médio. Para este artigo, fazemos um recorte da segunda etapa da pesquisa. Nos próximos parágrafos, trataremos de aspectos importantes como: (i) construção do *corpus* de pesquisa; (ii) as tirinhas de Laerte Coutinho; (iii) a parte prática da pesquisa na escola; (iv) material gerado na intervenção pedagógica.

A construção do *corpus* de pesquisa se deu inicialmente a partir da coleta e seleção de tirinhas e, posteriormente, a partir da geração de dados provenientes da proposta de intervenção pedagógica na escola. Destacamos que para a realização desta parte prática da pesquisa que ocorreu na escola foram levadas algumas das tirinhas que já tinham sido coletadas na primeira fase. Dessa forma, a nossa pesquisa tem um duplo *corpus* que são as tirinhas e o material gerado na proposta de intervenção pedagógica. O propósito dessa

intervenção pedagógica foi realizar um trabalho a partir do eixo de ensino da leitura com as tirinhas que já tinham sido coletadas e analisadas<sup>3</sup>.

Em relação às tirinhas, destacamos que se tratam de um material artístico produzido pela renomada quadrinista brasileira Laerte Coutinho. As tirinhas coletadas, analisadas apresentam dois personagens principais que são Hugo e Muriel e são atravessadas por uma temática em comum: gênero, sexualidade e preconceitos contra pessoas LGBTQP+. Nessas tirinhas, observamos o desenrolar do processo de mudança de gênero desse(a) personagem, ou seja, temos no centro dessas narrativas uma personagem transexual e acompanhamos o desenvolvimento desse processo de descoberta a partir da ótica desse(a) personagem transexual. Abaixo, apresentamos duas figuras dos personagens principais, estando Hugo à esquerda e Muriel à direita.

Figuras 1 e 2 – personagens principais



Fonte: <[www.laerte.art.br](http://www.laerte.art.br)> - Acesso em: 18 de Aug. 2024.

Para viabilizar a nossa análise, dividimos as tirinhas em dois grupos: (i) *Tirinhas da Primeira Fase* que narram as experiências de Hugo na fase inicial da descoberta de si enquanto pessoa transexual e (ii) *Tirinhas da Segunda Fase* que narram as experiências de Muriel após o processo de transição de gênero ter sido realizado. São características das Tirinhas da Primeira Fase: descobertas do universo feminino; situações onde há experimentações de roupas, acessórios e objetos que constroem a feminilidade. Nas Tirinhas da Segunda Fase não encontramos mais Hugo, apenas Muriel porque o processo de mudança de gênero já foi realizado. São características dessa fase: reconhecimento de si enquanto uma pessoa LGBTQP+, embates sociais, situações de preconceito e desrespeito.

No que tange à parte prática da pesquisa, destacamos que ela ocorreu em uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola pública que fica localizada na cidade de Serra Talhada, no interior de Pernambuco. A turma era constituída por 32 estudantes

<sup>3</sup> Devido à limitação de espaço, não foi possível trazer as análises das tirinhas para este artigo. Mas elas podem ser conferidas na dissertação de Nogueira (2024).

adolescentes com idades entre 16 e 17 anos. Para essa proposta acontecer, a professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa cedeu oito aulas da sua carga horária, totalizando quatro encontros (duas aulas conjuntas por encontro) para que o projeto de leitura e interpretação das tirinhas de Laerte Coutinho pudesse ser desenvolvido.

Vale destacar que por se tratar de uma pesquisa envolvendo sujeitos foi necessário que a pesquisa fosse submetida ao Comitê de Ética (CEP-UFPE). Ademais, ressaltamos que as tirinhas que foram levadas para sala de aula foram as da Segunda Fase, porque nessas tirinhas haviam situações transfobia e desrespeito contra Muriel. Essas situações de violência foram utilizadas para gerar debates e conscientizar os estudantes. Nesse sentido, a temática da transfobia funcionou com um ponto de articulação entre os debates realizados.

No que se refere ao material gerado na intervenção pedagógica, pontuamos que trata-se de um conjunto de produções, a saber: as respostas das atividades, cartazes e relatos de avaliação feito pelos estudantes sobre o projeto. Nos dois primeiros encontros, os estudantes realizaram duas atividades. As respostas dessas atividades foram realizadas em grupos e exigiam a leitura e interpretação acerca de tirinhas. No terceiro encontro, foi realizado a produção de cartazes em cartolinas que foram afixadas nas dependências da escola. Esses cartazes traziam imagens das tirinhas e uma breve interpretação feita pelos alunos. No quarto encontro, foram produzidos os relatos, nos quais os estudantes puderam expressar suas opiniões sobre o projeto que eles tinham acabado de vivenciar. Para este artigo, trazemos apenas um recorte das respostas das atividades do primeiro encontro.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta parte da análise, resultados e discussão, iremos apresentar um recorte da atividade que foi utilizada no primeiro encontro do projeto pedagógico, duas respostas coletas e uma discussão com base nos princípios teóricos sobre a leitura sustentados neste artigo a partir das considerações de Koch e Elias (2011[2006]); Menegassi (2010); Koch (2014[2008]); BNCC (2018). Antes, contudo, convém trazer um breve panorama geral do primeiro encontro no qual a atividade foi realizada, para situar em relação aos conhecimentos mobilizados.

No primeiro encontro, objetivamos fazer a apresentação do que seria o projeto, fazer a apresentação da temática que iria guiar as discussões, isto é, a transfobia e fazer ainda a apresentação da personagem principal das tirinhas. Ademais, almejamos trabalhar a

leitura das tirinhas. Iniciamos a aula, projetando um vídeo<sup>4</sup> do ano de 2022 para a turma. Esse vídeo era um pequeno documentário de 1 minuto e 19 segundos produzido pelo G1 que trazia dados/informações sobre a violência contra pessoas transexuais no Brasil naquele ano. O vídeo trazia algumas imagens de vítimas da violência e algumas informações como nome, idade e tipo de violência sofrida. O propósito de levar esse vídeo foi sensibilizar os estudantes e ao mesmo tempo já promover uma aproximação com a temática que guiaria as discussões. Na sequência, algumas perguntas foram feitas para os alunos, como: “Vocês sabem o que é transfobia?” “Você sabem como a transfobia ocorre?” Com as repostas dos alunos fomos fazendo uma ligação com o vídeo que tinha sido visto.

Em seguida, projetamos alguns slides. Fizemos a apresentação da personagem principal que era Muriel, situamos que ela fazia parte da obra de Laerte Coutinho, que era uma personagem transexual e que também sofria violências como as pessoas que ele tinham visto no vídeo. Após isso, já apresentamos uma tirinha e fizemos a leitura primeiramente individual e silenciosa e depois uma leitura coletiva e em voz alta. Abaixo, apresentamos essa tirinha que suscitou o debate inicial com as narrativas.

Figura 3 – violência na rua



Fonte: <[www.laerte.art.br](http://www.laerte.art.br)> - Acesso em: 04 out. 2022.

A seguir, algumas perguntas foram feitas com o intuito de guiar a interpretação como: “O que vocês entendem que aconteceu na tirinha?”; “Considerando o fato ocorrido no quadrinho 3, por que Muriel pode não se sentir segura na rua?”; “Com qual objetivo alguém usa o termo ‘bichona’ no quadrinho 3?”. Logo depois, apresentamos o conceito de referência de forma didática, uma vez que esse também era um outro pilar que embasava a pesquisa e posteriormente houve uma atividade. Essa atividade tinha como foco a leitura e interpretação de uma tirinha<sup>5</sup> e apresentava alguns comandos que guiavam a interpretação. Abaixo, apresentamos um recorte dessa atividade.

<sup>4</sup> O vídeo pode ser visto através do link: <<https://www.youtube.com/watch?v=2vwfokR1mWU>>.

<sup>5</sup> A fonte da tirinha que está no Quadro 1 é: <<http://www.murieltotal.zip.net/>>.

## Quadro 1 – Excerto da Atividade do Primeiro Encontro

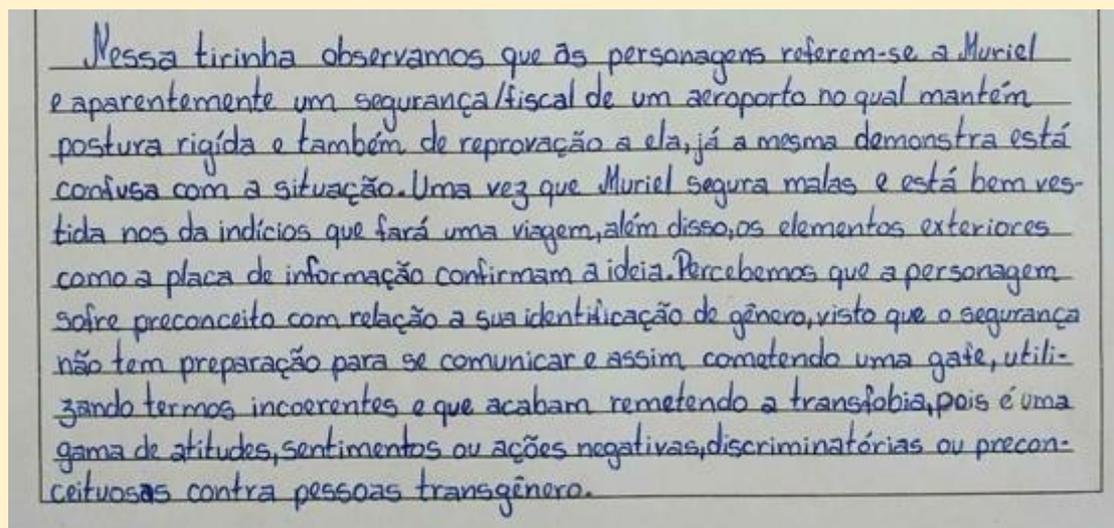


Análise a tirinha, observando os seguintes passos: (1) aponte quem são os personagens e quais sentidos são gerados pelas expressões faciais dos personagens; (2) indique quais os adereços e objetos que estão em posse dos personagens e objetos que estão em volta, considerando tais objetos e adereços e elementos linguísticos para inferir onde/em que ambiente a tirinha se passa; (3) indique qual é a situação enfrentada pela personagem principal; (4) explique por que vocês acreditam que os referentes <senhor> <senhora> e <assim> são utilizados; (5) na opinião de vocês, o texto narra uma situação de enfrentamento da transfobia? Justifique a resposta.

Fonte: Nogueira (2024).

Então, os comandos que direcionam a resposta dos estudantes na atividade buscam fazer uma identificação de elementos verbais que constroem o sentido e não verbais, como as expressões faciais dos personagens, acessórios, como também há um comando, no qual os estudantes precisariam emitir um juízo de valor, indicando se houve ou não transfobia. Como dissemos anteriormente, a atividade foi realizada em grupos que variavam entre três, quatro e cinco estudantes. Ao todo, obtivemos nove respostas que construíram o nosso *corpus* de investigação. Utilizamos como critério para seleção as respostas que seguiam pelo menos três dos cinco comandos, porque algumas respostas não seguiam todos os comandos. Do total de nove, apresentaremos a seguir um recorte com duas respostas de duas atividades coletadas e que estão organizadas em boxes assim: 1A e 1B.

Figura 4 – Resposta de 1A



Nessa tirinha observamos que os personagens referem-se a Muriel e aparentemente um segurança/fiscal de um aeroporto no qual mantém postura rígida e também de reprovação a ela, já a mesma demonstra está confusa com a situação. Uma vez que Muriel segura malas e está bem vestida nos dá indícios que fará uma viagem, além disso, os elementos exteriores como a placa de informação confirmam a ideia. Percebemos que a personagem sofre preconceito com relação a sua identificação de gênero, visto que o segurança não tem preparação para se comunicar e assim cometendo uma gafe, utilizando termos incoerentes e que acabam remetendo a transfobia, pois é uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas contra pessoas transgênero.

Fonte: Nogueira (2024).

Em 1A, observamos que a resposta contempla todos os comandos solicitados na questão. Os alunos iniciam o texto indicando quem são os personagens. Vale ressaltar que a personagem Muriel é facilmente indicada pelos estudantes, pois desde o início o início das aulas ela tinha sido apresentada para a turma e retomada nos debates e análises que foram construídos conjuntamente com as outras tirinhas, por exemplo, a que exibimos acima (Figura 3). A seguir, eles identificam o outro personagem que eles indicam como sendo um segurança. Avançando no texto, vão estabelecendo pontos de vista sobre esses sujeitos, como nos seguintes fragmentos: “mantém postura rígida e de reprovação a ela” referindo-se à perspectiva do guarda sobre Muriel e ainda “a mesma demonstra está confusa diante da situação” referindo-se à perspectiva de Muriel diante da situação.

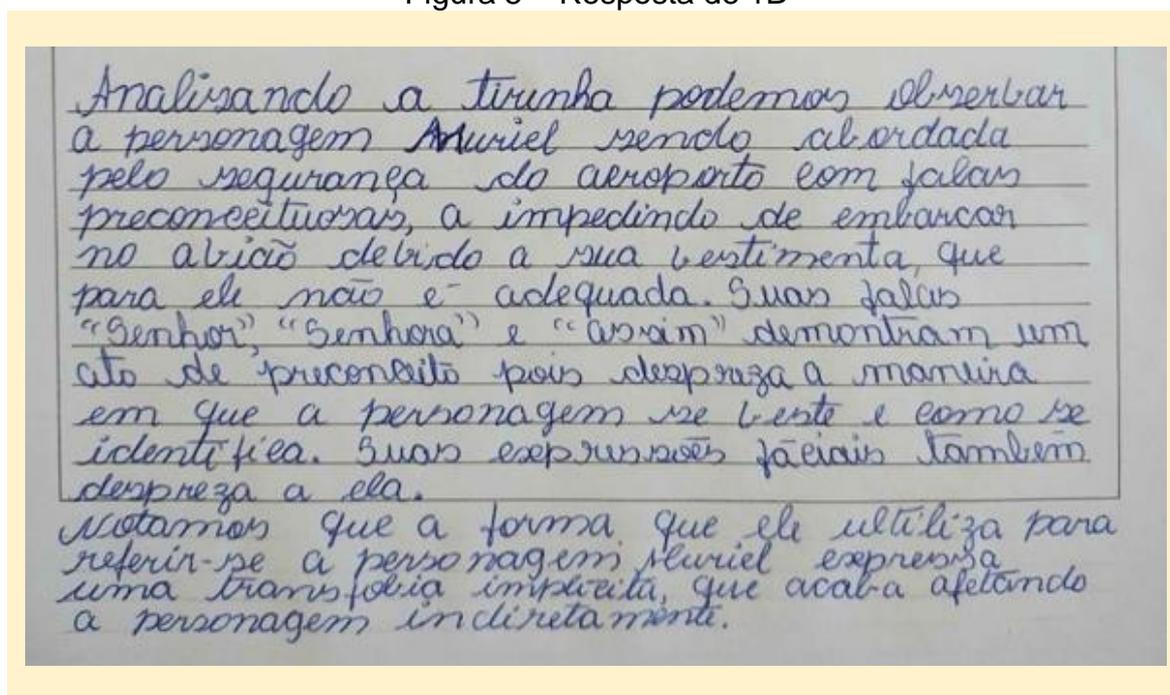
Isso mostra que os estudantes apresentam um olhar além das estruturas do texto, porque não há nenhuma passagem onde esses fragmentos estão ditos na tirinha. Como explica Antunes (2003, p. 66), esse sujeito leitor enquanto membro da interação “atua buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo.” Na sequência, fazendo uma leitura dos elementos imagéticos do texto, eles indicam quais os elementos e objetos fazem parte do cenário da tirinha para concluir em que contexto a tirinha se passa. A princípio, os estudantes indicam que se trata de um aeroporto e mais à frente descrevem os objetos que estão em posse da Muriel e em volta da personagem.

Os dois últimos comandos são apresentados nas últimas linhas. Os alunos argumentam na resposta que a razão do uso dos referentes <senhor>, <senhora>, <assim> é inabilidade do segurança em tratar uma pessoa transexual, como Muriel. Indo em frente, os estudantes apresentam um juízo de valor em relação à situação ao afirmarem

“cometendo uma gafe, utilizando termos incoerentes”. É através desse juízo de valor que percebemos uma crítica à situação enfrentada pela personagem, pois não se trata de uma leitura superficial, mas sim de uma leitura crítica sobre o fato.

Por último, é expressa a opinião (vale ressaltar, como dito anteriormente que as atividades foram realizadas em grupos, logo trata-se aqui de uma opinião coletiva) sobre a transfobia, ou seja, se na narrativa isso acontece ou não. Os alunos argumentam que sim, ao afirmarem que se trata de “uma gama de atitudes, sentimentos ou ações negativas, discriminatórias ou preconceituosas”. Dessa maneira, a resposta de 1A avalia a situação enfrentada pela personagem criticamente, compreendendo o uso dos recursos multissemióticos do texto, através dos quais os estudantes percebam que a narrativa trata de uma situação de intolerância provocada pela condição de gênero da personagem Muriel. Dando continuidade à análise das respostas, seguimos para a próxima.

Figura 5 – Resposta de 1B



Fonte: Nogueira (2024)

Na resposta de 1B, observamos que contempla quase todos os comandos, como será destacado na análise a seguir. Assim como na atividade anterior, os estudantes começam identificando os personagens Muriel e o segurança, ao mesmo tempo em que descrevem a situação enfrentada por Muriel. A partir disso, os estudantes abordam o primeiro e o quarto comando: eles identificam os personagens, observam as expressões faciais e explicam os usos das expressões referenciais.

Nas palavras dos alunos, Muriel está sendo impedida de prosseguir “devido a sua

vestimenta, que para ele [segurança] não é adequada”. Essa interpretação dos estudantes já atenta para a problemática social e crítica presente na tirinha que trata da aceitação de pessoas transexuais em todos os ambientes, independentemente, de sua vestimenta ou qualquer outra natureza. Mais adiante, não há menção aos objetos e elementos que compõem o cenário da tirinha. Apesar disso, os alunos conseguem compreender e indicam que essa narrativa se passa em um aeroporto. Em seguida, os estudantes argumentam sobre o uso dos referentes <senhor>, <senhora>, <assim> na fala do segurança ao se referir a Muriel. Na resposta, não há uma menção ao termo *referentes*, contudo os estudantes utilizam o termo “falas”, o que não inviabiliza a compreensão do fato.

Em relação ao uso desses referentes, há uma tomada de posicionamento por parte dos estudantes ao afirmarem que “suas falas [falas do segurança] ‘senhor’, ‘senhora’ e ‘assim’ demonstram um ato de preconceito pois despreza a maneira em que a personagem se veste e como se identifica”. Os alunos conseguem perceber um conflito, que não está posto como tal na tirinha, mas que existe e é provocado pela questão identitária de uma personagem transexual. Nesse sentido, comungamos dos postulados de Menegassi (2010, p. 42) quando o autor defende que “a formação de leitores competentes, autônomos possibilita a capacidade de aprender a partir dos textos que lê”.

Na parte final dessa resposta, os discentes atentam para o último comando da atividade que é construção de uma opinião sobre o fato. Observa-se que a crítica dos estudantes está centrada na utilização dos termos pelo segurança para se referir à Muriel, no entanto eles não atentam para o fato de que este uso de termos diferentes para se referir a Muriel se estende a algo mais amplo que seria a presença de corpos de pessoas transexuais em variados espaços na sociedade. Assim, eles afirmam “a forma como ele utiliza para se referir a personagem Muriel expressa uma transfobia implícita que acaba afetando a personagem indiretamente”. Esse posicionamento destaca que a não aceitação de nomenclaturas específicas para tratar pessoas transexuais também pode ser uma forma de violência, conforme explicitado pelos estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do que foi discutido neste artigo, buscamos mostrar apenas um recorte da pesquisa de mestrado de Nogueira (2024), a qual objetivou levar para sala de aula uma discussão importante, ainda que para muitos não seja necessária. Nesse contexto, as respostas das atividades que foram produzidas durante o primeiro encontro com a turma do ensino médio em que realizamos o projeto pedagógico, evidenciam o desenvolvimento da

habilidade de realizar uma leitura crítica por parte dos estudantes, considerando elementos como discursos de preconceito e violência contra populações que historicamente foram marginalizadas e violentadas pela sociedade, como é o caso da personagem Muriel que é transexual.

Vale ressaltar que promover o respeito às diversidades foi e é um compromisso da nossa pesquisa e os relatos produzidos tanto escritos quanto ditos em sala de aula mostram que os estudantes conseguiram se sensibilizar e desenvolver práticas de linguagem (sobretudo, a leitura e a análise crítica) de textos e discursos que abordam essa população. Desenvolver essa pesquisa numa cidade de médio porte no interior de Pernambuco foi desafiador, mas foi também recompensador, na medida em que, mesmo diante de violência e do preconceito pudemos observar resultados satisfatórios.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB/MEC, 2018.

KOCH, Ingedore.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore. *As Tramas do Texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

MENEGASSI, Renilson. *Leitura e Ensino*. 2ª ed. Maringá-PR: EDUEM-Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

NOGUEIRA, Bruno. *Referenciação e Ponto de Vista nas Tirinhas da Laerte Coutinho e a (Re)construção dos Sentidos do Texto em Sala de Aula*. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2024.

RAMOS, Paulo. Os Quadrinhos em Aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Angela *et alii*. *Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Angela *et alii*. *Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os Quadrinhos (oficialmente) na Escola: dos PCNao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

## CREDENCIAIS DO AUTOR

**Bruno Huann da Silva Nogueira** é mestre em Letras (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE), na área de concentração em Linguística. Atualmente, atua professor na Autarquia Educacional de Serra Talhada – Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada.



## SEÇÃO 2

Literatura e estudos de gêneros  
textuais

# O DESLIZAMENTO METONÍMICO DO SIGNIFICANTE VIA CRUCIS NO CONTO HOMÔNIMO, DE CLARICE LISPECTOR: REFLEXÕES SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

**Robson Anselmo Tavares de Melo (Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP)**

*robsonportilit@gmail.com*

**Flávia Tavares da Costa Ramos (Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP)**

*flavia.ramos@unicap.br*

**RESUMO:** Este estudo tem como proposta basilar despertar o gosto pela leitura e reflexão do gênero conto de teor introspectivo. Ou seja, intensificar, cada vez mais, o gosto do estudante sobre o letramento literário. Para tal, realizou-se uma atividade com os estudantes do 9<sup>a</sup> ano de uma escola particular da cidade de Recife/Pernambuco, na semana nacional do livro e da biblioteca, em outubro de 2023. Conto introspectivo é uma narrativa que examina os sentimentos, pensamentos e processos mentais de uma personagem. A introspecção é um processo psicológico que consiste na observação e tomada de consciência dos conteúdos mentais e psíquicos de uma pessoa. Objeto de estudo *Via Crucis*, de Clarice Lispector, grande nome brasileiro nessa vertente literária. O referido conto faz parte do livro *A via crucis do corpo*, publicado em 1974. Nesse conto, os significantes fazem referência semântica aos elementos presentes nos textos bíblicos cristãos, que aludem ao nascimento e à morte de Jesus de Nazaré. A fim de fomentar o teor introspectivo, analisaremos o deslizamento metonímico do significante *via crucis* à luz dos estudos linguístico-literários do russo Roman Jakobson, dispostos no artigo *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*.

**Palavras-chave:** conto *via crucis*; Clarice Lispector; polos metafóricos/metonímicos; relações associativas/relações sintagmáticas; literatura.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1974, a escritora Clarice Lispector lança o livro de contos *A via crucis do corpo* o qual contém 13 contos, dentre eles o homônimo ao título – *Via crucis*. Conto intrigante em que o teor reflexivo serve-se do religioso a partir de uma similaridade com duas narrativas bíblicas pertencentes ao Novo Testamento, a saber: *a anunciação* e *a via crucis* (caminho para crucificação/Gólgota). Essa última narrativa bíblica torna-se ponto nevrálgico do interesse basilar de nossa pesquisa. Todavia, destacamos que ambas narrativas se coadunam numa reflexão sobre o ser humano e sua “odisseia” terrestre uma vez que, desde o nascimento, é compelido a passar pela dor e o sofrimento os quais nem sempre são anunciados, isto é, afligindo-o sem que haja escapatória/amparo.

Quando afirmamos que a relação com *via crucis* cristã exposta torna-se ponto de nossa pesquisa, destacamos com isso uma das tendências da narrativa da escritora Clarice

Lispector. Pois, em quase toda a sua produção literária, dedicou-se, justamente, a reflexões, que ultrapassam o meramente inserto na superfície textual, como afirmam Sant'Anna e Colassanti (2013, p. 93). Tal ultrapassagem, prosseguem os autores (2013, p. 93), é favorecida pelas seguintes características: 1. Colocação da personagem em determinada situação; 2. Preparação de um evento ou incidente que diretamente pressentido; 3. Ocorrência do incidente ou evento; 4. Desfecho em que se considera ou se manifesta a situação. Toda essa gama de peculiaridades ocorre, de forma contundente, no respectivo conto. Assome-se às demais características a *epifania do ser* – revelação em um dado momento, não raro de dor -. Lispector, conforme Bosi (1994, p. 422) é um dos nomes mais significativos da chamada geração de 1945, em que a *palavra e suas potencialidades* revestem-se de grande valor estético.

Ademais, quanto ao interesse linguístico presente em nossa pesquisa, ancoramo-nos nos estudos dos polos metafórico (similaridade) e metonímico (contiguidade), desenvolvidos respectivamente a partir das relações associativas e sintagmáticas, de Ferdinand de Saussure. Tais polos estão insertos no artigo *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, do linguista russo. Dessa forma no conto, *via crucis* (caminho doloroso) caracteriza-se como um significante metafórico, pois é desdobrado a partir de outros significantes, metonímias, as quais dentro da trama, sustentam o teor reflexivo/existencial, de caráter cristão, que permeia toda a narrativa.

Em síntese, o objetivo basilar de nosso estudo é apresentar as experiências exitosas realizadas na semana nacional do livro e da biblioteca, realizada entre 23 a 29 de outubro de 2023 com os estudantes do 9ª ano do Colégio Vera Cruz/Recife. Nessa semana, debatemos com os estudantes sobre o incentivo à leitura e também sobre os grandes nomes do acervo literário nacional. Para a respectiva série, foi escolhida a escritora Clarice Lispector. Ademais, destacamos que para a respectiva série, o gênero escolhido foi o *conto* de teor introspectivo, o que justifica a escolha da escritora eslavo-brasileira.

## 2 DISCUTINDO O GÊNERO CONTO E SUA ESTRUTURA

O dicionário Luft (2000, p. 194) registra o gênero *conto* como uma narrativa ficcional breve, falada ou escrita. Fernandes (2011) completa que tal gênero tem um narrador que conta uma história desenvolvida em torno de um enredo, isto é, uma situação que dá origem aos acontecimentos de uma narrativa. Ademais, Fernandes (2001) lembra que há poucos personagens e poucos locais, pois como uma história breve não é possível incluir vários lugares e personagens diferentes. A estrutura desse gênero é composta em geral por

quatro partes essenciais: 1. enredo; 2. clímax; 3. tensão e 4. solução. Completa ainda Fernandes (2011) que as características do gênero são: espaço delimitado; tempo marcado; presença do narrador; poucos personagens e enredo. A autora (2011) discorre sobre os tipos principais de contos, de acordo com a temática em que abordam, a saber: realistas, populares, fantásticos, terror, humor, infantis, psicológicos, fadas etc. Ainda há os minicontos, microcontos ou nanocontos são subcategorias, chamados de “contos minimalistas”. Vale salientar que, dentre os tipos de conto, o *psicológico* ganhou destaque em nosso estudo, devido à inserção didática dos contos de Clarice Lispector nessa categoria narrativa.

### 3 ROMAN JAKOBSON E OS POLOS METAFÓRICOS E METONÍMICOS NA TESSITURA DO DISCURSO: UM POLÍMATA DA LINGUAGEM

De acordo com Blikstein (1988, p. 10), o germe do pensamento linguístico de Roman Jakobson (1896-1982), já pode ser rastreado na sua participação nas atividades do *Círculo linguístico de Moscou*, o qual nasceu sobretudo da preocupação de jovens intelectuais russos da década de 1910-1920 com o aspecto simbólico do som na poesia. Esses intelectuais, segundo o autor (1988, p. 10), voltavam-se com especial atenção para a substancialidade do poema, para a sua arquitetura formal, por assim dizer razão por que foram depreciativamente chamados de “formalistas” pelos que defendiam um rígido sociologismo no campo dos estudos literários. Ressalta Blikstein (1988) que o epíteto foi aceito desafiadoramente pelos integrantes do Círculo, que todavia nada tinham de “formalistas” no sentido pejorativo da palavra: malgrado sua preocupação com o elemento sonoro na estrutura poética, jamais aceitaram eles a velha dicotomia entre forma e conteúdo: bem ao contrário, viam no poema uma hierarquia uma de funções, dentro da qual o som se vinculava ao sentido. Não se tratava, portanto, de atentar para *fonética*, e sim para a *fonologia*.

Ademais, conforme Blikstein (1988, p. 10), daí decorre um dos pontos nevrálgico da obra de Jakobson: a preocupação com a relação entre *som* e *significado*. O seu ponto de partida é o caráter simbólico da arquitetura fônica do sistema linguístico. Dessa arquitetura, pode-se depreender uma metaestrutura significativa, válida em outros níveis que não o do simples fonema, isto é, ao nível da palavra, da frase, do período. Por sua vez, o nexo som/significado decorre da superposição do princípio da similaridade sobre a contiguidade, princípios que constituem os dois polos básicos da linguagem humana (Blikstein, 1988, *apud*, Jakobson, 1988).

Sobre esses dois polos, Jakobson (1988, p. 55) explana, especificamente, que o desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo essas duas linhas semânticas diferentes: um tema pode levar a outro por similaridade, quer por contiguidade. O mais acertado, de acordo com ele (1988), seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Mais adiante o linguista pontua que manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade e contiguidade) em seus dois aspectos – por seleção, combinação e hierarquização – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais. (Jakobson, 1988, p. 56).

Em relação a esses dois tipos de conexão, Lopes (2008, p. 92), por sua vez, aborda que as correlações associativas<sup>1</sup> estudadas por Saussure se baseiam na similaridade (semelhança de comportamento linguístico) entre os componentes de uma classe (associações mnemônicas/virtuais). Essa similaridade, segundo Saussure (2012, p. 172) mobiliza substituições de elementos equivalentes, ao longo do eixo vertical de escolhas, ou seja, a cada momento tem-se que eleger um único elemento dentro de, pelo menos, uma alternativa de dois elementos equivalentes. Lopes (2008) pontua ainda que o elemento selecionado é, em seguida, transportado para o eixo horizontal do discurso, onde vai entrar em combinação com os outros elementos ali colocados, formando a sintagmacidade da fala.

Ademais, Lopes (2008, p. 92) salienta que a seleção associativa propicia, assim, o aparecimento de fenômenos ligados à similaridade de sons: a rima (igualdade de sons entre duas palavras, a partir da sílaba tônica: *tesouro, douro, louro*, etc), o *homoteleuton* (igualdade de sufixos: *obreiro, carpinteiro*, etc) do *paregmenon* (igualdade do prefixo ou da raiz: *inérito, inculto, insatisfeito*, etc), da aliteração (igualdade de sons no corpo da palavra: *a madrugada, clara*, etc), da assonância (semelhança de sons vocálicos no corpo da palavra: “onde o amor, ando indagando” (Carlos Drummond). Essas figuras, destaca Lopes (2008, p. 92), todas de grande importância na criação poética, derivam dos automatismos presentes no processo de seleção associativa referente ao plano da expressão. Todas as figuras se constroem a partir das associações da expressão.

Lopes (2008, p. 92) ressalta que há também, figuras de linguagem que pertencem às associações do conteúdo (palavras associadas por terem, em sua base, o mesmo traço

---

<sup>1</sup> Em Lopes (2018), o termo empregado para se referir aos eixos *in absentia*, mnemônicos é paradigmáticos; todavia, estudos mais recentes preferem a nomenclatura *associativos*. É o caso de Saussure (2012). Por essa razão, preferimos empregá-la uma vez que está presente nas edições mais atualizadas do *CLG* como no caso da empregada na composição deste texto.

semântico): o termo pão, exemplifica o autor (2008), aplicado a um homem (João é um pão), pode significar que João é bondoso ou que João é bonito, mas não significa, nunca, literalmente, que João é de fato um pão (alimento). O que a frase, lembra Lopes (2008, p. 92), significa não é uma identidade (João = pão), mas uma semelhança (João semelhante a pão), qualquer de aspectos encontrados entre um e outro termo (a bondade de João e do pão, digamos). A palavra *pão* tem aí não um uso denotativo, mas um uso conotado e essa conotação, por ter-se construído como similaridade, é metafórica. A metáfora é, assim, uma figura que releva das associações do conteúdo. (Lopes, p. 92).

Destaca Lopes (2008, p. 92-93) se a metáfora é uma figura engendrada no interior das associações, a metonímia é uma figura engendrada no eixo sintagmático. Com efeito, o sintagma é metonímico: sendo uma unidade discursiva mínima, formada por um conjugado binário, cada um dos dois elementos que a formam é *parte de um todo* e nenhuma dela sé auto-suficiente. Lopes (2008) essa assertiva com a frase bíblica “ganhar o pão com o suor do seu rosto”. Nessa frase, segundo ele, há duas metonímias, *pão* e *rosto*, obtidas pelo processo de substituição da parte pelo todo, *pão* equivale a *alimento* e *rosto* equivale a *corpo*; e, há, destaca o autor (2008), ainda uma terceira metonímia, obtida pelo processo de substituição do *efeito* pela *causa*: o suor é efeito da fadiga.

Em suma, retornando a Jakobson (1988, p. 55), no desenvolvimento de um discurso, pode-se seguir duas semânticas: um tema pode levar a outro quer por similaridade (processo metafórico) quer por contiguidade (processo metonímico).

#### 4 CLARICE LISPECTOR: UMA ESCRITORA ÍMPAR

Um dos nomes mais significativos da literatura brasileira, inserta didaticamente na chamada geração de 1945, em que também fazem parte na prosa o mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) e na poesia o pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999) entre outros nomes. Lispector tinha como eles uma forma singular de conceber a língua portuguesa. Guimarães Rosa, notável paladino da língua/literária; pois, ele adentrou no universo do homem das Minas Gerais, com a “reprodução” de um vocabulário o qual constitui uma prosa original e poética (rica em neologismos e aforismos); João Cabral, com sua escrita *a palo seco* em que o adjetivo parece não sede o protagonismo para o substantivo. Numa poética, que procura o mais próximo da dureza/ áspera do homem do sertão Pernambuco em sua saga. Clarice Lispector, por sua vez, como afirma Cereja e Cochar (2013, p. 542), introduziu novas técnicas de expressão, uma narrativa que

subverte com frequência a estrutura tradicional dos gêneros narrativos (romance, conto e novela).

Quando Lispector surge no cenário literário nacional em 1943 com o romance *Perto do coração selvagem*, Bosi (1994, p. 423) destaca que aquela jovem de então de dezessete anos causou espanto à crítica literária da época a qual via, na forma peculiar de fabular, a filiação do escritor irlandês James Joyce (1882-1941) e da escritora britânica Virgínia Woolf (1882-1941). Estava assim estreada uma grande escritora nacional cujas obras, em geral, apresentam um mergulho no mais íntimo do ser humano. Bosi (1994, 424) ainda pontua que em suas obras o espírito perdido no labirinto da memória e da autoanálise reclama um novo equilíbrio, não mais na esfera convencional, mas de algo-que-existe-para-o-eu.

Ressalta Cereja e Cochar (2013, p.543) que ela quebra a sequência narrativa do começo, meio e fim, assim como também a ordem cronológica, e funde a prosa e poesia ao fazer constantes usos de imagens, metáforas, antíteses, paradoxos, símbolos, sonoridades etc. (Cereja e Cochar, 2013, p. 543). Sobre suas origens, discorre Moser (2011, p. 21) que ela foi chamada de alienada, intimista, e tediosa por críticos linha-dura. Só reagia quando ofendida pela estúpida acusação de ser estrangeira, pois sempre, de acordo com o autor (2011, p. 21), diante do fato de havia quem relativizasse sua condição de brasileira:

Nasci na Ucrânia, terra de meus pais. Nasci em uma aldeia chamada de Tchechelnik, que não figura no mapa de tão pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchetchnik para eu nascer, e prosseguiram a viagem. Cheguei ao Brasil com apenas dois meses de idade (Lispector *apud* Moser, 2011, p. 21).

Ademais, segundo com Moser (2011, p. 27), ela afirmara “Minha terra não me marcou em nada, a não ser pela herança genética. Eu nunca pisei na Rússia” (Lispector *apud* Moser, 2011, p. 27). Moser (2011) pontua que só se referiu às suas origens não mais do que um punhado de vezes. Por esse propenso desinteresse pela terra de origem que a faz aproximar-se da nacionalidade brasileira. Criada no nordeste brasileiro, seu nome extrapolou/extrapola as fronteiras brasileiras. Tornando-se, assim, um dos maiores nomes de nossa literatura e uma das mais lidas e estudadas, havendo vários trabalhos acadêmicos cujos objetos de pesquisa são suas obras. Vale salientar que um dos motivos cruciais da fuga dos Lispectores para o Brasil, deu-se em razão dos *pogroms* – perseguição, ataques

deliberados a grupos étnicos considerados como minorias – no caso eslavo, por sua família ser de origem/fé judaica.

Os *pogroms*, de acordo com Moser (2011, p. 51-52) acirraram-se, cada vez mais na Ucrânia, no final de dezembro de 1918 – sem paralelo na história -. Os campos e cidades do país cobriram-se de sangue judeu. Requentes de violência contra essa parcela da população. Também como milhões de judeus, destaca Moser (2011) Mania e Pinkhas (pais de Clarice) e as filhas Elisa e Tania foram presas desse horror. Somadas a tantas outras questões, a família resolve migrar, em fuga, nasce a menina Chaya Pinkhasovna Lispector, a qual mais tarde em solo brasileiro se tornaria um dos maiores nomes de nossas letras, recebendo aqui um nome de sonância nacional – *Clarice*, entre tantos significados – *aquela que traz a luz/ ilustre*.

## 5 A REALIZAÇÃO DO EVENTO

Salientamos que o Colégio Vera Cruz/Recife na semana de 23 a 29 de outubro de 2023 comemorou a semana nacional do livro e da biblioteca. Para essa comemoração, todas as séries da escola - infantil, fundamental e médio – envolveram-se nessa comemoração. O 9<sup>a</sup> ano do fundamental leu discutiu e apresentou através de reflexões e encenações o conto *Via crucis*, de Clarice Lispector. Os estudantes tiveram a possibilidade de estudar tanto o gênero em questão quanto as especificidades literárias da escritora Clarice Lispector. A culminância foi uma apresentação para toda comunidade escolar no dia 29 de outubro.

Os estudantes salientaram que *Via crucis* (2016, p. 544- 549), metáfora desdobrada metonimicamente em *Maria das Dores, menino, gravidez, Virgem Maria, São José, Emanuel, Jesus, estábulo, crucificado* (2016, p. 544-549). A *crucis* ganha assim forte conotação dentro da narrativa em que a *via* é a passagem não apenas do menino Jesus mas também da humanidade. Como observado, a literatura de Lispector possui esse viés reflexivo ante a vida. Tal tendência pode ser observada a partir da seleção metafóro-metonímica das palavras por ela empregadas, como bem pontua Jakobson (1988, p. 56) “Manipulando esses dois tipos de conexão (metáfora/similaridade; metonímia/contiguidade), por seleção, conexão, combinação e hierarquização; um indivíduo (escritor) revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências estilísticas.

## 6 VIA CRUCIS, DE CLARICE LISPECTOR, UM CONTO COM TEOR CRISTÃO

Narrado em terceira pessoa, é um conto homônimo ao livro em que está inserido – *Via crucis*, lançado por Clarice Lispector em 1974. Vale salientar que as palavras que formam o referido título possuem as seguintes significações: *Via*, segundo o dicionário Luft (2000, p. 672), “1. Rumo, 2. Caminho, 3. Meio de transporte [...]”; e, *crucis*, latinismo genitivo, significando *da cruz*. Assumindo no contexto religioso cristão católico a significação de “caminho doloroso”, “via dolorosa”. O dicionário Etimológico eletrônico (2008) registra-as como sendo uma metáfora não se referido propriamente à cruz, símbolo do cristianismo, mas ao cruzamento, à encruzilhada formada por duas estradas que se cruzam e onde viajantes, não familiarizados com o caminho, teriam que tomar uma decisão “crucial”, que afetaria drasticamente seu destino.

O Dicio, dicionário online de Português (2009), acrescenta ainda que seriam a série de 14 quadros que representam a caminhada de Jesus carregando a cruz, retratam seu sofrimento nas horas que antecederam seu julgamento e sua execução, conhecida como Paixão de Cristo; as 14 estações da *via sacra, calvário*. Destacamos que essas estações tematizam a dor, o sofrimento e a morte. Todavia a uma 15ª estação a qual tem como tema a ressurreição de Jesus de Nazaré. Tal estação, como o próprio tema sinaliza, é a confirmação do regozijo *post-mortem*, ou seja, alivia as angústias dos seres humanos ante a certeza de sua finitude. Biblicamente se apoiando, textos do Novo Testamento já enfatizavam a ressurreição do Cristo:

<sup>21</sup> Daí em diante, Jesus começou a dizer claramente aos discípulos:

— Eu preciso ir para Jerusalém, e ali os líderes judeus, os chefes dos sacerdotes e os mestres da Lei farão com que eu sofra muito. Eu serei morto e, no terceiro dia, serei ressuscitado (Mateus 16:21. In Bíblia de Jerusalém, 2017).

Contrastando com a respectiva promessa bíblica a qual tem seu ápice na via Crucis cristã, através dessa 15ª estação, o texto clariceano não finda com a certeza da ressurreição em que a vida venceria a morte, mas com a reflexão ante ao sofrimento o qual é inerente a todos os seres humanos: “Não se sabe se essa criança teve que passar pela via crucis. Todos passam”. (Lispector, 2016, p. 549). Citação impactante e reflexiva que põe o ser humano indefeso ante as adversidades que a vida pode lhe propor. Assim, corroborando um dos temas basilares da técnica ficcional de Clarice Lispector: a reflexão sobre o estar-no-mundo que, não raro, traz consigo a epifania (revelação), essa última

concebida no momento de iluminação e questionamento frente a uma determinada situação. Sant’Anna e Colassanti (2013, p. 128) apontam que a questão da epifania pode ser compreendida no sentido místico-religioso e no sentido literário. No religioso, é o aparecimento de uma divindade e uma manifestação espiritual. Já, na literatura, o termo é o relato de uma experiência que se principia e se mostra rotineira, mas que acaba se revelando inusitada.

Em *Via crucis* (2016), o nascimento de um menino-cristo, induz a todos refletirem sobre sua própria condição de mortais, dispostos aos infortúnios e a inevitável *morte*. Nesse conto, dentro da tônica das obras de Lispector, podemos aproximá-lo do que seriam obras de educação existencial no sentido lato. Não que seja uma pretensa discussão filosófica, mas sim um convite a pensar e refletir sobre a vida/finitude como o próprio título sugere.

Salientamos que as explicações etimológicas aqui apresentadas sobre a expressão *Via crucis* apontam para uma relação de *caminho da dor, dor no caminho* do ser humano com uma relação intertextual com a via dolorosa realizada por Jesus de Nazaré em direção ao Gólgota. Caminho esse narrador pelos autores evangelistas – Mateus, Marcos, Lucas e João. Lucas (23: 26-32 [2017]) assim explana:

A caminho do calvário: Enquanto o levavam, tomaram certo Simão de Cirene, que vinha do campo, e impuseram-lhe a cruz para levá-la atrás de Jesus. Grande multidão do povo o seguia, como também mulheres que batiam no peito e se lamentavam por causa dele. Jesus, porém, voltou-se para elas e disse: “Filhas de Jerusalém, não choreis por mim; chorai antes por vós mesmas e por vossos filhos! Pois, eis que virão dias em que se dirá: Felizes as estéréis, as entranhas que não conceberam e os seios que não amamentaram! Então começaram a dizer às montanhas: Caí sobre nós! e as colinas : Cobri-nos! Porque se fazem assim com o lenho verde, o que acontecerá com o seco? Eram conduzidos também dois malfeitores para serem executados com ele (Lucas 23:26-32 in: Bíblia de Jerusalém [2017]).

A referida passagem narrada pelo evangelista Lucas foi selecionada por apresentar além da *via crucis* de Jesus de Nazaré, apresenta também um homem (Simão de Cirene) que é forçada a carregar a cruz por alguns metros e as mulheres que seguiam a Jesus, com grande dor. Tendo assim a presença humana na partilha da *no caminho da dor, dor no caminho*.

O conto de Lispector se inicia com também com a *anunciação* do nascimento de um menino, outra relação com Jesus de Nazaré. Todavia; a criança, filho da protagonista Maria das Dores – nome que carrega também a conotação dolorosa – diferentemente do que está posto nos evangelhos, não é anunciado por um anjo, mas por uma ginecologista e nada. Foi a uma ginecologista: “Passaram-se mais de dois meses. Esta diagnosticou uma

evidente gravidez” (Lispector, 2016, p. 545). Gravidez essa que assustou a paciente pelo fato de assim como a mãe de Jesus, ela também ser virgem:

Não pode ser! gritou Maria das Dores. — Por quê? a senhora não é casada? — Sou, mas sou virgem, meu marido nunca me tocou. Primeiro porque ele é homem paciente, segundo porque já é meio impotente” (Lispector, 2016, p. 545).

A perplexidade dá lugar à resignação; pois, ao sair atônita do consultório da médica, Maria compra um casaquinho azul para o bebê; pois, mediante a situação – atônita que ficara -, tinha certeza de que seria um menino. Sendo assim, só poderia dar-lhe um nome: Jesus (Lispector, 2016, p. 545). Reação análoga a dela, teve seu marido (personagem não nomeado) que ao saber da gravidez da esposa, perguntara-lhe assustado: “- Então eu sou São José” (2016, p. 546). Maria das Dores começara a se preparar para o nascimento do filho o qual já o entendera como sendo divino (Lispector, 2016, p. 546).

Por essa questão de divindade, começara a organizar o enxoval da cor azul, pois tinha cada vez mais certeza de que seria um menino. A uma amiga a quem contara o acontecido, exclamou: “Maria das Dores, mas que destino privilegiado você tem!” (Lispector, 2016, p. 546). “Privilegio” esse que a protagonista ressaltava: “Privilegiado, sim, mas suspirou Maria das Dores. Mas que posso fazer para que meu filho não siga pela *via crucis*” (Lispector, 2016, p. 546). A amiga sentindo a aflição de Maria, aconselhou-lhe que reza, mas que rezasse muito. Desde de quando aceitara a ideia da gravidez, a futura mamãe começara a acreditar em milagres e fazê-los também, como na seguinte passagem: “Uma vez julgou ver de pé ao seu lado a Virgem Maria que lhe sorria” (Lispector, 2016, p. 546). Outra vez, destaca o narrador (2016), beijara a perna do marido, que estava ferida e o curou. O tempo passava e aumentava a preocupação dos pais a encontrar um estábulo a fim de que a criança nascesse lá. Lembraram-se da fazenda da tia Mininha em Minas Gerais. Lá havia condições similares à cidade de Belém em Israel – no caso estábulo. Todos os dias, Maria das Dores ia à igreja (Lispector, 2016, p. 546). Todavia, mesmo acreditando ser uma gravidez divina, a respectiva gestante, assim como qualquer outra grávida, tinha desejos alimentares. No caso dela, “[...] tinha desejo estranhos. Como o de comer uvas geladas” (Lispector, 2016, p. 547). “São José” na fazenda da tia Mininha dedicara-se ao ofício de marcenaria, numa evidente relação com o ofício de São José, pai adotivo de Jesus de Nazaré.

Vale salientar que havia algo que preocupava Maria das Dores: “Mas parecia-lhe que se desse à criança o nome de Jesus, ele seria, crucificado. Era melhor dar-lhe o nome de Emmanuel. Nome simples. Nome bom” (Lispector, 2016, p. 547). Ademais, “De noite Maria

das Dores olhava para o céu estrelado à procura da estrela-guia. Quem seriam os três reis magos? Quem lhe traria incenso e mirra” (Lispector, 2016, p. 547). O casal dava longos passeios pela fazenda, “São José” até deixara crescer a barba grisalha e os longos cabelos brancos. O tempo passava os três – Maria das Dores, o marido e a tia - sempre presentes na fazenda para não perderem momento algum da gestação.

O narrador destaca que Maria ia à igreja todos os dias, mesmo barriguda, ajoelhava-se. Escolhera como madrinha a Virgem Maria e como Padrinho o próprio Cristo (Lispector, 2016, p. 547). A futura mamãe especulava como seria o dia do nascimento do tão esperado “Cristo”. A ansiedade era grande, o tempo não passava, a tia fazendo lanches para alimentar a gestante. As noites, eles acendiam a lareira, Maria das Dores tomava leite junto à lareira, sempre pensando como seria o bebê. Prepararam o estábulo, pois o futuro “Cristo” teria que nascer lá para assemelhar ao Jesus de Nazaré bíblico. Em relação ao tempo, a criança viria ao mundo em outubro, e não em dezembro como a criança de Belém. A espera termina quando, segundo o narrador: “Até que um dia, às três da madrugada, Maria sentiu a primeira dor. Acendeu a lamparina, acordou “São José”, acordou a tia” (Lispector, 2016, p. 548). Correram para o estábulo, “São José” com a lamparina em mãos abria o caminho para o local previsto para o nascimento. Ao chegar ao local, perceberam que os animais do estábulo estavam inquietos. Em pouco tempo, Maria sentira outra dor, tentando se acalmar para não assustar os presentes. Então: “[...] veio uma dor forte demais. Ai Jesus, gemeu Maria das Dores. Ai, Jesus, pareciam mugir as vacas” (Lispector, 2016, p. 548). Então, nova dor emanou e no meio de todo aquele cenário - noite fria, estábulo, palha, nasceu Emmanuel. O conto termina com uma forte reflexão a qual talvez tenha dado margem inspiração da respectiva narrativa, a saber: “Não se sabe se essa criança teve que passar pela via crucis. Todos passam!” (Lispector, 2016, p. 549). A *via crucis*, ou melhor, caminho da cruz é a fatalidade inconteste na vida de todo ser humano. Fatalidade essa que esteve no percurso de Jesus de Nazaré e também de todo mortal. O criança recém chegada ao mundo está sujeita a esse fatídico destino o qual nos torna impotentes, não raro, ante à dor. Sendo Lispector, didaticamente inserida no terceiro tempo do modernismo brasileiro - 1945. Geração essa que entre tantos pontos refletiu sobre o estar-no-mundo.

O conto *Via crucis*, de forma singular, exemplifica um pouco o que se caracteriza como narrativa clariceana, pois, como bem destaca Bosi (1994, p. 424), a obra de Lispector é uma narrativa existencial, ela se abeirava do mundo exterior como quem macera a afetividade e afia a atenção para colher atmosferas e buscar significações raras, mas ainda numa tentativa de absorver o mundo pelo *eu*. Dessa forma, entendemos que *Via crucis* é uma narrativa intrigante e fascinante. Intrigante porque Maria das Dores, entre tantas

nuances, metaforiza a humanidade relegada ao sortilégio de dramas que, por vezes, são desafiadores. Fascinante porque nós humanos nos reconhecemos nesse menino tão indefeso acabado de nascer.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se sabe se essa criança teve que passar pela via crucis. Todos passam” (Lispector, 2016, p. 549). Destacamos com essas palavras que o respectivo texto lidou com o deslizamento da expressão *Via crucis*, do conto homônimo, de caráter metafórico noutras palavras, as quais sustentam a trama narrativa, de forma metonímica. Ou seja, através do desdobramento metonímico o qual sustentam na trama o teor reflexivo cristão. Didaticamente inserta na geração modernista de 1945 em que a *palavra* assume uma investidura especial, Lispector corrobora, em suas obras e especificamente nesta, que a fabulação não é apenas da ordem da inspiração do poeta/escritor, mas também na tessitura das palavras no texto. Ou seja com a leitura e análise do referido conto, os estudantes do 9ª ano dos Anos Finais do Fundamental tiveram a oportunidade de não só conhecer a fímbrias do referido gênero mas também adentrar no universo literário de Clarice Lispector numa relação intertextual entre a linguística e o texto bíblico, em ambos a matéria-prima é a *palavra*. Observamos que quando nos referimos às metáforas e às metonímias linguísticas, reportamo-nos aos estudos desenvolvidos por Jakobson denominados de polos metafórico (similaridade) e metonímico (contiguidades). Ambos respectivamente desenvolvidos a partir das relações saussureanas associativas e sintagmáticas (Saussure, 2012, p. 171-175). Em *Via crucis*, percebemos que a expressão homônima do título desliza metonimicamente em significantes de teor cristão, como *Maria das Dores, menino, gravidez, Virgem Maria, São José, Emanuel, Jesus, estábulo, crucificado*. Todos semanticamente marcados pela conotação de dor e sofrimento que conduzem de certa forma à finitude humana, ou seja, indicando que nenhum ser humano pode escapar à fatalidade da vida. Assim, reveste-se essa narrativa clariceana publicada na década de 1970, mas que assume um caráter atemporal no que toca a “odisseia” humana e suas interrogações sobre a fatalidade e finitude humanas embora que, não raro, as personagens assim como as pessoas reais não se atentam hodiernamente ao infortúnio da existência, pois o mais importante é VIVER visto que todos nós estamos caminhando para o nosso Gólgota assim como o filho de Maria das Dores e de São José, do texto de Lispector! Enfim, com a análise da respectiva obra de Clarice Lispector, tivemos a oportunidade não apenas de incentivar o gosto pela leitura mas também apresentar aos estudantes a respectiva

escritora autora e seu modo *sui generis* de escrever. Pois como Bosi afirma (1994) para Lispector a *palavra* não era apenas uma forma de comunicação, mas também uma ferramenta poderosa para explorar a complexidade da existência humana e dar sentido ao mundo.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Editora Paulus: São Paulo, 2017.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 42ª edição. Cultrix: São Paulo – São Paulo, 1994.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. *Literatura Brasileira: em diálogo com outras literaturas e linguagens*. 5ª edição. São Paulo – São Paulo: Atual, 2013.

CIVITAS JERUSALÉM. <https://www.tudosobrejerusalem.com/via-dolorosa#:~:text=Esta%C3%A7%C3%B5es%20da%20Via%20Crucis, ficam%20dentro%20do%20Santo%20Sepulcro>. Acessado em 15.11.2024.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística*. In: Manual de linguística. Mário Eduardo Martelotta (organizador). 2ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo-São Paulo: Contexto, 2015.

*DICIO: dicionário eletrônico de português* (2009). <https://www.dicio.com.br/via-crucis/>. Acessado em 19.09.2024.

*DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ELETRÔNICO: origem das palavras*. (2008). <https://www.dicionarioetimologico.com.br/crucial/>. Acessado em 19.09.2022.

FERNANDES, Márcia. *Conto: o que é, características e tipos (com exemplos)*. <https://www.todamateria.com.br/conto/>. Acessado em 07.01.2025.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1988.

LISPECTOR, Clarice. *Via crucis*. In: Todos contos. Organizador Benjamin Moser. 1ª edição. Rocco: São Paulo, 2016.

LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. Prefácio Eduardo Peñuela Cañizal. 20ª edição. Cultrix: São Paulo, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. Organização e supervisão Lya Luft. 20ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

MATTOSO CAMARA, Joaquim. *História da linguística*. 6ª edição. Editora Vozes: São Paulo, 2000.

MOSER, Benjamin. *Clarice*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo- São Paulo: Cosac Naif, 2011.

SALUM, Isaac Nicolau. *Prefácio à edição brasileira*. In: *Curso de linguística geral*. Organização Charles Bally e Albert Schechaye, com a colaboração de Albert Reidlinger. Prefácio edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANT'ANNA, Affonso Romano; COLASSANTI, Marina. *Com Clarice*. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Organização Charles Bally e Albert Schechaye, com a colaboração de Albert Reidlinger. Prefácio edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

**Robson Anselmo Tavares de Melo**, doutor e Pós-doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor Técnico-formador da Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE).

**Flávia Tavares da Costa Ramos**, doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Docente do departamento de Letras da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

# BOI LUZEIRO, UMA COMPOSIÇÃO DE ARDOR NORDESTINO: LITERARIEDADE DE SIGNIFICANTES TELÚRICOS

**Adriana Janaína da Silva Baé (SE - PE)**

*profaadrianajb@gmail.com*

**RESUMO:** Os elementos poéticos sempre presentes nas letras do grupo arcoverdense, Cordel do Fogo Encantado, nos lança a um universo cheio de riquezas do sertão pernambucano. Essas riquezas vêm de uma fonte na qual é nutrida com os encantados do povo Xucuru e o terreiro das religiões de matrizes africanas que preenche os versos com o toque do seu tambor. Além disso, os pontos anteriormente citados fazem ponte também com o movimento Armorial - movimento no qual visava valorizar a cultura Nordestina em todos os âmbitos: pintura, escultura, literatura, música, dança e teatro. Escolhemos como corpus para análise e também para uso do projeto de linguagem poética e cultura, uma das canções que compõe o álbum homônimo do grupo – foi o primeiro a ser lançado, no ano de 2001 -, Boi luzeiro (ou a pega do violento, vaidoso e avoador). Essa canção/poema, como nós chamamos no decorrer deste projeto, traz consigo signos referentes ao mundo sertanejo pernambucano: dos retirantes ao elemento fantástico. Para tal feito, utilizamos os estudos de Albuquerque Jr. (2011), Jakobson (2007), Suassuna (1974) e demais autores para decifrar esses símbolos presentes na composição.

**Palavras-chave:** signo; telúrico; Jakobson; Armorial; cultura.

## 1 BOI LUZEIRO, UMA COMPOSIÇÃO DE ARDOR NORDESTINO: LITERARIEDADE DE SIGNIFICANTES TELÚRICOS

A contemporaneidade está cheia de elementos que nos atordoam e, por muitas vezes, borram a nossa visão ao que nos pertence ou o que deveria pertencer: a nossa cultura. Na época da pós-modernidade na qual vivemos e globalizado, somos absorvidos com a ideia de cultura que tem muita influência colonizadora, ou seja, uma cultura de fora se sobrepõe sobre a nossa de uma certa forma que acaba nos engolindo. Entretanto, se faz necessário que no meio desse bombardeio cultural - obviamente que o avanço das mídias digitais e redes sociais colaboraram com isso, essa colonização -, haja uma volta a nossa cultura nacional, e, mais específico no que tange ao projeto o qual será falado aqui, a cultura regional.

A cultura regional nordestina é um universo cheio de elementos interessantes e intrigantes. Isso vai da nossa linguagem à gastronomia dessa região. Contudo, como mencionado anteriormente, a cultura regional nordestina, muitas vezes, é preterida por movimentos culturais externos. E, assim, se vão elementos folclóricos e que fazem parte

do imaginário nordestino. Apesar disso, é notório observar, na nossa região Nordeste, um movimento louvável em nossas escolas públicas para trabalhar nossa cultura, celebrá-la.

Sendo assim, uma boa maneira de celebrar (dentre várias), no ambiente escolar, *a priori* em sala de aula, é o uso da linguagem, utilizando os elementos fantásticos daquele meio cultural e a vivência cotidiana, seja do campo ou do meio urbano. E como podemos fazer isso de uma maneira que atraia a atenção de jovens estudantes que são imersos na cultura pós-moderna? Através do lirismo de uma letra de música, ou, como vamos chamá-lo aqui, canção/poema. Novamente expomos aqui que essa, também, é uma dentre tantas maneiras pedagógicas que deve/pode ser usada para fisgar a atenção do nosso alunado.

E, com essa perspectiva, surgiu a ideia de criar um projeto que abordasse o universo pernambucano - elementos de fantasia/imaginário e o cotidiano - dentro dos versos da canção/poema, aplicando tal projeto na aula de eletiva chamada Poesia de (re)existência<sup>1</sup>. Além desses pontos ( o fantástico/imaginário e cotidiano pernambucano), seria visto a figura de linguagem metafórica inserida na construção dos pontos ali nos versos da música; no final do projeto os alunos produzirão o seu próprio poema que remeta ao imaginário pernambucano e, para isso, a elaboração de um breve vídeo para uma rede social com esse poema produzido por eles.

A música escolhida para o uso desse projeto chama-se *Boi luzeiro (ou a pega do violento, vaidoso e avoador)*<sup>2</sup>, ela pertence a banda arcoverdense Cordel do Fogo Encantado. Antes de falarmos sobre os elementos da canção escolhida para o projeto mencionado anteriormente, faremos um breve exposto da banda pernambucana e a sua contribuição para a cultura pernambucana.

A banda Cordel do Fogo Encantado surgiu, primeiramente, como um grupo teatral - é importante mencionar que o nome Cordel do Fogo Encantado era o nome do espetáculo apresentado por esse grupo, isso nos anos 90 -, e não uma banda como é conhecida há mais de 20 anos. Esses jovens que formavam o grupo naquela época estavam envolvidos em teatro, por essa razão criaram um espetáculo que era uma mistura de poesia, música e dramaturgia.<sup>3</sup> Com o passar dos anos, o espetáculo tomaria outra forma, seria dessa vez uma banda que traria para Recife e demais parte do Brasil a beleza dos versos do sertão e a música que misturava aspectos interessantes do violão e os tambores vindos dos terreiros

---

<sup>1</sup> Essa eletiva foi inspirada em uma das Unidade Curriculares oferecidas na Trilha: Identidade e Expressividade para o Ensino Médio da Secretaria de Educação de Pernambuco. (Link: [https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio\\_Trilha\\_Identidades\\_e\\_Expressividades.pdf](https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio_Trilha_Identidades_e_Expressividades.pdf) ).

<sup>2</sup> Para simplificação, usaremos somente as duas primeiras palavras do título da música para se referir a ela.

<sup>3</sup> Informações retiradas do site oficial da banda os textos referentes à história dela (link: <https://www.cordeldofogoencantado.com.br/> ).

de religião de matriz africana, como o candomblé. A autora Adriana Soares de Almeida (s.d.), em seu artigo sobre as interfaces da literatura nas obras da banda publicado nos anais do GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste), traz uma afirmação importante sobre a trajetória do Cordel do Fogo Encantado e outras influências que rondavam a década de 90:

O grupo pode ser considerado fruto da cena cultural pernambucana da década de 1990, em que se viveu uma grande efervescência cultural em decorrência da globalização. Numa tentativa de dar visibilidade à cultura local, os artistas produziram um hibridismo cultural que uniu ritmos característicos do folclore nordestino a músicas do contexto internacional, criando novos ritmos não menos autênticos que os cristalizados pela tradição. Esse movimento batizado de Manguebeat transformou a música do estado dando-lhe projeção nacional. (ALMEIDA, S.D., p. 2).

A amálgama de instrumentos como a guitarra e música eletrônica com elementos musicais da cultura popular, como tambores e chocalhos, foi algo inovador, pois trazia a manifestação popular – maracatu e boi marinho, por exemplo – dentro do que a globalização pedia. A Globalização aqui se entende como a influência do rock e o eletrônico americano sobre os demais ritmos

É mister apontar que, além dos elementos musicais predominantes no meio brasileiro e do estrangeiro, a banda, pelo fato de virem de uma região do Sertão pernambucano, carrega a energia e referência do povo indígena Xucuru em suas composições. O povo Xucuru carrega uma mística muito forte. Essa mística se firma nos movimentos da natureza sagrada onde os encantados e os caboclos<sup>4</sup>. Podemos notar claramente essas referências nos versos das composições do Cordel do Fogo Encantado, quando se coloca manifestações da natureza e sua ligação espiritual. Sabendo dessas informações e que o alunado se conectaria aos elementos da cultura pernambucana; da espiritualidade dos povos indígenas do estado e de religiões de matriz africana; do fantástico/imaginário; da linguagem poética e trabalhar os símbolos dentro dessa linguagem, assim foi escolhido trabalhar a canção Boi Luzeiro.

Boi luzeiro é uma canção com poucos versos, mas que se pode extrair significados interessantes sobre o folclore e o imaginário de Pernambuco. Acreditamos que trabalhar, em sala de aula, os versos dessa canção de uma banda contemporânea, que enaltece as tradições nordestinas, é uma maneira de resgatar e tomar posse daquilo que nos pertence.

---

<sup>4</sup> Essa e outras informações sobre o povo indígena pode ser encontrada no *site*: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xucuru#:~:text=A%20cren%C3%A7a%20na%20natureza%20sagrada%20faz%20com%20que%20os%20Xucuru,e%20encantados%20est%C3%A3o%20naturalmente%20presentes.>

Assim como Ariano Suassuna (1974) fez ao criar o movimento Armorial, o qual enalteceu a cultura nordestina em todas áreas da expressão artística, especialmente na literatura de cordel. É necessário resgatar a nossa cultura e colocá-la para os nossos alunos.

Diante disso, o que também é relevante em apresentar a poética do *Boi luzeiro*, é o fato de fazer com que os alunos percebam a manifestação conotativa dos versos compostos e as imagens utilizadas para compor a canção/poema. Essas imagens nos transporta para cantos da história ainda vivida pelos sertanejos - como a retirada do interior para lugares que lhes concedam mais oportunidades, o êxodo rural -, e os elementos místicos existentes nas contações de histórias dos anciões. Narrativas orais, tão comuns nestas regiões.

Retomando aqui nesse parágrafo a manifestação conotativa dos versos, que foi mencionada anteriormente, presente em Boi Luzeiro, é de extrema importância ser trabalhado isso no ensino básico - e no nosso caso, numa aula de eletiva sobre poema no propósito de manifestação da visão do aluno como cidadão -, pois a diferenciação da palavra entre o que é conotativo e o que é denotativo faz parte do letramento. E letramento não só da produção de um poema e suas várias estruturas, mas também como o aluno vai interpretar o texto e seu sentido. Logo, entender que o texto poético que carrega o sentido do conotativo, é um texto cheio de sentido, consoante a Jakobson(2007).

Ademais, para executar o projeto, em sala de aula, firmamo-nos nos estudos de Albuquerque Jr. (2011) relacionados a criação da literatura regional nordestina em seu livro "Geografia em ruínas: a invenção do nordeste e outras artes", o qual estão relacionados os pontos referentes às ideias/ideologias símbolos dentro da canção/poema do Cordel do Fogo Encantado. Em consideração ao estruturalista Jakobson (2007) – linguista estimado pela tríade concretista como o *poeta da lingüística* -, sobre o que se refere à importância da poética no que diz respeito à arte.

Nesse momento, vamos seguir para a apresentação de nosso referencial teórico que nós usamos para o nosso projeto.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO - A IMPORTÂNCIA DA CULTURA NORDESTINA

O primeiro ponto que vamos abordar aqui, no referencial teórico, é sobre a questão cultural nordestina. A sua importância. E trazer isso para os alunos que são cidadãos digitais e vivem nesse mundo o qual sofre com a influência de culturas externas. E, como foi dito no início deste artigo, há muita influência das redes sociais. A cultura nordestina há

um leque de movimentos artísticos ricos, bem elaborados e cheios de carga de significados, de acordo com Suassuna (1974).

Visando essa gama de manifestação artística, Ariano Suassuna criou o Movimento Armorial, no qual o próprio defendia como uma “um movimento aberto” (Suassuna, 1974, p.17), pois não havia rigidez de qual manifestação da arte era relevante, mas, sim, de que todas possuem relevância no meio cultural nordestino. O imaginário presente, como transformar a onça como um animal místico - nos textos literários de Ariano Suassuna, ela, a onça, sendo a própria morte. Retomando ao Movimento Armorial, ela defende uma arte genuinamente brasileira, conectada às raízes populares de nossa cultura e, ao mesmo tempo, universal. Ou seja, tratando de temas comuns à humanidade - como, por exemplo, a morte, a vida, o amor e a guerra. E colocar a cultura nordestina como protagonista em relação a essas temáticas, isto é, contar a história ou estória do ponto de vista do povo nordestino. Isto é uma visão muito protecionista, podemos assim dizer, de Suassuna.

No contexto do Movimento Armorial, ela propõe uma arte genuinamente brasileira, profundamente ligada às tradições da cultura popular e, ao mesmo tempo, abrangente em relação às questões universais. Assim, enfatizamos a cultura nordestina como elemento central dessas narrativas, sob o olhar do povo nordestino. Com isso, Suassuna (1974) defende que a cultura nordestina contém complexidades e material vasto que leva ao ponto de não se ancorar em elementos vindos de outras culturas para que fosse produzida alguma obra.

E a literatura no Movimento Armorial, no caso da literatura de cordel, com seus versos em sextilhas e usando em cada palavra a imagética da realidade nordestina - seja ela uma imagem ficcional ou real - , enaltece a cultura nordestina. Como Suassuna (1972, p.7) afirmava que a literatura de cordel possuía uma magia em seus folhetos, por isso acreditamos que essa magia mencionada, pelo o autor, é o imaginário presente. As letras que detém uma construção visual, assim tomando a imaginação de quem vê ou ouve os versos desses poemas da literatura de cordel no qual expõe a cultura popular nordestina.

Corroborando com a ideia da importância da manifestação cultural popular através da literatura de cordel, Betella e Cação (2016) dizem que:

(...) as manifestações artísticas populares representam e representaram por longo período, a continuação das histórias contadas de geração em geração por um viés fortemente oral. A memória aparece como um aspecto importante de conservação desta prática de registro. Mais ainda quando se trata da poesia popular ou das narrativas em versos, como as produzidas no âmbito da literatura de cordel, que utiliza o esquema de rimas para auxiliar na memorização das narrativas pelo público, e também de figuras como o cantador, transmissor da tradição por meio da voz e do conhecimento

acumulado. Outro elemento a ser comentado quando discutimos os conceitos de memória. (BETELLA & CAÇÃO, 2016, p.48).

Em outras palavras, as manifestações artísticas populares - destacamos aqui a literatura de cordel - têm desempenhado o papel de salvaguardar e transmitir histórias, principalmente por meio da oralidade. Além disso, a capacidade de conservar a memória assume um papel fundamental na manutenção na prática de registro cultural, especialmente na poesia popular e nas narrativas em versos. Nas obras desses folhetos, o uso de rimas facilita a memorização das histórias pelo público. Por isso, a memória, nesse contexto, torna-se um elemento essencial para a compreensão e continuidade da cultura popular nordestina. Seja na oralidade ou na escrita, a cultura nordestina deve-se preservar. Ademais, memorizar e guardar os significados dos elementos presentes são estratégias para repassar a vivência e o saber nordestino.

E ainda sobre a cultura nordestina, Albuquerque (2011, p.69) traz uma observação importante sobre o que é o conceito de nordeste que, a priori, os modernistas de 22 queriam expor. Segundo o autor, o modernismo incorporou elementos regionais, conferindo-lhes visibilidade e expressão que transitavam entre o cosmopolitismo e o nacionalismo, superando a visão exótica e pitoresca do naturalismo. Esses elementos foram ressignificados de maneiras diversas: ora para dissolver suas diferenças, ora para destacá-las, desfazendo a distância imposta por uma perspectiva europeizada. Importante pontuar aqui que Ariano Suassuna (1972) era contra a cultura europeia obter destaque sobre a cultura popular brasileira.

Outrossim, essa abordagem - ou seja, colocar como centro a cultura popular brasileira - buscava criar empatia com o regional, seja para diluí-lo, seja para integrá-lo a discursos, textos ou imagens que o reinterpretassem como signos livres, desvinculados de seus territórios e espacialidades originais. Nesse processo, o regional deixou de estar limitado a um contexto específico para ganhar novos significados dentro de um discurso mais amplo.

Ademais, para ilustrar isso, podemos citar o cacto, que, nas obras de Tarsila do Amaral, se transforma em símbolo de brasilidade, associando-se ao primitivismo e à aspereza da realidade nacional. Ele aparece em paisagens reinventadas, sem qualquer conexão direta com as paisagens naturais da caatinga nordestina, onde é mais comum. Com isso, essa transformação reflete a intenção modernista de reimaginar os elementos regionais, afastando-os de suas representações tradicionais e atribuindo-lhes novos papéis e significados no cenário cultural brasileiro. Assim, o regional é integrado ao universal,

permitindo uma releitura que reafirma a identidade nacional sem se limitar aos limites geográficos ou históricos.

## 2.1 Referencial teórico - Aspectos Linguísticos

Entramos, neste momento, no referencial teórico que envolve os aspectos linguísticos inseridos em um poema. Os significantes que existem dentro dessa estrutura textual, o poema. A ideia dos signos telúricos, isto é, signos que remetem aos elementos da cultura nordestina. Com o objetivo de esboçar sobre esse ponto dos signos telúricos, selecionamos Jakobson (2007).

Consoante a Jakobson (2007), é discutido as funções da linguagem e enfatiza que a função poética está profundamente ligada ao uso de significados conotativos, o que torna os textos literários cheios de camadas de sentido. Isto quer dizer que uma palavra escolhida não é vazia, pelo contrário, a palavra é carregada de sentido. A palavra, por si só, não é uma mera escolha do poeta.

E na escrita de um texto poético, que no caso do poema, é muito comum haver metáforas, a figura de linguagem consiste em construir comparações subjetivas de forma implícita, usando um termo ou expressão com um sentido figurado. Essa figura de linguagem, a metáfora, carrega um peso de significados, contudo esses ajudam a revelar a intencionalidade daquela construção poética.

Reiteramos que ao compor um texto poético é frequente o uso de metáforas. Esta figura de linguagem consiste em criar comparações subjetivas de forma implícita, e isso integra o desenvolvimento de um texto de função poética.

As metáforas possuem uma carga de significado, o que contribui para revelar a intenção por trás da construção poética. Elas enriquecem o texto e ajudam a transmitir emoções e ideias de maneira mais profunda e complexa. A metáfora está nos signos, ou seja, nas palavras. Desse modo, somos conduzidos às ideias de Jakobson (2007) a respeito das construções poéticas e seu valor no campo da linguística. Em síntese, a função poética, como o poema, é vista como uma forma de manifestação linguística.

## 3 METODOLOGIA

A elaboração desse projeto para aula da eletiva “Poesia de (re)existência” - eletiva inspirada na Unidade Curricular da Trilha Identidade e Expressividade, componente do Novo Ensino Médio vigente até o ano de 2024, pela Secretaria de Educação de

Pernambuco - partiu da escolha da canção/poema *Boi Luzeiro*. Canção/poema que faz parte do primeiro CD homônimo da banda arcoverdense Cordel do Fogo Encantado. Em seguida, a canção/poema selecionado:

Vem rodar no meu terreiro, boi luzeiro  
Vem soltar fitas na seca  
Vem tacar fogo no mundo  
Violento Vaidoso e Avoador  
Quando o dia nascer e morrer  
Seu nananun rei  
<sup>5</sup>Cigarro Pai Tomás cigarro (um trago)  
Incensa a tarde baforadas de verão  
Os retirantes já cruzaram meio mundo  
Eu fico aqui esperando outro batuque  
Uma mulher com dois olhos de trovão  
A nau mergulhou meu Bumba cadê?  
Seu nananun rei  
Quando o dia nascer e morrer  
Boi  
(Álbum “Cordel do Fogo Encantado”, 2001)

Esse projeto para aula de eletiva duraria duas aulas. Cada aula possui a duração de duas horas. Em cada aula, a ordem do desenvolvimento do projeto será assim:

Aula 1: Os alunos estariam em dupla; cada aluno recebe a canção/poema; a canção/poema é apresentada com a banda tocando no caixa de som; coloca-se no quadro os versos selecionados para começar a análise dos elementos metafóricos e o debate começa a partir das indagações da professoras.

Aula 2: É retomado a canção/poema com os alunos; a professora pede aos alunos quais foram os elementos selecionados na última aula; a professora os indaga sobre os elementos do imaginário e do real que existe nos versos selecionados na última aula; a professora escreve no quadro as etapas para a atividade que deve ser feita: a produção de um vídeo curto juntamente com o poema que as duplas devem fazer para ser colocado nessa mídia (o vídeo). O vídeo e o poema devem conter elementos que relacionem com a canção/poema; eles farão de modo criativo esse vídeo, seja desenhos, uma breve animação etc., mas que haja relação com o que foi apresentado no projeto .

---

<sup>5</sup> Essa expressão, de acordo com o site, foi criada por Lirinha, Clayton e Cacau. (link: <https://www.letras.mus.br/cordel-do-fogo-encantado/boi-luzeiro-ou-a-pega-do-violento-vaidoso-e-avoado/> ).

A partir dessa seleção, promoveu-se um debate coletivo em sala de aula sobre os símbolos presentes que remetem ao imaginário nordestino que compõem o universo desse texto poético-musical. A discussão envolve interpretações das imagens - isto é, dos signos telúricos - e metáforas utilizadas na composição, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre as representações. Nesse debate, destacamos versos como: “Os retirantes já cruzaram meio mundo”; “A nau mergulhou meu Bumba cadê?”.

Além da análise literária, a atividade incentivou a reflexão sobre como o texto dialoga com o contexto sociocultural do Nordeste. Foram abordadas questões relacionadas à oralidade, mitos e tradições que permeiam o imaginário popular, ampliando a percepção dos alunos sobre a riqueza da cultura nordestina e sua influência nas artes.

Como forma de integrar teoria e prática, os alunos foram desafiados a produzir “reels” com seus poemas inspirados nos elementos analisados. Essa atividade proporcionou uma experiência criativa, permitindo que cada participante reinterpretasse os símbolos e narrativas presentes no *Boi Luzeiro* de maneira pertinente. E, assim, buscando representar esses signos culturais populares do nordeste dentro de um meio digital, no qual eles são habituados. Dessa forma, os alunos compartilham o que aprenderam, porém utilizando uma mídia que faz parte do cotidiano deles. Havendo um letramento sobre texto poético e linguagem metafórica aplicado numa plataforma digital, produzindo seus próprios poemas inspirados nos signos telúricos vistos.

Os vídeos criados foram posteriormente hospedados no site da escola, tornando o trabalho dos alunos acessível a toda a comunidade escolar. Essa iniciativa não apenas valorizou a produção criativa dos estudantes, mas também funcionou como um meio de compartilhar a riqueza do imaginário nordestino com um público mais amplo, fortalecendo o reconhecimento e a apreciação dessa tradição cultural.

#### 4 RESULTADOS

O que foi observado com os alunos, a notória curiosidade com o ritmo musical da banda e da canção/poema escolhida. Eles observaram que o ritmo remetia aos tambores usados em Maracatus e em religiões de matrizes africanas. E essa mediação veio de modo livre por parte dos alunos.

A seleção dos versos da canção/poema, antecipadamente, colaboraram para que fosse mediado de forma mais objetiva para com os alunos a análise dos signos telúricos. Muitos começaram a ter curiosidade sobre a questão cultural popular do nordeste, trazendo questionamentos sobre o símbolo do boi e como ele é relevante no folclore nordestino.

Com isso, podemos afirmar que a canção/poema do Cordel do Fogo Encantado é uma forma de perpetuação da cultura popular? Sim, sem dúvida. O grupo musical incorpora em suas composições elementos que pertencem à rica cultura popular pernambucana, o que ficou evidente na canção/poema evidenciado em sala de aula. Essa abordagem reforça o diálogo entre a tradição e a contemporaneidade, promove

O trabalho com os versos dessa canção/poema torna-se, assim, uma estratégia poderosa para manter viva a herança cultural nordestina. A análise dos textos permitiu explorar as múltiplas camadas de significado presentes na obra, conectando os alunos ao universo simbólico que caracteriza a cultura popular, especialmente aquela ligada ao contexto pernambucano.

Além disso, a atividade não viu apenas os versos, mas também desenvolveu uma avaliação crítica e sensível à riqueza da cultura nordestina. Ao destacar os aspectos culturais e estilísticos da obra, buscou-se promover uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural do Brasil, promovendo um olhar mais atento para a importância das coisas.

Por fim, o objetivo central da atividade foi formar leitores proficientes e, ao mesmo tempo, entusiastas da cultura nordestina. Por meio da interação com os versos do Cordel do Fogo Encantado, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma expressão autêntica da cultura popular, ampliando sua acomodação cultural e reforçando sua identidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar aqui que a banda Cordel do Fogo Encantado e a sua composição Boi Luzeiro, mesmo com sua modernidade e experimentações rítmicas, mantêm uma forte conexão com a cultura pernambucana, utilizando seus signos de forma admirável em suas composições.

Além disso, seus versos muitas vezes assumem um tom de denúncia, funcionando como protestos contra as injustiças e opressões que o povo nordestino continua enfrentando. Desde antes dos registros de Euclides da Cunha em *Os Sertões*, o povo nordestino já traz em sua essência o conhecimento, a luta e a fé, mesmo que, por vezes, a esperança enfraquecida. Para resistir, é necessário lutar e existir; ser retirante, buscar trabalho e alimentar-se da terra natal é, por si só, um ato de resistência.

Quando uma banda como Cordel do Fogo Encantado desafia a lógica da indústria musical, fortemente influenciada pela globalização e pela estética norte-americana,

reafirma a identidade nordestina, registrando nossa memória em forma de poema ou canção, como nos cordéis. Os símbolos nordestinos carregam uma força singular, nutrida pela mística das etnias que compõem nossa cultura — indígena, africana e europeia.

E, sim, é importante ser trabalhado a cultura popular com nossos alunos a fim de enaltecer e perpetuar para as demais gerações. E que, assim, eles não sejam subjugados pela hegemonia cultural existente neste mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana S. Interfaces entre literatura e música no Cordel do Fogo Encantando. In: Anais da GELNE, s.d.

ALBUQUERQUE JR., Durval M. Geografia em ruínas: a invenção do nordeste e outras artes. 5º edição. São Paulo – SP: Editora Cortez., 2011.

BETELLA, G. K. & CAÇÃO, B.L.F.S. Cultura e relações de reciprocidade: a literatura em diferentes contextos. In: Leia Escola. Campina Grande – PB: volume 16, nº2., 2016.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo – SP: Editora Cultrix, 2007.

SUASSUNA, Ariano. O Movimento Armorial. Recife: Universitária da UFPE, 1974.

## CREDECIAL DA AUTORA

**Adriana Janaína da Silva Baé** é licenciada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e possui Especialização em Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Frassinetti do Recife (UNIFAFIRE). Atualmente, ela ministra aulas de Língua Inglesa para a rede estadual de Pernambuco.

# “A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NEGRO-AFETIVA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS: CONSTRUÇÃO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO” RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ariana Roberta Beltrão de Moraes (SME/RJ)

*beltrao.ariana@gmail.com*

Valéria Girão de Souza Barros de Sant' Anna (SME/RJ)

*vgsbsantanna@gmail.com*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo trazer experiências exitosas em turmas de alfabetização da educação básica através da inserção da literatura negro-afetiva e do desenvolvimento de ações antirracistas visando ao pensamento crítico e ao sentimento de pertencimento. Procurou-se, durante todo o processo, promover o reconhecimento e o senso de autovalor nos alunos reconhecendo a necessidade de valorização de seus espaços e de suas histórias pautadas não só no que prega a lei 10.639/03, mas também nos estudos acerca dos múltiplos letramentos cabíveis em salas de aula da educação básica.

**Palavras-chave:** literatura negro-afetiva; antirracismo; alfabetização.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo e o desenvolvimento de ações que visam a uma sociedade mais igualitária, na qual as diferenças, sejam quais forem – raça, gênero, condição social etc. – não limitem e não segreguem os seres humanos é um desejo que ainda parece ser longínquo, mas que possui papel fundamental na educação, especialmente na educação básica, que traz a responsabilidade de formar indivíduos críticos e atuantes.

Segundo o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96): “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dessa forma, nós, professoras de uma escola da rede pública municipal, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, com turmas da pré-escola ao terceiro ano do Ensino Fundamental I, buscamos, através de estudos e amparadas nas leis que regem a educação brasileira, propor, pelo segundo ano consecutivo, um Projeto Político Anual (PPA) que aborda a educação das relações étnico-raciais.

**Figura 1** – Escola Municipal onde o trabalho foi desenvolvido

Ressalta-se que não se trata de projeto pioneiro na nossa escola, já que a unidade, embasada nas leis supracitadas, vem desenvolvendo projetos que contemplam a temática afro-brasileira e indígena, recebendo boa aceitação tanto do corpo docente quanto dos alunos e de suas famílias. Partindo do princípio de que a escola é um ambiente plural e que é o espaço onde os estudantes passam uma parte significativa de seus dias, a unidade escolar busca trazer para o cotidiano de sua comunidade temas relacionados à diversidade, à inclusão e às relações étnico-raciais, não apenas em datas específicas e esporádicas, mas também de modo a torná-las prática constante de nosso fazer pedagógico.

Sendo assim, ao longo do ano, são propostas leituras com livros paradigmáticos de autores negros e de literatura antirracista, visitas de autores ligados à pauta antirracista, apresentações de capoeira e maculelê, entre outras formas de manifestações de arte e de cultura popular, resgatando e enaltecendo nossas raízes ligadas à África. Em conjunto com essas atividades, buscamos promover o aprendizado através do desenvolvimento do letramento nas nossas crianças.

Dessa forma, para nos guiar nas atividades com os alunos, utilizamos estudos defendidos por autores tais como Street, Souza, Rufino, Cosson e outros. Assim, unimos a prática em sala de aula aos usos do letramento partindo de uma temática antirracista seguindo o que nos diz a autora de livros infanto juvenis Sandra Rosa

Desde então, compartilho a ideia da importância do texto literário dentro da sala de aula como parte da rotina escolar, sempre considerando os livros de literatura a principal ferramenta facilitadora na aprendizagem do aluno em todas as disciplinas, como destaque para o seu aspecto formador de pessoas pensantes e sensíveis. (Rosa, 2022, p. 19 e 20)

Dessa maneira, desejamos construir identidades negras dentro da escola, desenvolver o senso crítico de nossos alunos, especialmente os do segundo ano dos anos

iniciais do ensino fundamental. Para isso, consideramos importantes a compreensão das diferenças e o conhecimento dos valores civilizatórios de Azoilda Loretto da Trindade<sup>1</sup>. São eles: oralidade, circularidade, corporeidade, ancestralidade, ludicidade, memória, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo e energia vital (axé).

**Figura 2 – Livros de literatura negro-afetiva para leitura**



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização do nosso trabalho em sala de aula, retomamos, em um primeiro momento, a Lei Nº 10.639/03, que apesar de quase vinte anos de vigência, ainda é pouco conhecida e pouco difundida no âmbito da educação básica. Foi esse documento oficial que instituiu, no currículo das redes de educação pública e privada, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

Partindo da legislação em vigor no país, pautamo-nos, portanto, em estudos de teóricos contemporâneos e especialistas que discutem a temática antirracista na educação e na sociedade. Entretanto, a partir da leitura desses especialistas, constatamos que, infelizmente, a despeito do que prega a lei,

(...) a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e de discriminação, nem sempre explicitados

<sup>1</sup> Azoilda Trindade foi uma intelectual e educadora negra, falecida em 2015, que teve como elemento primordial o estudo das relações étnico-raciais, ressaltando como podemos construir uma educação antirracista em ambientes que sejam acolhedores e proporcionem uma educação pautada na diversidade e na valorização de sujeitos. Os valores civilizatórios são princípios e normas que representam um conjunto de características e aspectos existenciais, intelectuais, espirituais e materiais.

verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. Os dados do Censo Escolar de 2007, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA em 2008 revelam a falta de equidade quando mostram que entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto entre os negros, apenas 30%. (SOUZA, 2011. p 44,45)

Ainda de acordo com a autora Ana Lúcia Silva Souza, o desempenho da população negra também apresenta defasagem nas avaliações da Educação Básica - Saeb. Suas trajetórias são marcadas por irregularidades, abandono, demonstrando que “quanto mais se avança nos anos de escolaridade, menos negros permanecem na escola.” (SOUZA, 2011. p. 45).

Conforme também nos coloca a escritora Sonia Rosa

Assim pude comprovar, mergulhada nesses novos conhecimentos que adquiri, que a raça é um fator de distinção social e, portanto, de desigualdade e discriminação em diversos níveis. (Rosa, 2022, p. 27).

Isso ratifica a ligação já expressa de que não só o lugar do negro vem sendo subalternizado como também é mister o seu resgate.

Na tentativa de amenizar e de tentar reverter essa dura realidade que persegue os nossos alunos, em sua maioria crianças negras, tentamos proporcionar-lhes, através de um trabalho que lhes dê autoestima, horizontes que lhes inspirem a seguir suas trajetórias. Para isso, pensamos em uma educação mais empoderada, “que resultará o engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2018, p. 43). Em busca da libertação, através da escolha pelo saber e pela ocupação de posições capazes de oferecer lugares de fala dentro de uma sociedade ainda influenciada pelo racismo estrutural, estimulou-nos, enquanto educadoras, colocar o saber aprendido na escola em comunhão com o que o jovem já traz de sua comunidade, a sua vivência.

Assim, como nos diz José Rufino dos Santos, o saber do negro integra o próprio saber histórico do nosso país, saber histórico esse que se torna a “chave da compreensão do negro e do país que ele criou, com o auxílio dos parceiros brancos e indígena” (SANTOS, 2015, p.32). É essa perspectiva que pensamos fazer chegar aos nossos alunos fazendo-os crer que seus conhecimentos são dignos de valor. Fazemos isso através da leitura de obras antirracistas a fim de que eles enxerguem, desde cedo, o papel de seus antepassados e os motivos de seu apagamento na construção do Brasil.

Como escolhemos trabalhar com textos literários, nos debruçamos no conceito de letramentos, em especial o letramento literário exposto por Cosson, que o compreende como uma “prática social, e como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2018, p.23).

Assim, o que o nosso trabalho propõe é que o letramento literário tenha sentido para os alunos, isto é, que seja objeto de saberes e de transformações.

Paralelamente a isso, ressaltamos a importância de tratar o letramento, tal qual nos instruiu Street, sem “privilegiamento” de “status à leitura e à escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores” (STREET, 2014, p.130). Tal ponto é importante, visto que a oralidade é uma característica marcante em muitas das culturas africanas e utilizada por nós durante todo o processo de aplicabilidade do projeto.

Dito isso, colocamos em prática os estudos de obras antirracistas com nossos alunos dividindo as atividades em práticas de pré-leitura, leitura e culminância do projeto com a visita da escritora Sandra Rosa à unidade escolar.

### 3 METODOLOGIA

A implementação do trabalho teve início no primeiro bimestre de 2024, momento em que cada aluno da turma 1202, com média entre oito e nove anos, foi levado a construir seu autorretrato, destacando suas características, usando o giz de cera com tons de pele. Neste momento, eles poderiam escolher a cor com que mais se identificassem. Essa atividade é importante para cada aluno iniciar seu próprio reconhecimento e compreender as diferenças entre os pares.

A seguir, realizamos a apresentação dos livros: “Os cabelos de Lindu”, de Geni Lima, “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hocks, “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira e do livro “O menino Nito”, de Sonia Rosa. Escolhemos essas obras por se tratarem de literatura infantil com protagonismo negro, que vai ao encontro do nosso projeto pedagógico anual que visa ao desenvolvimento de uma educação antirracista.

A partir de atividades de pré-leitura composta por reconhecimento e apresentação da capa, do manuseio dos livros, da construção de inferências a respeito do enredo, dos autores e das temáticas das obras, recolhemos opiniões das crianças e trabalhamos a construção do autorretrato que as aproximaria e/ou as afastaria das personagens vistas.

Em um segundo momento, tivemos a leitura propriamente dita dos livros, feita em roda. No centro, foi colocado um tapete redondo de estamparia africana com as obras propostas, e a cada roda, um livro foi selecionado para a leitura do dia.

A fim de promover a interação e o senso de autovalor, na chegada dos alunos à sala de aula, antes da leitura e da roda de conversa sobre os livros, colocamos um espelho na porta da sala com o objetivo de que eles se olhassem, se reconhecessem, se admirassem

e repetissem as frases presas próximas ao espelho em formato de um pequeno cartaz. Frases de autovalor, tais como “Eu sou lindo (a)!” , “Eu sou inteligente!” e “Eu sou especial!”.

**Figura 3 – Apresentação dos livros aos alunos**



**Figura 4 – Aluna realizando exercício de autoestima**



Tal atividade promoveu reconhecimento e os levou a uma maior identificação com o grupo na medida em que puderam auxiliarem-se mutuamente com a definição das qualidades, ou seja, alguns ajudaram os colegas que apresentaram dificuldade, naquele instante, de colocar-se diante do espelho, de reconhecerem-se não somente como protagonistas da sua própria história, mas também como participante da história do grupo.

Posteriormente, após a leitura do livro do dia, ao iniciarmos a roda de conversa, os jovens destacaram uma característica física de que eles mais gostam em si mesmos e, depois, apontaram uma característica que eles mais admiram no colega ao lado. A partir daí, foram propostas atividades de autorreconhecimento e de interatividade entre os alunos com a criação de um espaço onde eles pudessem dar opiniões e expor sentimentos diante

de si mesmos e da turma. É esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2018, p. 28).

Assim, a cada semana uma história foi lida e discutida na roda de conversa. Tivemos a oportunidade de pensar temas relacionados à liberdade de expressão, à cultura antirracista, ao reconhecimento e ao valor do negro na construção da sociedade brasileira.

Após a leitura, em uma folha papel, eles relataram a experiência reproduzindo através de desenhos e de pequenas frases o que mais apreciaram. A atividade de pós-leitura realizada rendeu cartazes e exposições na escola, compartilhada com outras turmas, que tiveram acesso aos desenhos e às frases. Dessa maneira, os alunos puderam explicitar aos colegas detalhes de suas experiências, seus gostos por um determinado livro e o que experienciaram durante as etapas realizadas.

**Figura 5** – Atividade realizada com os alunos



**Figura 6** – Atividade realizada com os alunos



Além da leitura dos livros em si, vale ressaltar que, em nossa última aula, apresentamos a letra da música “Vem dançar com a Elis”, da MC Elis – gênero Funk – que ressalta a valorização do cabelo e da cultura antirracista. Nesse momento, os alunos puderam cantar, dançar e se divertir. Como é uma turma dos anos iniciais da educação básica, eles apreciam bastante atividades ligadas ao som e ao movimento corporal, portanto, o momento serviu para que eles inclusive criassem algumas rimas a partir da canção.

Aproveitamos também o fato de a atividade ter sido realizada no primeiro bimestre e unimos o projeto a propostas solicitadas pela prefeitura em referência ao dia internacional da mulher. Sendo assim, sugerimos a atividade de pesquisa sobre as “Mulheres Negras importantes para a história de nosso país”, como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Dona Ivone Lara, Rebeca Andrade, Alcione entre outras. Isso estimulou atividades de pesquisa elaboradas pelos alunos, que foram expostas em um mural na entrada da escola.

**Figura 7** – Atividade do Dia das Mulheres realizada com os alunos



Para encerrar nossa experiência, convidamos autores (as) / escritores (as) negros, que publicaram alguns livros trabalhados com a turma o que abrilhantou o trabalho desenvolvido e trouxe outra perspectiva aos alunos: o real, o tangente, o palpável, já que eles puderam estar na presença de escritores para conversar e saber sobre o processo criativo de textos literários.

Sendo assim, contamos com a presença da escritora Sonia Rosa que, de maneira muito acessível e simpática, esteve por duas vezes em nossa unidade escolar. Uma festa para alunos e funcionários! A leitura do livro pela própria autora e a roda de conversa foi

motivacional, agregadora e um diferencial no processo de aprendizagem, especialmente para os estudantes envolvidos no projeto.

**Figura 8** – A visita especial da escritora Sonia Rosa realizando a “hora do conto” com os alunos



#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através da introdução da literatura negro-afetiva na proposta de educação antirracista de nossa escola, percebemos que o sentimento de pertencimento foi aguçado e, com ele, o desejo de consumir mais literaturas em que os alunos veem-se representados. Dessa forma, a literatura apresentou a eles uma realidade plausível e plenamente possível de ser vivenciada em seus cotidianos. O desejo de conhecer e reconhecer-se como parte integrante e valorosa de seu grupo é, de acordo com a nossa experiência em sala de aula, uma forma de impulsionar e de promover o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual.

Saber que há escritores negros, artistas, músicos, profissionais de sucesso, que há livros, canções, brinquedos que os representam, que eles estão de fato incluídos socialmente e culturalmente é muito importante no desenvolvimento de indivíduos com boa autoestima e os leva a um diferencial.

Assim sendo, nosso trabalho pôde restaurar e solidificar não só o reconhecimento e o autovalor dos estudantes, mas também introduzi-los no mundo da literatura, proporcionando-lhes ferramentas capazes de promover o início do letramento literário, auxiliando-os durante a trajetória escolar.

**Figura 9 – Representatividade: o aluno se reconhece no texto literário**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto desenvolvido, buscamos, portanto, ainda que brevemente, promover algo diferente aos alunos daquilo que nos relata a escritora Sonia Rosa

Na juventude, nunca entrei em contato com estudos sistematizados a respeito dos fatos históricos envolvendo a população negra, que trazem outras perspectivas e permitem diferentes construções imaginárias das vidas negras. (Rosa, 2022, p. 18)

Observamos, através da declaração da escritora e da nossa própria prática docente, que a apresentação de literatura negro-afetiva e de outros elementos culturais que representam nossos alunos, é de extrema importância para construção de identidade e de diminuição de desigualdades. Para isso, é nítida a importância da representatividade no cotidiano das crianças. Reconhecer-se de forma positiva, protagonizar histórias, aventuras, faz com que elas desenvolvam suas habilidades leitoras.

Infelizmente, sabemos que a escola é ainda o lugar onde o racismo é latente, todavia é papel dela mudar esse cenário desde a Educação Infantil, oferecendo para nossos alunos uma educação decolonial, valorizando os territórios, exaltando suas potencialidades, ouvindo-as e respeitando-as nas suas individualidades. Assim, falar de

nossa ancestralidade, de nossa descendência, com afeto, é um dos caminhos para uma educação que contemple a diversidade e a liberdade anteriormente mencionadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.**

BRASIL. Lei nº 10.639 “**Que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática – História e Cultura Afro-brasileira – e dá outras providências**”, Ministério da Educação. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Relações Étnico-Raciais. **Guia: Educação para as relações étnico-raciais: 20 anos da Lei 10.639/03.** Rio de Janeiro: SME/RJ, 2023.

ROSA, Sonia. **Reflexão Antirracista de Bolso: conversa preta: diálogos sobre racismo nas convivências por meio da educação e da literatura.** São Paulo: Arco 43 Editora, 2022.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. **Saber do Negro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação;** tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira.** In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (org.). Saberes e fazeres v. 5: Modos de Brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P. 11-15.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Ariana Roberta Beltrão de Moraes**, professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, formada em Letras/Literatura Brasileira, Pós-Graduada em Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa e Pós-Graduada em História da África e Diáspora Africana.

**Valéria Girão de Souza Barros de Sant' Anna**, professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação à Distância e Pós-Graduada em Educação Especial e Inovação Tecnológica.

# OS LIMITES DO HUMOR E A TEMÁTICA HOMOSSEXUAL MASCULINA NO HUMORÍSTICO “A PRAÇA É NOSSA”: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO GÊNERO PIADA ENTRE OS ANOS 2000 E OS DIAS ATUAIS

Daniele Maria Rodrigues Leite (UFPI)  
*daniele.leite@ufpi.edu.br*

**RESUMO:** A piada é um dos principais gêneros presentes no eixo humorístico. Esse gênero se faz presente de forma contundente no cotidiano da sociedade, uma vez que é bastante acessível e circula em vários setores sociais. Partindo disso, este trabalho aborda a comparação do gênero entre diferentes épocas em um programa de televisão consolidado, a fim de estabelecer se houve grandes mudanças e, em caso positivo, como isso se deu, de forma a compreender uma possível transição nas pautas de humor roteirizadas pela mídia televisiva, tomando como base a teoria do objeto do discurso e a referenciação presentes no gênero aqui analisado. A Linguística de texto foi a teoria-base deste trabalho. Também realizamos leituras acerca de Gêneros Textuais e Discursivos, Discurso Humorístico e Homossexualidade. A metodologia desta pesquisa partiu de observações de trechos de 10 vídeos do programa “A Praça é Nossa”, dos anos 2000 até os dias atuais, disponíveis no Youtube. Por fim, por meio dessa análise, pode-se perceber a evolução da piada e as mudanças na forma da utilização desse gênero, com a observação do objeto discursivo sob dois enfoques, inicialmente no personagem gay e posteriormente na mensagem humorística, apelando para inferência, duplo sentido, conhecimento de mundo, dentre outros.

**Palavras-chave:** piada; televisão; objeto do discurso; comparação; A Praça é Nossa.

## 1 INTRODUÇÃO

O humor é uma forma de expressão cultural que reflete as dinâmicas sociais, políticas e culturais de uma sociedade e é influenciado por elas. Partindo desse enfoque, tem-se que os programas humorísticos televisivos desempenham um papel crucial na formação e na perpetuação de narrativas e representações sociais. Nesse cenário, um dos programas de maior destaque é A Praça é Nossa, transmitido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) desde 1987 e que há décadas diverte o público brasileiro com seu estilo irreverente e versátil, trazendo inúmeros personagens que caíram no gosto do público e marcaram a história do humor nacional.

Partindo desse contexto, a presença do humor na televisão nem sempre se deu de forma inofensiva, pelo contrário, o que se nota é que outrora os roteiros cômicos se realizavam de forma deliberada e arbitrária, refletindo sobremaneira o imaginário social e

as relações sociais de cada época, especialmente quando se trata de temas sensíveis e polêmicos, como a sexualidade e a identidade de gênero. Assim, este estudo<sup>1</sup> analisa a transição do gênero piada em diferentes épocas em se tratando da temática relacionada à homossexualidade masculina, bem como a compreensão de possíveis limitações do humor em relação ao tema atreladas ao contexto social de cada época. Pretende-se aqui, fazer uma análise comparativa do gênero piada nos anos 2000 e na atualidade, de modo a investigar como o programa aborda e apresenta, ao longo dos anos, a homossexualidade masculina tanto em personagens tipicamente *gays* como nas narrativas que os envolvem. A Linguística de texto foi a teoria-base deste trabalho, além de estudos relacionados aos Gêneros Textuais e Discursivos, ao Discurso Humorístico e à Homossexualidade, recorrendo às obras de ALVES FILHO (2010), MARCUSCHI (2010), BAKHTIN (1999), BERGSON (1983), POSSENTI (2013) e FREUD (1969), dentre outros teóricos.

A escolha por esse tema se deu em razão da importância de compreender o papel do humor na criação e reprodução dos discursos sociais sobre a homossexualidade masculina, bem como os debates éticos e morais em torno de seu uso em relação a questões de gênero e sexualidade. Em se tratando da temática relacionada à homossexualidade masculina, o que se nota é um fenômeno de reverberação de ideologias dinamicamente dispostas, que não se mantém concretas cronologicamente. Ao examinar este tópico, pretende-se não só analisar as várias estratégias e técnicas humorísticas utilizadas no programa, com a análise do objeto discursivo em cada época, como também considerar o impacto destas expressões na percepção pública do tema e vice-versa, além de oferecer uma análise crítica e reflexiva sobre a utilização do humor na televisão brasileira.

Partindo disso, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar, enquanto objeto do discurso, a piada relacionada à temática homossexual masculina dentro do programa humorístico "A Praça é Nossa", através de uma abordagem comparativa das esquetes veiculadas entre os anos 2000 e os dias atuais, buscando extrair e analisar as mudanças ocorridas ao longo deste recorte temporal. Os objetivos específicos são: a) constatar e analisar as características das piadas relacionadas à temática homossexual masculina presentes no programa "A Praça é Nossa", durante os anos 2000; (b) investigar <sup>1</sup>as alterações na abordagem do humor homossexual masculino dentro do programa "A Praça é Nossa" ao longo do tempo, comparando com as representações atuais; (c) compreender

---

<sup>1</sup> Este trabalho é uma versão sintética de um artigo científico desenvolvido para a disciplina de TCC do curso de Letras - Português da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob orientação do professor Francisco Alves Filho (UFPI)

o humor como ferramenta de comunicação que vai além do fazer rir, mas romper com o previsível, fazendo uso de conhecimentos prévios, habilidades de interpretação do duplo sentido e (d) estabelecer, em cada época, as ferramentas linguísticas utilizadas no objeto do discurso em análise, buscando compreender como foram usadas em cada contexto cronológico.

Por fim, frisa-se que este material de trabalho não apenas servirá de inspiração e base para futuras pesquisas sobre o tema, mas também (e principalmente) terá um papel fundamental ao refletir as dinâmicas discursivas em que a sociedade se insere em diferentes épocas e contextos, compreendendo o campo do discurso e o seu impacto em diferentes eixos, especialmente no gênero humorístico, envolvendo tanto a caracterização (estereótipos) de personagens homossexuais masculinos como os roteiros aplicados a eles ou que os envolvem.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Propósito comunicativo na esfera humorística

Quando falamos de propósito comunicativo, de certa forma, devemos levar em consideração que ele está inteiramente ligado à noção de gênero e esse propósito não apenas orienta a estrutura e o conteúdo do discurso, mas também influencia as escolhas linguísticas e estilísticas do falante ou escritor. Essas diferentes intenções comunicativas moldam a forma como o discurso é construído e recebido pelos interlocutores. Esse fator é essencial para compreendermos a dinâmica da comunicação humana em diversos contextos discursivos. A partir desse viés, vejamos o que pontua (Swales 1990):

“Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, os quais compartilham alguns propósitos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros e peritos da comunidade discursiva e, por si, constituem a razão do gênero. Esta razão constitui a estrutura esquemática do discurso, influenciando e restringindo a escolha do conteúdo e do estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado e opera para manter a esfera de ação de um gênero, aqui estreitamente focalizado em uma ação retórica comparável.” (Swales, 1990: 58, apud Swales, 1994:3).

Nesse sentido, um gênero é definido pelos propósitos compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva, que orientam a estrutura do discurso e influenciam as escolhas de conteúdo e estilo. Esses propósitos comunicativos são reconhecidos pelos participantes da comunidade e são fundamentais para a compreensão

do gênero. Esses propósitos não apenas guiam a produção do discurso, mas também delimitam e direcionam a ação retórica associada ao gênero, contribuindo assim para a sua consistência e reconhecimento na esfera comunicativa.

A piada, em seu propósito comunicativo principal, visa produzir humor, fazer o público rir e se divertir, ressaltando seu caráter lúdico e divertido, típico do que se espera desse gênero textual. No entanto, há um segundo propósito que envolve a denúncia de práticas discriminatórias, a perpetuação dessas práticas ou a "brincadeira" com elas de forma humorística. Segundo Possenti (1998), as piadas abordam temas como sexo, política, racismo, homossexualidade, canibalismo, instituições (igreja, escola, casamento, maternidade, as próprias línguas), loucura, morte e desgraças (POSSENTI. pg. 25), trazendo um discurso que jamais poderia ser dito em um contexto de seriedade, dado os condicionamentos sociais. Esses temas são explorados pelas comunidades humorísticas na TV, rádio, jornais, dentre outros, como forma de entreter o público.

Assim, as piadas frequentemente contêm discursos polêmicos que funcionam em grande parte por meio de estereótipos, reproduzindo, de forma direta ou indireta, discursos já circulantes na sociedade ou discursos aptos a influenciá-la.

## 2.2 Objeto do discurso - definição e caracterização

Para MONDADA (1994, p. 62), objetos do discurso (OD) são “objetos constitutivamente discursivos”, ou seja, advindos da produção discursiva. Segundo o autor, “é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.” O OD não se presta a algo fixo, exterior e anterior ao discurso, mas se coloca de uma forma plástica e dinâmica, podendo ser introduzido e depois alterado, desativado, reativado ou reutilizado em maior ou menor grau em “movimentos discursivos” (MONDADA 1994, p. 64).

Nas práticas textuais diversas, por exemplo, um objeto do discurso sempre é introduzido inicialmente, isto é, entra em foco. Assim, durante todo o percurso da prática textual, esse objeto é retomado, por meio de processos de referências ou remissões. Ou seja, esses objetos constroem-se e reconstroem-se durante todo o curso da progressão textual, ficando sempre em foco, prontos para serem utilizados e reutilizados sempre que for necessário. Daí a razão de os objetos do discurso não serem elementos fixos, neutros, mas sim elementos “vivos”, dinâmicos e atuantes nas práticas discursivas.

Nesse sentido, o OD, no estudo de gêneros de texto, abrange não só a estrutura dos textos ante a suas características essenciais, mas também lança mão de uma análise funcional e linguística. Segundo BAZERMAN (2004), a análise de gêneros de texto “focaliza os modos como a escrita molda e é moldada por contextos sociais e culturais”. Logo o que deve ocorrer é uma abordagem panorâmica a fim de mapear como algumas categorias de discurso são construídas e apresentadas em situações comunicativas diversas.

Logo, seguindo o pensamento de BAKHTIN (1999), os gêneros de texto são “tipos relativamente estáveis de enunciados que servem para ação comunicativa recorrente”. Esses gêneros, como o próprio nome diz, não apresentam estabilidade absoluta, pois apresentam características formais variadas e refletem expectativas diferentes entre os integrantes do processo comunicativo. O estudo dos gêneros deve desvendar os dogmas linguísticos, a estrutura e o contexto que determinam a eficácia de um texto frente a um determinado contexto social.

### 2.3 Análise linguística das piadas

As piadas são gêneros textuais enxutos e fortemente estruturados, feitas com o propósito de gerar o riso através de uma reviravolta ou uma sequência de eventos, situações ou linguagem cômicas.

De acordo com Attardo (1994), piadas são estruturadas em uma sequência convencional que inclui um *setup* (preparação), seguido de uma *punchline* (a parte final que contém a reviravolta humorística). Essa estruturação, além de propiciar a compreensão do humor em si, explora o imaginário do público, levando-o a buscar âncoras de referenciação e ativação de modo que as suposições iniciais e óbvias sejam preteridas. Ademais, o contexto cultural e social desempenha uma função vital na interpretação e consumo das piadas, pois interfere tanto na seleção de temas, a depender do recorte temporal em que são contadas, quanto na compreensão dos mecanismos de linguagem e trocadilhos, corriqueiramente presentes no gênero aqui em estudo.

Nesse sentido, Muniz (2004) pontua:

“O gênero piada parte de um ponto de vista coletivo (sócio-cultural) e é atravessado pelos discursos produzidos na sociedade. Apresenta dois scripts opostos que, geralmente, dizem respeito a algum estereótipo (tema), seja lingüístico ou social, que serão ativados através de um gatilho e, além disso, contém uma característica pragmático-discursiva non-bona-fide. Para que o desfecho produza humor, principal função da piada, o leitor/ouvinte terá que buscar amparo no contexto, uma vez que a piada vai ‘brincar’ tanto com fatos lingüísticos, como com fatos concernentes ao entorno sócio-

cultural para veicular discursos geralmente 'não-autorizados' socialmente". (Muniz 2004, p.145).

Diversos estudos têm buscado explicar como instrumentos linguísticos, como o duplo sentido, o escárnio, os jogos de palavras e os trocadilhos são utilizados de modo a suscitar o humor. Desse modo, a estruturação linguística das piadas, bem como a organização, o ritmo, a entonação e o tempo da piada são elementos constitutivos que fazem dela um gênero acessível e ao mesmo tempo complexo, uma vez que não trabalha com o óbvio, não se restringe ao que é dito, mas mais ainda ao que não foi dito, àquilo que não foi referenciado de forma direta (anáfora indireta).

Finalmente, a análise linguística de piadas, além de explorar o cômico, lança mão da complexidade da linguagem e da compreensão humana, mostrando a potencialidade do humor para investigar os limites e as possibilidades da expressão linguística.

### 3 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da utilização de autores como Bakhtin, Possenti, Muniz, Jerónimo, Bergson, dentre outros estudiosos fluentes na área. Ademais, foram coletadas amostras representativas do *corpus* em estudo, a saber, trechos de episódios do programa "A Praça é Nossa", dos anos 2000 aos dias atuais, de maneira que tais amostras foram analisadas de forma qualitativa.

#### 3.1 Seleção de amostras representativas

Foram coletados 10 (dez) vídeos do humorístico "A Praça é Nossa", disponibilizados na plataforma YouTube transmitidos na TV aberta entre 2000 e 2023, de forma que o conteúdo analisado aborda a temática homossexual masculina direta e indiretamente, a partir dos personagens e histórias analisados.

#### 3.2 Análise qualitativa das amostras coletadas

Durante a análise qualitativa das amostras, será analisado cuidadosamente o conteúdo das piadas sobre a temática da homossexualidade masculina no programa "A Praça é Nossa". Para tal, serão considerados alguns aspectos fundamentais, como a apresentação do conteúdo tratado dentro do programa, a forma como são demonstrados

os personagens homossexuais, levando em conta vocabulário, linguagem, recursos estilísticos, etc.

Dessa forma, todos os aspectos citados serão abordados a partir da construção da piada na televisão dos 2000 até o presente momento. Assim, ao se realizar uma análise qualitativa detalhada desses aspectos, pode-se compreender melhor como o programa aborda temas da homossexualidade masculina, através do gênero em estudo, e como essas representações se constroem de modo a influenciar a consciência e aceitação da sociedade e a refletir a dinâmica do humor ao longo dos anos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Análise comparativa das piadas do primeiro momento (início dos anos 2000)

No início dos anos 2000, com a presença dos personagens Vera Verão e Valmir, as piadas focavam em aspectos caricaturais dos personagens gays, com destaque para a linguagem utilizada, em que se faz uso de um vocabulário próprio do público homossexual, a exemplo do que acontece nos dois primeiros vídeos, por meio da encenação da personagem Vera Verão, com trejeitos e falas exagerados e marcantes. Podemos notar no vídeo 1 que, após sofrer um insulto de uma mulher, Vera Verão diz: **“Eeeeeeeepa, veja lá como fala sua sirigaita, bicha não, eu sou uma quase lara, a deusa das Águas...”**. Outro exemplo de mesma natureza pode ser visualizado no vídeo 2, em que a mesma personagem fala **“Epa! Epa! Veja lá como fala a sua quericuda! Bicha, não! Eu sou uma quase... Yoko Omo!”**.

Nos vídeos 3 e 4, Valmir, por sua vez, usa e abusa de um vocabulário agressivo e caricato para se referir a seu “passado homossexual”, a exemplo dos termos **“biba”** e **“viadagem”**, mostrados no vídeo 3, em que o personagem Valmir, em um diálogo com o apresentador Carlos Alberto, afirma sua condição de “ex-gay” ao explicar que, ao ter momentos de recaída, toma medidas drásticas contra isso, asseverando **“Quando eu sinto a biba se manifestando, meu, eu tomo medidas drásticas contra a viadagem, meu!”** Havia, até então, o uso constante de vocábulos para marcar de forma nítida a referência aos personagens homossexuais, como, por exemplo ainda, as expressões **“franga”**, e **“frescura”**, na fala **“Segura essa franga, cê tá escorregando! Tá escorregando por uma frescura!”**, em que Carlos Alberto se dirige a Valmir para que contenha suas recaídas.

Por meio das análises, pudemos notar que, nesse período, as piadas ridicularizavam de forma exacerbada a figura homossexual no programa, isto é, as piadas eram produzidas

em cima daquilo que era visto por parte da sociedade acerca deles e ainda daquilo que era mostrado ao público por meio de um roteiro com vocábulos devidamente característicos do humor em questão, com o uso de termos chulos para marcar um humor ofensivo e ácido na pauta homossexual enquanto objeto do discurso humorístico (piada).

#### 4.2 Análise comparativa das piadas do segundo momento (anos atuais)

Aqui entra em foco a mensagem/conteúdo da piada. Personagens como Jeca Gay, Jorge da Borracharia e Mateus Ceará (este não é um personagem gay no programa, apenas conta causos relacionados a esse público) não são mais construídos a partir de rotulações, extremismos e caricaturas acerca do público homossexual masculino, como no início dos anos 2000. Isto é, a piada não é mais construída acerca daquilo que é visto, em cima do próprio personagem, ela passa a priorizar a mensagem (esta ainda com teor humorístico acerca do público homossexual), para suscitar e desenvolver o humor.

Em razão disso, reafirmamos o foco na mensagem/conteúdo da piada, uma vez que, ao protagonizarem um roteiro direto com Carlos Alberto, sem a interação com outros personagens, Jeca Gay, Matheus Ceará e Jorge da Borracharia podem contar causos de suas vidas sem interferências, interferências essas que, como observado nos vídeos iniciais, serviam de mote para que o humor girasse em torno de uma briga generalizada entre Vera Verão e outras mulheres, por exemplo, ocasião propícia para que se fizesse o uso de vocábulos como “**bicha**”, no trecho “**Ah, não, ouça, mas se ela for, eu não vou! Porque eu não me misturo com essa bicha!**”, em que uma das moças se dirige à Vera Verão.

Jeca Gay, Matheus Ceará e Jorge da Borracharia, conforme o material analisado, são personagens que mantêm um diálogo com Carlos Alberto, contando histórias de seu cotidiano e nesses diálogos há uma presença massiva de trocadilhos e ambiguidade, referências essas que podem ser vistas na falas dos vídeos 5 em diante.

Nesse sentido, há no vídeo 5 uma situação comunicativa em que Jeca Gay conta ao apresentador que sonhou com ele e Carlos Alberto pergunta se o sonho foi bom e o caipira, por sua vez, responde “**Foi esquisito. Sonhei que nós tava num curral, nós era gado... Eu era a vaca, você era um bezerro com uma fome danada...**”. Essa fala do personagem denota uma conotação de humor em que os personagens se envolvem sexualmente por meio da prática sexual oral, mas isso não é dito de forma direta. Nota-se, a partir desse trecho, que o humor não mais reside em vocábulos marcados, como nos primeiros vídeos,

mas em um estilo de humor mais rebuscado que requer do público um certo nível de entendimento e conhecimento de mundo acerca daquilo que está sendo dito.

No que tange aos vídeos protagonizados pelo personagem Matheus Ceará, tem-se que não se trata de um homem homossexual, mas o mesmo se propõe a contar causos de um tio e um primo que o são. Desse modo, mais uma vez é nítido o foco na mensagem da piada e não na figura do homossexual em si, prova disso é que os parentes mencionados sequer estão presentes nas esquetes analisadas. Podemos citar como exemplo o vídeo 7, em que o tio de Matheus Ceará vai com ele ao médico para avaliar uma dor na região anal e ocorre a seguinte fala: **“O médico perguntou, mas, você tá com dorzinha aonde? Não, é que tá um dodói. Aí, o médico falou, é no peitinho? Ele falou, não, é mais embaixo. Falou, já sei, na barriguinha? Ele falou, não, é mais embaixo. Falou, é no passarinho? Ele falou, não, na gaiolinha.** Tem-se que o termo **“gaiolinha”** foi utilizado para caracterizar de uma forma mais suave a região íntima em que o tio sentia dor, e também para gerar um efeito cômico que possivelmente não existiria se o personagem de Matheus Ceará se utilizasse dos termos técnicos. Assim, a graça não gira em torno de um vocábulo peculiar ao público gay, mas em um vocábulo que, por si só, não teria o significado contextual mencionado, necessitando de todo um arcabouço comunicativo para que se compreenda o humor envolvido, isto é, a história narrada do início ao fim, destacando novamente a necessidade do público em se ater ao conteúdo da mensagem enquanto objeto risível.

Por fim, na análise dos vídeos protagonizados pelo personagem Jorge da Borracharia, ainda é possível vislumbrar o foco no conteúdo da piada. Expressões como **“...porque enquanto eu vou atrás das minhocas, ele vai armando a barraca, né? Pra gente armar a barraca”** e **“Com a caçamba grande, pequena, eu tô dentro”**, apresentam duplo sentido. Na primeira frase, por exemplo, **“porque enquanto eu vou atrás das minhocas, ele vai armando a barraca, né?”**, além do sentido literal de pescar e acampar, **“armando a barraca”** pode ser entendido como uma referência para a excitação sexual. Na segunda frase, **“Com a caçamba grande, pequena, eu tô dentro”**, o sentido literal se refere ao conforto em qualquer veículo com caçamba, mas, **“caçamba”** e **“estar dentro”** podem ser interpretados como referências a situações sexuais. Tudo isso deixa claro a piada centrada na mensagem em si, e não mais no personagem, como outrora. Nisso, há a necessidade de estar atento ao conteúdo a todo momento, visto que a piada, no momento atual, foca no conteúdo, no arranjo da conversa entre apresentador e personagem, de modo que o telespectador mais desatento não seria capaz de compreender o humor ali presente. Assim, o humor ‘escrachado’ que etiquetava a figura do gay, focando no personagem em si, deu

lugar a um humor mais sutil, rápido e centrado na mensagem com uso de expressões de duplo sentido e trocadilhos.

#### **4.3 A representação da homossexualidade masculina no programa “A praça é nossa” do início da década de 2000 aos dias atuais**

Por meio da análise dos vídeos aqui trazidos, pudemos notar que antes a representação da homossexualidade masculina no programa “A Praça é Nossa” era feita de maneira muito caricata e exagerada, o que acabava fugindo da realidade representativa do público homossexual, tachando-os de maneira promíscua, limitada, sem modos, comunicando-se por meio de gritos.

Essa linha de pensamento corrobora a ideia de Moreno (2001), o qual pontua que os personagens homossexuais na TV são representados a partir de elementos de caricatura, apresentando características como gestual, jeito de falar e a indumentária exagerada. De 2007 para cá, a análise dos vídeos nos possibilitou perceber que essa representatividade exagerada e caricata do homossexual no referido programa humorístico sofreu alterações, tornando a representação desse público mais próxima da realidade. Podemos notar isso fazendo uma comparação dos dois primeiros vídeos (anos de 2000 e 2002) com o terceiro vídeo (ano de 2007). Naqueles, como já pontuamos, a personagem Vera Verão utiliza trejeitos excessivos, tais como gestos exagerados corporais amplos e enfáticos, que vão além do necessário, fala forçada, ou seja, produção vocal com esforço excessivo, resultando em tons artificiais e vestimenta superabundante, isto é, uso de roupas e acessórios nada discretos ou ornamento excessivo, que se destacam pela extravagância e detalhamento. No terceiro vídeo (ano de 2007), a representação, por meio do personagem Valmir, também se mostra pautada em aspectos da homossexualidade masculina, focada ainda no léxico como ferramenta de humor, como, por exemplo, ao representar um personagem gay que tenta a todo momento suprimir sua essência homossexual e se vê em vários momentos frustrado em sua tentativa.

Entretanto, o que foi observado nos demais vídeos é que essa centralização no personagem deu lugar a um roteiro muito mais focado na piada e em seus elementos constitutivos. Sendo assim, a análise dos vídeos nos possibilitou notar que, dos anos 2012 para cá, a partir do personagem Jeca Gay, a representatividade da figura masculina homossexual em “A Praça é Nossa” começou a sofrer uma transição, ao sair do foco no personagem e começar a focar no conteúdo da mensagem, com a massiva presença de trocadilhos e ambiguidades, em detrimento das expressões explícitas.

Desse modo, faz-se mister destacar que, a partir de 2012, o humorístico fugiu da monotonia, ao trazer personagens que fugiam ao estereótipo do que seria um personagem gay e trazer um “jeca” e um borracheiro, figuras essas que romperam com o padrão e o estereótipo retratado outrora pelo mesmo programa de tv, além de um outro personagem - Matheus Ceará - que, embora, não representasse um gay, contava casos que os envolviam, reforçando novamente o foco na mensagem e não mais no personagem e em suas falas explícitas, como por exemplo no uso dos termos “*bicha*”, “*biba*” e “*franga*”, já trazidos.

#### 4.4 Propósitos comunicativos da piada: algo mudou?

No que concerne aos propósitos comunicativos da piada sobre a homossexualidade masculina em “A Praça é Nossa”, não houve fatores de mudanças no decorrer dos anos, a proposta continuou a girar em torno do entretenimento, do riso e da diversão, o que mudou foi a forma de se chegar a esse propósito. Nos anos 2000, o humor empregado tinha, frequentemente, a intenção de provocar riso através da ridicularização e etiquetamento de personagens homossexuais. O intuito principal era entreter o público televisivo, utilizando, para isso, a marginalização e a diferença como fonte de risos e comicidade. Naqueles anos, as piadas exploravam estereótipos de maneira exagerada e pejorativa, muitas vezes reforçando preconceitos e perpetuando estigmas sociais contra o público homossexual. Personagens como Vera Verão, por exemplo, usava de trejeitos exagerados e muito cômicos, fugindo, muitas vezes, da diversidade evidente à comunidade homossexual masculina.

No entanto, com o passar dos tempos, a análise dos vídeos nos mostrou que houve uma clara mudança na receita da piada, enquanto objeto do discurso apto a provocar o riso. Não houve uma mudança no propósito, mas na forma de fazer piada, isto é, não se modificaram os fins, mas sim os meios e isso não pode ser confundido com uma mudança no propósito comunicativo, que continuou a ser o mesmo: divertir o público. As piadas atuais tendem a ser mais sutis e a exigir um pouco mais da atenção do público, de modo que este passe a acompanhar a dinâmica do humor do início ao fim, para que possa entender a dinâmica da situação comunicativa de humor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança do foco no personagem para a mensagem da piada, bem como o uso de "brechas" para a participação ativa dos personagens, indica uma tentativa de alinhar o conteúdo humorístico a uma abordagem em que há uma participação mais direta dos personagens na construção da piada, não mais se apresentando no alvo.

Essa transição não só reflete uma adaptação à dinâmicas culturais e sociais, mas também destaca o ajuste e a preocupação dos roteiristas e produtores de conteúdo humorístico em promover uma representação menos estereotipada e grotesca, inovando até mesmo ao trazer personagens que rompem com a dinâmica do estereótipo (estimulado pelo programa nos anos iniciais do recorte aqui analisado), a exemplo de um borracheiro viril, sério e bem portado e de um homem caipira, ambos personagens tipicamente rústicos.

Dessa forma, esta pesquisa foi fundamental para evidenciar a importância da compreensão das dinâmicas de humor e sua influência nas percepções sociais e para suscitar pesquisas futuras que possam ir além da análise do estudo do objeto do discurso, aliando estudos de Gêneros de texto, Linguística de texto e Análise do Discurso para entender a piada de forma mais aprofundada, em aspectos culturais, sociais, políticos, jurídicos e ideológicos.

Por fim, essa investigação não apenas ajuda a identificar tendências e padrões linguísticos na representação de grupos marginalizados, mas também fornece orientações para a criação de humor que promovem a inclusão e evitam a perpetuação do preconceito.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (1999) "**Os gêneros do discurso**" In: Estética da criação verbal. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes.

BERGSON, Henry. **O riso. Ensaio sobre a significação do cômico**. Trad. Nathanael C. Caixeiro Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. . São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall.

DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990

DYER, Richard. **Now You See It; Studies on Lesbian and Gay Film**. New York: Routledge, 1990.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

JERÓNIMO, N. A. **Humor na sociedade contemporânea**. 268f. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2015.

MUNIZ, K.S. **Piadas: conceituação, constituição e práticas – um estudo de um gênero**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Setor Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PINCELLI, Renato; AMÉRICO, Marcos. **Apontamentos teóricos sobre o humor e seus recursos**. Fórum linguistic. v. 16, n. 4, p. 4217-4228, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n4p4217/42435>. Acesso em: 30 abr. 2024.

POSSENTI, Sírio (1998) **O Humor da Língua: Análises Lingüísticas de Piadas**. Campinas, SP : Mercado de Letras

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002.

RAMOS, Paulo. **Tiras Cômicas e Piadas: Duas Leituras, Um Efeito de Humor**. Tese de doutorado em Letras. São Paulo, FFLCH-USP, 2007.

SWALES, John. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA,, Luiz Carlos. **Uma introdução ao estudo do humor pela linguística**. Delta: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001) **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez

BAZERMAN, C. (2004). **Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people**. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 309-339). Routledge.

Attardo, Salvatore 1994. **Linguistic Theories of Humor**. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Daniele Maria Rodrigues Leite** Graduanda de Letras - Português na UFPI. Participou de pesquisas na área de Análise de Gêneros, com foco em Gêneros Acadêmicos pelo Núcleo de Pesquisa Cataphora.

# COMUNICAÇÃO DE MÁS NOTÍCIAS: GÊNERO TEXTUAL E INTERAÇÃO EM CENÁRIOS DE FORMAÇÃO MÉDICA E DE PRÁTICA CLÍNICA

Francisco Renato Lima (UNICAMP)  
fcorenatolima@hotmail.com

**RESUMO:** Neste estudo, objetiva-se analisar o funcionamento textual-discursivo do gênero textual comunicado, inserindo-o na esfera médica, visto que é evocado no ensino da linguagem em um curso de Medicina e na prática clínica. Trata-se de um gênero de natureza predominantemente oral, bastante recorrente na comunicação de más notícias, com funções específicas e complexas, tanto na formação acadêmico-universitária quanto na prática profissional, em contextos clínicos. Os achados que validam essa constatação e que servem como *corpus* de análise são oriundos de uma pesquisa de doutorado, em andamento, na qual analisa-se o papel do ensino da linguagem na formação médica. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que teve como colaboradores, 22 profissionais da saúde, sendo: Médicos-Docentes (MD) e Médicos-Egressos (ME) do curso de Medicina da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Conclui-se que, em virtude da complexidade que envolve as situações de comunicação de más notícias, o gênero textual comunicado deve ser ensinado, de forma sistemática, no contexto da formação médica, em virtude da emergência do domínio de aspectos relativos à funcionalidade em situações interativas junto aos pacientes.

**Palavras-chave:** gênero textual comunicado; comunicação de más notícias; interação médico-paciente; formação médica; prática clínica.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, concorda-se com uma premissa fundamental postulada por Marcuschi (2008, p. 147), de que “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, tendo em vista, inclusive, que “seria uma gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais”, posto que o tema já era discutido desde a Antiguidade Clássica, no campo da Literatura e da Retórica, aspectos sócio-históricos mencionados em outros dois textos seminais (Marcuschi, 2002, 2005).

O tema continua “na moda”, mesmo não sendo “novo”, o que se justifica pelo fato de as práticas de linguagem estarem em constante processo de ‘atualização’, de modo ‘*on-line*’, a fim de responder às necessidades comunicativas e interacionais dos sujeitos. Então, a cada tempo e contexto surgem necessidades de usos específicos (e até especializados)

da língua, com foco nos usos situados, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (Bakhtin, 2009, p. 44).

Nessa perspectiva, o gênero textual evocado para esta discussão é o comunicado, que, em nada é “novo”, pois ‘desde que o mundo é mundo’, como apregoa o senso comum, as pessoas comunicam alguma coisa, com distintos objetivos. O que é então, propõe-se de “novo” aqui? Pensar o comunicado, como um gênero de natureza oral, situando-o no contexto de interação médico-paciente. Ora visto que, em quaisquer outras esferas de atuação humana, nos termos de Bakhtin (2011), também ‘comunica-se’ algo ou alguma coisa.

Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar o funcionamento textual-discursivo do gênero textual comunicado que, na perspectiva aqui adotada, pode ser inserido na esfera médica, visto que é evocado no ensino da linguagem em cursos de graduação em Medicina e em práticas clínicas.

Diversos estudos, a exemplo de Rivera e Artmann (2015, p. 2578) apontam que “as teorias da linguagem têm sido reconhecidas e apropriadas ao campo da saúde, pois oferecem uma alternativa de análise importante à área, cujas práticas, apesar dos objetivos instrumentais, ancoram-se essencialmente na linguagem”. Além deles, Campos e Fígaro (2021, p. 06) pontuam que “a troca linguística não pode ser limitada à estrutura da língua e nem mesmo ao jogo dos interesses individuais. Há condicionantes mais amplos e estruturais que perpassam os processos comunicacionais”. Interessante ressaltar que os autores destes dois estudos são do campo da Saúde, mas, operam suas análises a partir de dispositivos teóricos da Linguística, evidenciando a contribuição desta para ajudar a responder às necessidades por eles evocadas.

Nessa busca por especificação de onde se enuncia, teoricamente, este estudo devota o olhar analítico sobre o funcionamento do discurso e do texto, a partir de uma articulação entre questões de gêneros textuais, interação e oralidade, à luz de Marcuschi (2002, 2005, 2007, 2008, 2010), autor que postula princípios basilares dessas interfaces sociointeracionais sobre a linguagem.

A partir desse recorte, e a fim de se situar no *campo*<sup>1</sup> em relação aos pares, destaca-se algumas pesquisas, citando os autores e as abordagens nos estudos linguísticos, em movimentos similares ao realizado neste estudo. Por exemplo, i) Martine (1989), Vion

---

<sup>1</sup> A noção de ‘campo’ é caudatária da teoria da prática em campos sociais, de Bourdieu (2004), para quem o *campo* refere-se ao lugar social de atuação de onde se enuncia. Logo, todo *campo* “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23). Assim, os *agentes* só conseguem uma legitimação no *campo*, quando incorporam e constituem os *habitus* e as *illusiones* específicas e internalizadas ao longo da experiência social e profissional no *campo* (Bourdieu, 2011).

(1992) e Tannen e Wallat (2002), na Sociolinguística Interacional; ii) Souza (2006), na Sociolinguística Variacionista, enfocando, sobretudo, a dialetologia; iii) Magalhães (2000), na Análise Crítica de Discurso (ACD); iv) Galvão (2006), na Semiótica; v) Araujo (2013), na Análise do Discurso; vi) Meneghel e Ostermann (2012), nos Estudos de fala-em-interação ou Análise da Conversa; vii) Bentes Pinto, Meneses e Raulino Neto (2011) e Oliveira (2017), no campo da Linguística Textual (LT); viii) Cruz (2008), Siman (2015) e Lima (2024), no campo dos estudos da Cognição Social e da Neurolinguística; e ix) Lima (2016, 2017, 2018, 2019, 2023a), na interface entre os Novos Estudos do Letramento (NLS), da LT e da Retextualização. Essa breve sumarização, é claro, não exaure a lista de estudos realizados sobre o tema. Ela objetiva apenas, ilustrar a entrada no *campo* e justificar a interface proposta.

A motivação acadêmica para a pesquisa desse tema partiu, inicialmente, de Lima (2016)<sup>2</sup>, quando investigou processos de compreensão na relação médico-paciente, a partir do modo como os sujeitos relataram como eram as práticas comunicativas dentro do consultório médico. O autor entrevistou três médicos e quarenta e cinco pacientes; constatando, por fim, a importância da linguagem para uma comunicação clara entre os sujeitos envolvidos no processo de interação comunicativa no evento de letramento consulta médica.

Diante disso, surgiu a inquietação de estudar, em Lima (2025), o currículo do curso de Medicina de uma universidade pública, situada em Teresina (PI), região inclusive, onde a pesquisa de Lima (2016) foi realizada. Desse modo, trata-se de um estudo de continuidade, que, metodologicamente, foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por meio de pesquisa documental, de pesquisa bibliográfica e de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2013), envolvendo dois grupos de médicos: 12 Médicos-Docentes (MD) do curso de Medicina da UFPI e 10 Médicos-Egressos (ME), ex-alunos dos primeiros<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Pesquisa registrada e aprovada, em 2015, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob o Número de Certificado de Apresentação de Certificação Ética (CAAE): 46117715.8.0000.5214.

<sup>3</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de Campinas (CEP-CHS/UNICAMP) e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em virtude de as duas IES, constituírem, respectivamente, 'Instituição Proponente' e 'Instituição Coparticipante', ou seja, a pesquisa é realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), do Instituto de Pesquisas em Linguagem (IEL/UNICAMP), mas, a coleta de dados ocorreu no âmbito da UFPI. O projeto foi aprovado pelos dois CEPs, nas datas: 28/08/2022 e 16/01/2023, sob os Números de CAAE: 60786422.0.0000.8142 (CHS/UNICAMP) e CAAE: 60786422.0.3001.5214 (UFPI).

Diante disso, estas reflexões devem ser lidas de modo situado, ou seja, elas representam uma leitura inicial, ainda relativamente preliminar sobre tal *corpus*, com o fito de, a um só tempo, fazer um exercício de estudo e análise dos dados; e evidenciar o movimento de divulgação dos achados de campos, que corroborem o propósito geral da pesquisa de doutorado, mais ampla.

## **2 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ENTRE MÉDICOS E PACIENTES: UMA INTERAÇÃO MEDIADA POR GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS**

A prática nos serviços de saúde no Brasil enfrenta diversos percalços, que dificultam o andamento do processo de atendimento clínico. Dentre esses entraves, encontra-se na linguagem um espaço conflituoso de interação, em particular, pelo modo como os médicos organizam as informações (orais ou escritas) para os pacientes, envolvendo a leitura de diversos gêneros textuais, a exemplo da bula de medicamentos (Lima; Carvalho, 2016a; Lima; Marquesi, 2025) e da receita médica (Lima, 2016, 2018, 2019a, 2019b, 2021, 2022; Lima; Carvalho, 2016a, 2016b). Esta, em particular, devido à grafia do profissional e à falta de articulação entre a fala e a escrita, o que pode gerar um grave abismo para a compreensão das informações e a tomada de medicamentos.

Diante disso, privilegia-se o olhar sobre o funcionamento dos textos que circulam entre médicos e pacientes a partir de seus processos de produção, recepção e interpretação (Bentes, 2012), com uma forte inclinação no tratamento da língua sob uma abordagem textual-discursiva, dialógica, interacional, cognitiva, sociocognitiva, sociointeracionista, responsiva e situada no contexto dos campos e das práticas sociais (Bakhtin, 2009, 2011; Bourdieu, 1996, 2011; Hanks, 2008; Koch, 2011, 2012; Marcuschi, 2007, 2008, 2010; Van Dijk, 2011).

De maneira geral, assume-se uma abordagem funcional sobre a língua, compreendendo-a como parte de um contexto social e dinâmico, no qual “são os usos que fundam a língua e não o contrário” (Marcuschi, 2010, p. 09). Desse modo, são os sujeitos, as práticas interativas, as ações de linguagem e os propósitos comunicativos evocados em cada situação de uso social da língua que validam a prerrogativa de pensá-la como um mecanismo dialógico e responsivo nas atividades de interação humana (Bakhtin, 2009, 2011).

Alguns estudos têm buscado entender a articulação entre linguagem, interação e compreensão na relação médico-paciente, e constatam que o médico, histórica e culturalmente teve a profissão alçada a uma posição/lugar de prestígio e *status* social, fato

que lhe confere, 'autoriza' e 'naturaliza' a manutenção de relações baseadas no poder, na assimetria e na verticalização de ações de linguagem durante as interações clínicas durante as consultas, dentro do consultório. Nesse espaço são construídos enquadres interacionais bastante esquemáticos, finalisticamente orientados, regrados, estruturados, altamente ritualizados, marcados por "exigências conflitantes", resultando, em incompatibilidades de esquemas de conhecimentos entre os sujeitos da interação e em condutas e posturas que, muitas vezes, revelam ignorância, desatenção, impaciência, distanciamento, indiferença, negligência, entre outros predicados de valência negativa na abordagem do paciente, comprometendo as reais necessidades de cuidado e de assistência humanizada na prática clínica (Martine, 1989; Lima, 2023b, 2024; Tannen; Wallat, 2002; Vion, 1992).

No geral, a base de coleta para a análise dos dados dessas pesquisas foi a interação, sob diferentes enquadres, mas sempre envolvendo atividades de oralidade e de escrita, a partir de suas convenções e particularidades próprias. Marcuschi (2010, p. 09) aponta para "um contínuo de variações, gradações e interconexões" e afirma que "as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização" (Marcuschi, 2010, p. 09). Dessa forma, as situações de uso da língua são construídas em torno desse contínuo de atividades situadas por meio das interações e, portanto, podem ser sintetizadas como "modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas" (Marcuschi, 2010, p. 35) no meio social, considerando-se as "dicotomias estritas", fundadas nas condições empíricas de uso da língua, que estabelecem o *continuum* oralidade e escrita, em que esta é "planejada" e "completa" e aquela é "não planejada" e "fragmentária" (Marcuschi, 2010, p. 27).

Assim, a interação é o ponto fulcral para observar aspectos relativos à compreensão de informações na relação médico-paciente, a qual se desvela por meio de gêneros textuais, orais ou escritos, conforme as particularidades de cada contexto de produção, de interação e de construção de sentidos.

No caso em questão, tem-se o gênero textual comunicado, o qual, segundo Travaglia (2002, p. 137), trata-se de "uma cientificação, ou informação transmitida oficialmente". Por meio dele, objetiva-se comunicar ou informar um determinado assunto/informação para um grupo de pessoas. Geralmente, refere-se à comunicações externas e, "com frequência é publicado com forma de artigo em jornal ou veiculado em rádio e jornal e contém matéria de interesse de uma instituição ou de particulares, mas que precisa ser informada oficialmente, formalmente". Mendes e Bueno (2010, p. 07) referem o seguinte:

Gênero de texto que é definido por um ato de fala e estes são instauradores de uma função social. A função seria estabelecida de acordo com quadros sociais institucionais ou não, que são previamente delimitados e que tem ocorrências já autorizadas pela sociedade. Mesmo com muitos aspectos em comum, não existe uma fórmula única para a produção de comunicados.

Em se tratando de sua funcionalidade na esfera médica, o comunicado é um gênero predominantemente oral, ainda que tenha uma base na escrita, constituindo assim, o *continnum*, mas predominam as características da fala, como hesitação, truncamento, insegurança etc., principalmente, se relacionado à comunicação de más notícias, uma prática recorrente no fazer clínico.

Em virtude da esfera de atuação humana, sua produção e compreensão ocorrem em um fórum mais privado e íntimo. Do ponto de vista estrutural e funcional, agrega características que envolvem o textual-discursivo e aspectos afetivos e emotivos da linguagem, pela complexidade temática e pelo conteúdo que enuncia, exigindo, portanto, habilidades específicas para o gerenciamento de questões objetivas e subjetivas no trato com a linguagem falada.

### 3 A COMUNICAÇÃO DE MÁS NOTÍCIAS NAS VOZES DE MÉDICOS-DOCENTES (MD) E DE MÉDICOS-EGRESSOS (ME): ANÁLISE DE DADOS

Com base nas reflexões estabelecidas, insiste-se na indagação seguinte: como o gênero textual comunicado, evocado em situações de comunicação de más notícias, aparece nos contextos de formação médica e de prática clínica? Uma possível resposta a essa questão é obtida a partir da apreciação de alguns trechos da fala<sup>4</sup> de quatro médicos (dois MD e dois ME), nos Quadros 1 e 2:

**Quadro 1 - Exemplos [I] e [II]: perfis e visões de Médicos-Docentes (MD)**

[I]	MD1: 68 anos, sexo masculino, formou-se em 1980	[II]	MD2: 39 anos, sexo masculino, formou-se em 2009
[...]	<b>como é que ele [o médico] vai lidar com essa questão da morte? Como é que ele vai dizer isso pras pessoas? Como é que vai dizer isso pros familiares? Como é que pode haver uma relação é... proveitosa na condução desse processo... que é um processo doloroso?</b>	[...]	<i>...dentro do contexto... como professor... nós temos uma disciplina... que eu ministro... junto com outros professores da equipe de Psiquiatras... que é Psicologia Médica. Então... nessa</i>

<sup>4</sup> O sistema de notação numeral adotado, por meio de marcadores [I] ao [IV] foi construído de forma livre, sem seguir, necessariamente, a ordem cronológica seguida no processo de coleta de dados, mas, apenas com o intuito de manter uma organização coerente neste estudo. Ademais, esses dados ainda não foram totalmente analisados e, por consequência, publicados. Isso só será identificado, de forma completa, na redação final da tese.

<p>Envolve um luto... então... a gente <b>conversa</b>... Hoje, esse assunto é um assunto que já circula... Tem os clubes das pessoas portadores de determinadas patologias específicas. Quanto mais difícil aquela patologia... mais estranha e mais complexa que ela seja... aí tem esses grupos formados. Então... o quê que eu penso? É que é... eles precisam começar durante o curso... nas primeiras disciplinas... <b>já ter como se comunica</b>, mesmo uma pessoa que tá com dor. <b>Como é que você se comunica com uma pessoa com dor... né?</b> Então... esse aprendizado que requer técnicas... requer conhecimento e requer práticas... que devem ser exercidas com habilidades por onde ele passa [...] (grifos meus).</p>	<p>disciplina eu faço questão de acrescentar diversos componentes... que vão fazer parte de... <b>'Como você realizar um comunicado de más notícias?</b> Qual o tipo de linguagem o aluno deve exercer perante o quê? Pacientes diferentes...' Ou seja... se é um jovem... se é um idoso... se é uma mulher... se é um homem... se é pai e filho... se é uma mãe solteira... se é um pai ausente. Então... essas questões a gente procura destacar sobre a hora de <b>comunicar algo assim</b>... [...] (grifos meus).</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa de campo, de Lima (2025)

### Quadro 2 - Exemplos [III] e [IV]: perfis e visões de Médicos-Egressos (ME)

[III] ME1: 27 anos, sexo masculino, formou-se em 2020	[IV] ME2: 26 anos, sexo masculino, formou-se em 2020
<p>[III] <b>ME1</b> [27 anos, sexo masculino, formou-se em 2020] [...] é uma coisa que eles [os professores] não ensinam... Pelo menos... pra mim... eu aprendi mais no tranco... é uma coisa que você não sai da faculdade preparado, entendeu? Você termina o curso de Medicina, você vai dar um plantão, é... Ainda mais a gente... que trabalhou durante a pandemia... é uma coisa que, que não preparou ninguém... pro fato de... como aconteceu comigo... <b>você chegar pra, pra um pai... pra uma mãe e dizer que o filho dela morreu. Comunicar isso</b>... Um filho que era completamente saudável... que não tinha nenhuma doença... <b>você chegar pra um filho... uma filha e dizer que o pai... o avô... o irmão dele morreu</b>. Isso aí... não é algo que um estudante de Medicina... que acabou de se formar... tá preparado... pra conversar... pra acolher... pra saber transmitir essa notícia... É... eu conheço... sei de relatos de médicos que... não tinham esse contato, esse tato com o paciente... que assim... <b>comunicavam a notícia de uma</b></p>	<p>[...] ...sempre me coloco... ter uma certa empatia... pela pessoa... antes de... só chegar assim... antes de só dizer o diagnóstico na cara... e <b>comunicar... de dizer que não tem nada o que ser feito</b>... nem nada disso. Além de... depois que a pessoa me diz o que ela sabe... aí eu explico direito sobre o que é a doença... sobre o diagnóstico direitinho... depois eu pergunto se ela tem alguma dúvida... falo a respeito do tratamento... quando tem tratamento... ou dos próximos passos a serem seguidos... do quê que a gente pode fazer pelo paciente... que assim... muitas vezes... a gente não pode curar... mas pode confortar... tanto a pessoa... quanto os familiares... <b>Imagina comunicar pra família que um ente querido morreu</b>... É... e sempre me deixo bastante aberto pra pessoa... ou pra família... muitas vezes... ela quer ter um tempo... ficar calada... refletindo... ou se ela quer tirar alguma dúvida depois... a respeito disso. Isso aí é algo que a gente assim... vai pegando muito na</p>

<b>forma terrível... que chegava a traumatizar a própria família</b> [...] (grifos meus).	<b>prática... no convívio do dia a dia... também... Não é fácil comunicar isso...</b> [...] (grifos meus).
---	--

Fonte: Dados da pesquisa de campo, de Lima (2025)

Embora as particularidades que singularizam a visão de cada sujeito, há um relativo alinhamento em suas falas, quanto ao desafio de ensinar a lidar com situações de comunicar más notícias na formação (MD, exemplos I e II) e o desafio de realizar as comunicações nos espaços de atuação clínica (ME, exemplos III e IV). Os MD demonstram uma preocupação com a maneira de ‘comunicar’ situações difíceis, e, cientes da falta de um espaço sistemático para o ensino da linguagem na formação médica, como, por exemplo, uma disciplina específica no PPC, buscam realizar atividades mais ‘pontuais’, a partir das trajetórias de vivência no campo médico e das convicções sobre a necessidade de explorar a temática, como parte de compreender a dimensão humana no fazer técnico-profissional. Como consequência direta da ausência desse ensino sistemático na graduação, os ME ressaltam as dificuldades enfrentadas na prática clínica, ao lidarem com situações de más notícias, envoltas por dor, sofrimento, morte, enfim, aspectos mais sensíveis da vulnerabilidade humana.

Diante disso, evidencia-se que os dois grupos de sujeitos validam a importância do domínio de habilidades comunicativas específicas para cada contexto de interação. No exemplo [I], o MD1 revela preocupação em como se ‘comunica algo a alguém com dor’, seja no sentido físico ou emocional, ao relacioná-la com a ‘morte’. No exemplo [II], o MD2 aponta a disciplina de Psicologia Médica como possibilidade/espço para a exploração do tema, no entanto, considera que ainda existem lacunas de execução dessa proposta.

Os ME, nos exemplos [III] e [IV], reforçam essa lacuna na formação, a partir de exemplos vivenciados em práticas clínicas, quando foram, ainda muito cedo na profissão, desafiados a lidar com situações limite, como dizer para uma mãe que o filho faleceu ou que o paciente está em um quadro clínico irrevogável, seja de doença sem possibilidade de cura ou iminência da morte.

Esse panorama situa o quadro interacional mais amplo sobre a temática. Quanto ao gênero textual comunicado, as referências, tanto a ele, quanto às situações de comunicação de más notícias são identificadas dentro de falas das entrevistas, também orais, cedidas pelos colaboradores. Ao localizar alguns trechos mais específicos e expressivos (em negrito, nos exemplos), é possível ter uma margem de compreensão acerca de aspectos relativos à interação médico-paciente (Lima, 2016, 2019) e, principalmente, algumas especificações acerca do gênero textual comunicado, quanto à definição, à funcionalidade, à configuração, à dinamicidade e à circulação (Marcuschi, 2002,

2005), implicadas nos processos de produção, recepção, interpretação e compreensão do comunicado como elo na cadeia interativa entre médicos, pacientes e familiares.

Desse modo, atendo-se a aspectos de funcionamento textual-discursivo do comunicado em situações de más notícias, destaca-se algumas questões:

a) **quanto à situação de produção**, é preciso considerar o destinatário, o enunciador, o lugar/contexto social e o quanto o momento histórico e sensível da interação (comunicar más notícias) influenciam no funcionamento textual-discursivo do gênero e nas escolhas realizadas pelos interlocutores no momento de sua produção/enunciação oral, que, obrigatoriamente, deve ser comunicada “oficialmente, formalmente” (Travaglia, 2002). Por exemplo, não se espera, dentro de uma perspectiva humanística de atendimento clínico, que um médico encaminhe apenas por escrito ou por meio de terceiros, a comunicação de uma má notícia. Ele deve estar presente na interação, inclusive, pelo fato de ser o especialista, o que lhe confere credibilidade e autoridade na situação.

b) **quanto aos aspectos de funcionamento textual-discursivos (ou a organização textual)**, não há padronização de forma, tal como apontado por Mendes e Bueno (2010), embora existam ‘protocolos’, mas, o plano global é marcado pela tentativa de explicação detalhada da informação para o paciente.

c) **quanto a aspectos discursivos (sequência textual)**, predomina o descritivo e o explicativo, às vezes, o narrativo ou argumentativo, a depender da situação comunicativa em foco, a qual exige do médico maneiras bastante particulares para comunicar uma má notícia.

d) **quanto a aspectos linguístico-discursivos (ou a linguagem falada)**, é marcado por modalizadores de linguagem, pausas, hesitações, acentuação distinta no tom de voz, conexões com outras situações da vida cotidiana, entre outros aspectos mobilizáveis apenas pelo uso da linguagem falada.

Esses são apenas alguns indicativos para compreender o modo de organização e de funcionamento do gênero textual comunicado em situações de más notícias. Percebe-se que, para o pleno cumprimento dos propósitos comunicativos inerentes às situações de interação, são necessárias manobras textual-discursivas que envolvem uma noção de linguagem como mecanismo dialógico, situado no contexto das práticas interacionais de uso da língua.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo mais amplo da discussão, desenhado em Lima (2015), e que norteou o recorte do objetivo traçado para este estudo, conclui-se que tanto MD quanto ME reconhecem a necessidade de um trabalho efetivo e sistemático com a linguagem na formação médica, em virtude dos desafios vivenciados nas práticas clínicas, dentre eles, a comunicação de más notícias, por meio do gênero textual comunicado, sobre o qual tece-se as considerações, que sintetizam os achados da pesquisa e sua contribuição acadêmica e social.

Embora haja ‘protocolos específicos’, para se comunicar más notícias, há particularidades contextuais mais determinantes, que exigem ‘maleabilidade como se comunica’, implicando na não padronização do gênero textual comunicado. Assim, trata-se de um gênero que não possui uma estrutura estável e imutável, visto que cada situação interativa requer e influencia nas escolhas lexicais do que e como dizer, com foco na produção, compreensão e ‘responsividade’ e na responsabilidade ao que é comunicado. Essa comunicação não pode apenas ser ‘dita por escrito’, tem que ser obrigatoriamente ‘falada’.

Além disso, o conteúdo, geralmente é breve e delicado, exigindo certa necessidade de aproximação afetiva, quando possível, entre médicos, pacientes ou familiares. A organização oral do comunicado ocorre a partir de domínios especializados de linguagem e, a depender do modo como faz isso, o médico pode ser qualificado como habilidoso, ou não, quanto ao exercício clínico.

O enunciador (remetente) do gênero é sempre o médico, que está em uma situação tensa, delicada e sensível diante do paciente ou familiares (sempre destinatários). De certa maneira, o comunicado é construído a partir de verdades inquestionáveis ou irreversíveis, como doenças sem possibilidade de tratamento ou cura, pouco tempo de vida, morte etc., o que implica respeitar e confortar os envolvidos. E, por fim, a exigência por maiores ou menores explicações ou resistências à aceitação, a partir do que o médico ‘comunica’, depende do conteúdo composicional e da situação que envolve o quadro clínico do paciente.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, James Maxwell Fernandes. A análise do discurso no contexto da comunicação na saúde: elementos para uma abordagem do direito à informação na interação entre

médico e paciente. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 34, n. 2, p. 121-140, jan./jun., 2013.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261-303.

BENTES PINTO, Virginia; MENESES, Bruno Carvalho; RAULINO NETO, Francisco Hilton Rodrigues. A Linguística Textual e sua contribuição para o tratamento informacional de prontuário do paciente. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, II.; SEMANA DE HUMANIDADES, VIII., 2011, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC/UECE, 2011, p. 01-12. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21146/1/2011\\_eve\\_vbentespintobcmenesesfhrraulino.neto.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21146/1/2011_eve_vbentespintobcmenesesfhrraulino.neto.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

CAMPOS, Carlos Frederico Confort; FÍGARO, Roseli. A relação médico-paciente vista sob o olhar da comunicação e trabalho. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 01-11, jan.-dez., 2021. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/2352/1592>. Acesso em: 22 dez. 2024.

CRUZ, Fernanda Miranda da. *Linguagem, Interação e Cognição na Doença de Alzheimer*. 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas; École Normale Supérieure, (ENS-LSH), França, 2008.

GALVÃO, Vitor França. *Da relação médico-paciente: aspectos semióticos de paixão e persuasão*. 2006. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Organização: Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende e Marco Antônio R. Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. O sujeito na linguagem: aspectos textuais-discursivos na constituição e leitura do gênero do discurso receita médica. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 79-91, 2016a. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1881/1613>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Receita médica & bula de medicamentos: *continuuns* interacionais no evento de letramento consulta médica. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS (COGITE), V., 2016, Teresina. *Anais...* Teresina: EDUFPI, 2016b. v. 1. p. 132-150. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10950/6287>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LIMA, Francisco Renato. *Letramentos em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente*. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, Francisco Renato. Letramento e letramentos: uma análise de práticas sociais letradas em contextos hospitalares a luz dos novos estudos do letramento. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 110-131, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2250/1660>. Acesso em: 18 dez. 2023.

LIMA, Francisco Renato. Atividades de retextualização do gênero receita médica em contextos de comunicação médico-paciente. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 156-173, maio/ago., 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1128/517>. Acesso em: 16 set. 2024.

LIMA, Francisco Renato. *Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente*. Campinas: Mercado de Letras, 2019a.

LIMA, Francisco Renato. O gênero discursivo receita médica e sua função sociodiscursiva em contextos de analfabetismo funcional. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA (CONALA), I.; ENCONTRO NACIONAL DE FICÇÃO, DISCURSO E MEMÓRIA (ENAFDM), IV., 2019, São Luís. *Anais...* São Luís: EDUFMA, 2019b. v. 1. p. 327-339. CD-Rom.

LIMA, Francisco Renato. A informatização da escrita em receitas médicas: implicações éticas, legais e cognitivas no processo de compreensão leitora. In: CONGRESSO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO, I., 2021, São Raimundo das Mangabeiras. *Anais...* São Raimundo das Mangabeiras: IFMA, 2021. v. 1. p. 01-14. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/congresso-de-estudantes-de-ps-graduao-ead-do-ifma-ferramentas-digitais-e-aulas-remotas-aproximacao/trabalho/208353>. Acesso em: 06 ago. 2024.

LIMA, Francisco Renato. Gêneros textual-discursivos da esfera médica entre a 'definição e funcionalidade' e a 'configuração, dinamicidade e circulação': um mapeamento introdutório. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS, VIII., 2022, Teresina. *Anais...*

Teresina: EDUFPI, 2022. v. 1. p. 01-20. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/13900/pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.

LIMA, Francisco Renato. A estrutura da narrativa e do letramento social na interação médico-paciente: uma exemplificação. *In: SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO CCHL (SEMDIPE), III.*, 2023, Teresina. *Anais...* Teresina: FUESPI/EdUESPI, 2023a. v. 1. p. 236-242. Disponível em: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/view/156/143/766-1>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LIMA, Francisco Renato. Linguística, Medicina e Bioética: articulações acerca do papel da linguagem na formação médica. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL CIÊNCIA E SOCIEDADE, 1º.*, 2023, Teresina. *Anais...* Campinas: Galoa, 2023b. v. 1. p. 01-12. Disponível em: <https://proceedings.science/cics-2023/trabalhos/linguistica-medicina-e-bioetica-articulacoes-acerca-do-papel-da-linguagem-na-for-2?lang=pt-br>. Acesso em: 05 ago. 2024.

LIMA, Francisco Renato. Avaliação da conduta médica e da interação em consultas clínicas sob a ótica de pacientes: uma análise textual e sociocognitiva. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 18, p. 01-27, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72789>. Acesso em: 03 set. 2024.

LIMA, Francisco Renato. *Ensino de linguagem no curso de Medicina: entre a proposta curricular, a formação acadêmico-profissional e as práticas clínicas*. 2025. Título provisório de tese em andamento (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.

LIMA, Francisco Renato; MARQUESI, Sueli Cristina. Plano de texto e discurso procedural no gênero textual-discursivo da esfera médica bula de medicamentos. *Revista do GELNE*, Natal, v. 27, n. 1, 2025 (no prelo).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro (RJ): Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, Izabel. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

MARTINE, Luiza Corrêa e Castro. Análise da constituição e reprodução no discurso médico-paciente: uma abordagem sociolinguística interacional. In: TARALLO, Fernando (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989. p. 239-268.

MENDES, Maria Helena Peçanha; BUENO, Luzia. O desenvolvimento de capacidades de linguagem e o modelo didático do gênero comunicado de empresa. *Intersecções*, Jundiaí, v. 3, p. 03-21, 2010.

MENEGHEL, Stela; OSTERMANN, Ana Cristina. E então, quais as contribuições dos estudos da fala-em-interação para a atenção à saúde. In: OSTERMANN, Ana Cristina; MENEGHEL, Stela Nazareth (Orgs.). *Humanização. Gênero. Poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde*. Rio de Janeiro; Campinas: Fiocruz; Mercado de Letras, 2012. p. 153-161.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

OLIVEIRA, Kênia de Souza. O estilo e a relação entre tipos textuais na composição do gênero prontuário médico. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA (SIMELP), V., 2017, Lecce (Itália). *Anais... Lecce (Itália)*, 2017, p. 1815-1832. Disponível em: <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17936/15287>. Acesso em: 18 jun. 2023.

RIVERA, Francisco Javier Uribe; ARTMANN, Elizabeth. Argumentação e comunicação médico-paciente: comparando os enfoques da pragma-dialética de Toulmin e a sociolinguística americana. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 12, p. 2577-2587, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/FLyFy9rrv3bVkdVhnYfb5VL/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SIMAN, Josie Helen. *Os frames de Doença de Alzheimer*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUZA, Inalda Rodrigues de. *Aspectos sociolinguísticos na interação médico/paciente*. Recife: Ed. da UFPE, 2006.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Loyola: 2002. p. 183-214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 129-153.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VION, Robert. *La communication verbal: analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

### CRENCIAIS DO AUTOR

**Francisco Renato Lima**, doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Substituto (Assistente) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

# A METAFÓRA DO(A) ESCRAVIZADO(A) EM A ESCRAVA ISAURA, DE BERNARDO GUIMARÃES: UMA VISÃO JAKOBSIANA

Adriana Maria de Freitas Ferreira (Universidade Católica de Pernambuco)

adriana.mf.freitas@gmail.com

Robson Anselmo Tavares de Melo (Universidade Católica de Pernambuco)

robsonportilit@gmail.com.

**RESUMO:** Este estudo tem como proposta central despertar o gosto pela leitura e reflexão do gênero romance e fazer um breve estudo sobre a escola literária do romantismo brasileiro e discorrer sobre o significante metafórico *escravo* no romance *A Escrava Isaura*, do escritor romântico o mineiro Bernardo Guimarães. Partindo de uma visão linguístico-literária baseada nos estudos do linguista russo Roman Jakobson sobre os polos metafóricos e metonímicos, respectivamente similaridade e contiguidade, dispostos no artigo “*Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia*”. Jakobson partindo das análises realizadas a partir dos estudos sobre as relações *associativas* e *sintagmáticas*, desenvolvidas pelo genebrino Ferdinand de Saussure. Ademais, salientamos que o gênero romance surge no Brasil no século XIX, logo ganha notoriedade entre a camada social formada em sua maioria por mulheres e estudantes burgueses. Dessa forma, o respectivo Gênero não raro buscou adaptar-se aos gostos dessa camada social. Bernardo Guimarães, escritor mineiro, foi um dos pioneiros no país na escritura desse gênero Sua obra *A Escrava Isaura* tem como protagonista uma personagem escravizada de pele clara, o que destoia com a condição geral desse grupo. Por essa condição, a personagem atingiu a comoção da camada leitora. Imbuídos pelos estudos de Jakobson (1988), analisaremos a comportamento linguístico-metafórico dessa personagem na trama. Assim, questionaremos o fato de ser um folhetim inserido em um movimento artístico-literário notoriamente burguês em que predominantemente os anseios dessa classe são ressaltados nas tramas.

**Palavras-chave:** escravo; polos metafórico e metonímico; romance; romantismo; branco.

## 1 INTRODUÇÃO

Sendo considerado como um dos principais marcos literários do nosso país, o romantismo brasileiro é caracterizado pela busca de uma identidade nacional, com personagens maniqueístas e uma forte exaltação dos valores e das tradições culturais e folclóricas.

A poética tem por finalidade estudar as obras literárias, suas narrativas e simbologias e os conceitos criados por esse estudo, acabam gerando outras obras, mesmo que os procedimentos utilizados não fiquem restritos apenas à arte verbal. (Jakobson, p.119).

## 1.1 Romantismo

Segundo Bosi (1994), O Romantismo foi um movimento cultural que representou o desejo da ascensão dos valores da burguesia no final do século XVIII e durante parte do século XIX. Cenário de grandes transformações econômico-sociais, a Europa vivia a Revolução industrial, onde a nobreza perdia o seu poder e a burguesia ascendia (Bosi, 1994).

O Brasil seguia, ainda, o regime escravista, tendo como base econômica o latifúndio e a exportação e a monarquia como representação de poder.

Os românticos brasileiros tinham como objetivo principal enaltecer os valores nacionais, apresentando aspectos da nossa história e da nossa realidade. Essa escola literária teve, no Brasil, uma duração de mais ou menos 40 anos.

Ela é dividida em três momentos ou classificada em gerações. A primeira geração apresenta o nacionalismo exagerado, elogiando a beleza exuberante do país e os seus heróis dotados de coragem e índole incorruptível. A segunda geração traz um caráter mais intimista e considerada por muitos como uma fase individual, sentimental e egocêntrica. Em sua terceira geração, também conhecida como a “geração condoreira”, tendo como principal característica os questionamentos sobre os problemas sociais e abolicionistas.

Foi também nesse período que o Romantismo introduziu no Brasil, o romance, tendo como marco inicial a publicação da obra de Joaquim Manoel de Macedo, “A Moreninha”, em 1844. E foi nesse gênero literário que Bernardo Guimarães se consagrou, recebendo reconhecimento oficial do país, sendo admirado publicamente pelo Imperador D. Pedro II. Bernardo Guimarães com sua invenção revolucionária, para a época em questão, conseguiu transformar, segundo Bosi (1996), os sentimentos dos sertanejos de uma forma geral com os seus signos poéticos e abstratos. Exigindo que o leitor seja apto a decifrar tais códigos cogitativos.

## 1.2 Bernardo Guimarães

Bernardo Joaquim da Silva Guimarães, nasceu em Ouro Preto, MG em 15 de agosto de 1825 e faleceu na mesma cidade em 10 de março de 1884, aos 59 anos. Foi um magistrado, jornalista, professor, romancista e poeta. Patrono da cadeira no 05 da Academia Brasileira de Letras. Tornou-se bacharel em Direito aos 27 anos, durante o seu curso, em São Paulo, fez amizade com o poeta, da segunda geração do romantismo,

Alvarez de Azedo, participando da “Sociedade Epicuréia”, que tinha a pretensão de instalar na cidade de São Paulo a boemia *byroniana*.

Em 1852 publica o seu primeiro livro de poesias “Cantos da Solidão”, mesmo ano que é nomeado juiz no município de Catalão, em Goiás. Oito anos

depois, começa a trabalhar como jornalista, na função de crítico literário, na cidade no Rio de Janeiro. Mas no ano seguinte, retorna a Goiás e volta a trabalhar como juiz.

Em 1867 regressa para sua cidade natal, Ouro Preto, onde se casa e passa a trabalhar como professor de retórica e poética, no Liceu Mineiro. Dois anos depois, em 1869, publica o seu primeiro romance, “O Ermitão de Muquém”.

Em 1872 publica “O Seminarista”, romance baseado na discursão em volta do celibato clerical. No ano seguinte, é nomeado professor de latim e francês, no Liceu de Queluz, em Minas Gerais. Em 1875 publica o seu romance mais famoso, “A Escrava Isaura”, tendo como tema central, a escravidão. Nas obras de Bernardo Guimarães estão presentes a crítica social, a sátira, temas abolicionistas e também a poesia erótica.

### 1.3 A Escrava Isaura

Neste romance de Bernardo Guimarães publicado em 1875 é retratada a história de uma jovem escravizada de pele branca. Ela era filha de uma preta escravizada e de um feitor português. A primeira fase do romance é ambientada no município de Campo dos Goitacazes, interior do Rio de Janeiro.

Quando a sua mãe, Juliana, morre, Isaura passa a ser criada e protegida por Ester, esposa do comendador Almeida. A senhora tinha como desejo dar a carta de alforria para a jovem escravizada, mas morre antes de deixar uma documentação escrita e Isaura passa a ser propriedade de Leôncio, filho de Ester e do comendador Almeida, casado com Malvina e por nutrir uma paixão pela jovem escrava, não atende o desejo da mãe de libertar Isaura. Passando, dessa forma, a assediar a jovem de todas as maneiras e por encontrar resistência, acaba por infringir a ela castigos e ameaças de violência, obrigando a moça a dormir na senzala e a trabalhos mais pesados.

A segunda fase do romance é ambientada na cidade do Recife, capital de Pernambuco, quando Isaura e o seu Pai Miguel fogem dos maus tratos impostos por Leôncio. Na capital pernambucana, Isaura, que passa a se chamar Elvira, conhece e se apaixona e é correspondida pelo jovem abolicionista e republicano, Álvaro. Ao descobrir que sua amada é uma escrava fugida, tenta de todas as formas protegê-la. Mas Leôncio

descobre o paradeiro da sua escrava, viaja a Recife e a leva de volta para o Rio de Janeiro, dando início a terceira fase do romance.

Nessa fase, Leôncio prende Isaura em isolamento total e como vingança, impõe a jovem, para ter a sua liberdade, um casamento com o jardineiro da fazenda, Belchior, também apaixonado pela escrava. Nesse meio tempo, Álvaro viaja para o Rio de Janeiro e descobre que Leôncio está falido, compra todos as dívidas dele e legaliza a carta de desapropriação dos bens. O jovem abolicionista chega na fazenda no momento da cerimônia de casamento de Isaura e Belchior anunciando que todos os bens de Leôncio, agora, pertencem a ele, incluindo Isaura. Após a derrocada, Leôncio se mata com um tiro na cabeça.

## 2 ROMANCE

Surgida na Idade Média, a palavra romance, é um gênero literário narrativo geralmente escrito em prosa cuja história é contada por um narrador, seja em primeira ou terceira pessoa, possui um enredo, um tempo, ambientação e personagens definidos.

Sua origem remete as epopeias, segundo Stalloni (2001), podemos encontrar em “Odisseia”, de Heródoto, o primeiro romance de aventura, no entanto, para o autor, a história narrada pelo historiador e filósofo grego, corresponde-se mais com uma literatura narrativa do que o romance que conhecemos hoje.

O grande precursor do romance moderno, para muitos teóricos é, Dom Quixote De La Mancha, escrito no início do século XVII, por Miguel de Cervantes.

No Brasil, a literatura teve como grande incentivador Dom Pedro II, ele apoiou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que tinha como objetivo pesquisar sobre o nosso passado e consolidar a cultura nacional.

O romance romântico, muito difundido no Brasil colônia, era dirigido a um público jovem, mulheres e semiletrados, fato este, não condizente com uma linguagem mais rebuscada e pensamento crítico finamente elaborado (Bosi, 1994).

O fato é que o novo público menos favorecido busca algum tipo de entretenimento sendo o folhetim o que melhor responde à demanda e melhor estrutura no seu nível. Hoje fazem-se acurados estudos sobre a *cultura de massa* manipulada pela indústria: a história em quadrinhos, a novela de rádio, o *show* de televisão e a música de consumo têm analistas que vão da psicanálise à sociologia e se encontram na encruzilhada da teoria das comunicações. (Bosi, p. 107).

A princípio como folhetim, os romances literários, eram publicados semanalmente para entretenimento ganhou o gosto do público leitor e foi, segundo Bosi (1994), que o Romantismo caminhou para a narração, tornando-se um grande instrumento para explorar a vida e o pensamento da sociedade brasileira.

A literatura é uma forma de comunicação, uma manifestação artística em prosa ou verso. Tem como função contar histórias, sejam fictícias ou não-fictícias, abrangendo diversos gêneros e transportando o leitor para os mais variados lugares. Segundo Murilo Rubião, a literatura é uma forma de alteração da realidade.

A literatura é uma transformação da realidade. Enquanto o jornalista se agarra ao fato real, sem afastar-se da sua essência, o escritor procede de maneira inversa, porque ele aprende nas coisas um sentido que escapa aos outros. (Melo, Linguagens: Múltiplos olhares, múltiplos sentidos p.269)

Como Bosi afirma em seu livro História Concisa da Literatura Brasileira, O eu romântico era incapaz de resolver os seus conflitos com a sociedade, então ele se transporta da sua realidade atual para outros lugares uma Idade Média gótica ou até mesmo para o Oriente exótico.

## 2.1 A poética de Jakobson

A poética tem por finalidade estudar as obras literárias, suas narrativas e simbologias e os conceitos criados por esse estudo acabam gerando outras obras, mesmo que os procedimentos utilizados não fiquem restritos apenas à arte verbal (Jakobson, 2007).

Para Jakobson a poética trata dos problemas da estrutura verbal, tal como o estudo de uma pintura se ocupa da estrutura pictorial, podendo, desta forma, ser encarada como parte integrante da linguística. A poética, assim como a ciência da linguagem, compõe a teoria dos signos, ou seja, a semiótica geral (Jakobson, 2007).

Para Roman Jakobson (1896-1982), a pintura encarna a cultura criativa o que tem de mais intenso. Nem sempre os aspectos estudados pela poética são referentes a arte verbal, elas podem ser transportadas da literatura para filmes, pinturas, dança e música (Jakobson, 2017).

Em seu livro Linguística e Comunicação (2017), Roman Jakobson, afirma que não devemos, ao analisar uma obra, utilizar de argumentos subjetivos, ou seja, o crítico não pode impor o seu gosto e a sua opinião própria como um veredicto censório, aplicando um juízo de valor a obra de arte.

É importante salientar que os estudos literários, tendo a poética como foco principal, devem ser considerados a descrição sincrônica, que consiste em analisar o período pelo qual a obra pertence, não apenas o período retratado pela narrativa, mas os costumes e valores vivenciados na época da sua publicação. Não devendo ser confundida com a poética estática (Jakobson, 2017).

Toda época contemporânea é vivida na sua dinâmica temporal, e, por outro lado, a abordagem histórica, na poética como na linguística, não se ocupa apenas de mudanças, mas também de fatores, contínuos, duradouros, estáticos. Uma poética histórica ou uma história da linguagem verdadeiramente abrangente é uma superestrutura a ser edificada sobre uma série de descrições sincrônicas sucessivas. (Jakobson, p.154).

Desta forma, podemos afirmar que os costumes de determinada época serão diferentes em comportamentos e valores. Não devemos comparar a linguagem de uma obra contemporânea com uma obra produzida séculos atrás. Uma obra não terá melhor ou pior qualidade pelas diferenças culturais vivenciadas, pelos seus comportamentos e suas crenças vigentes.

## 2.2 As ideias abolicionistas

O Brasil foi um dos últimos países do Ocidente a abolir a escravidão. O nosso país iniciou a década de 80 do século XIX como o único a manter o trabalho escravo (Montenegro, 1989).

O regime escravista, base do desenvolvimento econômico brasileiro, passa a ser rejeitado e duramente criticado, sendo fundado, clubes e associações abolicionistas nas principais cidades brasileiras. Esses clubes difundiam ideais de justiça e a importação da abolição do trabalho escravo para a população, faziam cotas para comprar a liberdade de pessoas escravizadas.

Em 1871, a primeira lei é aprovada no país. A Lei do Ventre Livre, no dia 28 de setembro de 1871, declarava que os filhos de pessoas escravizadas que completassem oito anos seriam entregues ao Estado em troca de uma pequena indenização, ou que ficassem trabalhando para o seu proprietário até completar 21 anos, data-limite para a sua libertação (Montenegro, 1989).

Em agosto de 1885 foi aprovada a Lei dos Sexagenários, essa lei teve como objetivo libertar apenas pessoas escravizadas com mais de 65 anos. Pessoas que tivessem

sessenta anos eram obrigadas a trabalhar para os seus senhores por mais três anos, como uma espécie de indenização pela sua liberdade (Montenegro, 1989).

A década de 1880 foi um período revolucionário para o movimento abolicionista no Brasil. Em todo o país o movimento foi criando força com a adesão de profissionais liberais, militares, jornalistas, estudantes, alguns políticos e até mesmo proprietários.

Províncias como Ceará e Amazonas, declararam, em 1884, o fim da escravidão, ato fortemente repercutido nas demais províncias, consolidando ainda mais o movimento. Ocasionalmente uma crescente onda de protestos de estados como Pernambuco, Rio Grande do Norte e Piauí, pelo aumento de fuga dos escravizados para o Ceará, lugar onde os escravizados não sofreriam nenhum perigo de serem capturados.

Em todo o país, o movimento foi ganhando adesão, aumentando o número de fugas, inclusive nas fazendas de cafés, em São Paulo, lugar onde o valor do escravo tanto na produção cafeeira quanto canavieira era alto.

Com a fuga generalizada, proprietários de fazendas pedem ajuda ao presidente da província para convocar os militares para reprimir os revoltosos. Em resposta, os militares escrevem uma carta à princesa Isabel exigindo que o exército não seja mais encarregado da captura de pessoas escravizadas, sendo assim, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assina a Lei Áurea, abolindo oficialmente a escravidão no Brasil.

### 3 METODOLOGIA

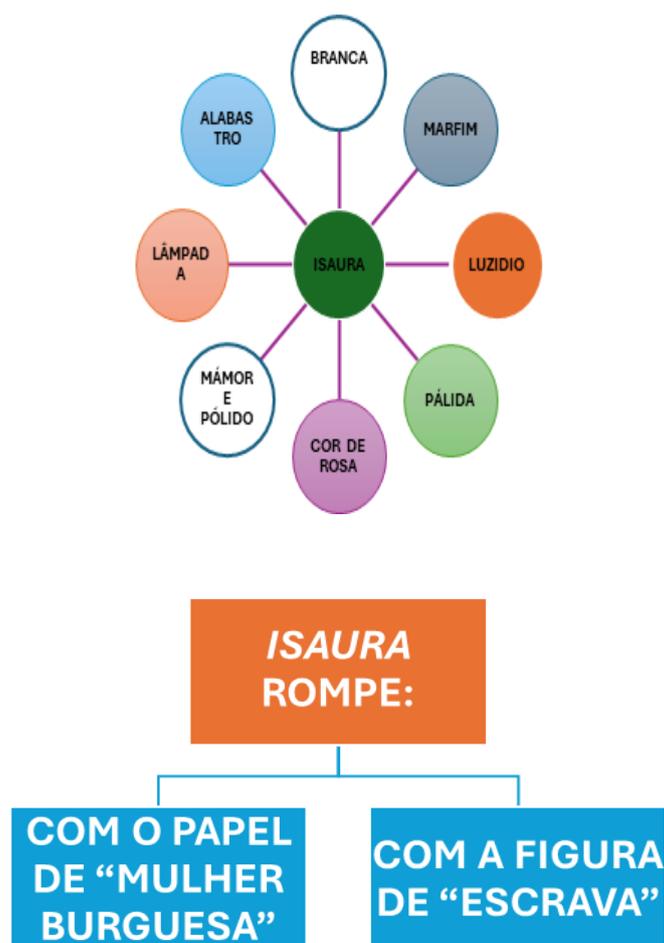
*“A linguagem deve ser estudada em toda a variedade de suas funções”  
(Jakobson, 2010, p. 156).*

Foi realizada uma Leitura analítica da obra *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, para uma visão global da narrativa; Releitura perscrutiva dos 22 capítulos da narrativa. Foi destacado os trechos nos quais a metáfora *escrava* tem efeito significativo. Identificação das relações estabelecidas entre a metáfora escrava e seus desdobramentos metonímicos no tocante à personagem Isaura.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO



### 4.1 Resultados – Metonímias



A obra *Escrava Isaura* tem pretensões abolicionistas, segue a escola literária romântica maniqueísta, o bom é dotado de qualidades, sem falhas e sem defeitos. O mau

é terrivelmente maquiavélico, sem nenhuma qualidade. A protagonista Isaura, apesar de ser escrava, é dotada de qualidades, é dona de uma beleza única e branca. A sua antagonista, coberta de maldades, inveja, persegue a mocinha, é negra.

É válido salientar, que o Brasil vivia grandes transformações políticas e sociais. Ainda estava longe de ser uma sociedade mais consciente das questões humanitárias e raciais. Guimarães escrevia para essa sociedade. O Brasil que valorizava a cultura europeia, não só nos costumes, mas nas tradições.

Segundo Jakobson existe uma relação entre os códigos e os signos de uma mensagem. Sejam elas trocadas ou unilaterais. O remetente/autor deve usar símbolos que atinjam o receptor, caso contrário, a mensagem não surtirá efeito.

A separação no espaço e muitas vezes no tempo de dois indivíduos, o remetente e o destinatário, é franqueada graças a uma relação interna: deve haver certa equivalência entre os símbolos utilizados pelo remetente e os que o destinatário conhece e interpreta. Sem tal equivalência, a mensagem se torna infrutífera – mesmo quando atinge o receptor, não o afeta. (Jakobson, pp. 27, 28).

Sendo assim, Guimarães, mesmo com os ideais abolicionistas, mesmo que autor de uma obra revolucionária, cujo título já revela a sua ousadia “A Escrava Isaura”, escrevia para essa sociedade escravocrata, racista e admiradora dos costumes europeus. E para se fazer entender, para atingir o seu receptor (público leitor), e o fizesse se identificar com a obra, Bernardo Guimarães usou dos artifícios da época, ele se adequou aos signos linguísticos equivalentes aos costumes vigentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, Guimarães, mesmo com os “ideais abolicionistas”, apesar de ser autor de uma obra “revolucionária”, cujo título já revela a sua ousadia “A Escrava Isaura”, escrevia para essa sociedade escravocrata, racista e admiradora dos costumes europeus. E para se fazer entender, para atingir o seu receptor (público leitor), e o fizesse se identificar com a obra, Bernardo Guimarães usou dos artifícios da época, ele se adequou aos signos linguísticos equivalentes aos costumes vigentes. A obra suscitou e suscita debates.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1ª ed. São Paulo, SP. Companhia das Letras, 2022.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 54ª ed. São Paulo, SP. Editora Pensamento-Cultrix LTDA, 2022.

CAMILO, Jane Josefa da Silva. **Os Sentidos de Liberdade da Escrava Isaura Constituídos Por Gestos de Resistência**, Cárceres, MT, UNEMAT, 2015. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2013/9\\_jane.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2013/9_jane.pdf), acesso em: 01/12/2023.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em Literatura**. 1ª ed. São Paulo, SP, 2023.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**, 24ª ed. São Paulo, SP. Editora Cultrix, 2007.

GOMES, Maria José Pereira; MELO, Robson Anselmo Tavares de, *Linguagens: Múltiplos Olhares, Múltiplos Sentidos*, Vol. 9. – **O Deslizamento Metonímico do Significantes Metafórico Morte no Conto O Pirotecnico Zacarias**, De Murilo Rubião, p.269. Lajedo, RS: Editora UNIVATES, 2023. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:ac70121f-ca79-4e73-af8b-2176289921f5>, acesso em 05/11/2023.

GUIMARÃES, Bernardo. **A Escrava Isaura**, São Paulo, SP. Editora Ática, 1998.

GUIMARÃES, Bernardo Joaquim da Silva, **A Escrava Isaura**, Porto Alegre, RS. Coleção L&PM POCKET, 2011.

GONÇALVES, Ana Maria, **Um Defeito de Cor**, 34ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Editora Record LTDA, 2006.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira, Volume I: das origens ao romantismo**, 4ª ed. São Paulo, SP. Editora Cultrix, 2012.

MONTENEGRO, Antonio Torres, **Reinventando A Liberdade - A Abolição da escravatura no Brasil**. São Paulo, SP. Atual Editora LTDA, 1989.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**, 1ª ed. São Paulo, SP, Companhia das Letras, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand De, **Curso de Linguística Geral**, 28ª ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2022.

STALONNI, Yves. **Os Gêneros Literários** – A Comédia, o drama, a tragédia, o romance, a novela, os contos, a poesia. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ, Editora Bertrand Brasil, 2001.

## CREDENCIAIS DOS AUTORES

**Adriana Maria de Freitas Ferreira**, especialista em Jornalismo Cultura pela UNICAP e Mestranda em Ciências da Linguagem pela UNICAP. É professora de Arte da rede Municipal e Professora Técnica de Arte na Secretaria de Educação de PE. Autora dos livros *Naquela Praia* (2012), *Essa Noite* (2012), *Praia Nova*, (2013) e *O Canto de Ilana* (2024).

**Robson Anselmo Tavares de Melo**, doutor e Pós-doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor Técnico-formador da Secretaria de Educação de Pernambuco (SE/PE).

# FORMAÇÃO LEITORA: LEITURA PROFUNDA EM TEMPOS DE UBIQUIDADE

**Zacarias Oliveira Neri (UFPI)**

*zacariasneri@ufpi.edu.br*

**Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI)**

*angelifreire@ufpi.edu.br*

**RESUMO:** A imersão em tecnologias digitais no dia a dia é uma realidade para a maioria das pessoas, pois, em quase todas as ações, elas se mantêm interconectadas. Nesse contexto de ciberespaço, sustentam-se práticas de leitura e escrita e, para muitos interagentes, tais práticas se efetivam em natureza concomitante entre leitores considerados ubíquos, visto que a leitura é apenas uma das várias tarefas pertencentes ao exercício cognitivo individual, o que pode resultar em desafios para as novas e futuras gerações; dentre eles, a performance leitora com criticidade. Diante disso, este trabalho teve como objetivo discutir a relação da ubiquidade leitora com a realização (ou não) de leituras profundas, o que envolve níveis inferenciais do leitor e monitoração para a compreensão na relação com diferentes materiais de leitura. Quanto à perspectiva metodológica, tem-se uma pesquisa qualitativa, com viés bibliográfico e explicativo, pelas relações e constatações formuladas a partir de embasamentos teóricos. Dentre os principais fundamentos teóricos com os quais dialogamos, destacam-se as contribuições de Santaella (2013; 2014; 2020), Arruda e Bombonato (2023), Schüller-Zwierlein et al. (2022), Dehaene (2012), entre outros. A partir do que foi observado, os resultados permitiram concluir que, para o bom desempenho leitor, enfrentam-se desafios que ultrapassam processos de reconhecimento, exigindo nas interações a participação ativa do leitor para o exercício da criticidade. Isso aponta a necessidade da leitura profunda, cuja ausência pode prejudicar a atuação social do leitor, desde as práticas mais elementares às mais complexas tarefas de leitura e comunicação. Portanto, é necessário investir em práticas de leitura que valorizem um exercício pleno das capacidades de leitura.

**Palavras-chave:** formação leitora; leitura profunda; ubiquidade leitora.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos científicos baseados em evidências, com experimentos de neuroimagem, comprovam que a aquisição da leitura é capaz de mudar a anatomia e a ativação do cérebro, modificando sua estrutura. Dentre esses estudos, destacam-se pesquisas realizadas por Dehaene et al. (2010) por meio das quais os autores concluem que a leitura aumenta a organização dos córtices visuais, permitindo que a rede de linguagem falada do hemisfério esquerdo seja ativada por frases escritas. Com base nisso, compreende-se que ler é uma forma de entrada da linguagem, que antes era somente acessada pela fala.

Como assevera Dehaene (2012), a capacidade de ler é adquirida, não nascemos com um cérebro leitor; ele é formado por meio do aprendizado da leitura que se inicia na região central da retina, chamada de fóvea, que capta as letras com detalhes suficientes

para reconhecê-las. Esse aprendizado se dá graças à neuroplasticidade cerebral (Dehaene, 2012) permitindo que circuitos cerebrais usados para outras funções sejam adaptados para aprender habilidades de leitura e escrita.

Ainda que aqui faltem argumentos mais aprofundados sobre essa visão neurocientífica, destacamos o exposto com o propósito de explicitar a relação entre operações mentais e comportamento leitor, permitindo concluir o importante papel da leitura no desenvolvimento cognitivo, estimulado no processo de aprendizagem. Quanto mais estímulo, maior ativação e melhor assimilação e desempenho.

Concluimos que a leitura é benéfica para o nosso desenvolvimento cognitivo e social, com ações e modos diversos de interação pelo leitor por meio de práticas simbólicas nos variados contextos sociais. Tal processo é realizado em conformidade às intenções, interlocuções, estratégias de atenção, organização e controle nas interações em diversos espaços e com materiais de leitura diversos, observando além de suas materialidades. Dentre esses espaços, mencionamos o ambiente digital, no qual se mobilizam e se integram uma multiplicidade de recursos, cujo uso se estabelece em contexto de celeridade comunicativa complexa.

Por meio da leitura, desenvolvem-se habilidades de pensamento crítico, para o qual o leitor analisa, interpreta e questiona, construindo uma mente crítica. No entanto, em meio a celeridade comunicativa, a diversidade e o contexto de informações dispersas, resumidas e sujeitas à inveracidade no ambiente digital, como o leitor se comporta para o desenvolvimento de uma leitura de alto nível, exercitando o pensamento crítico?

Em outubro de 2023, na feira do livro em Frankfurt, na cidade alemã onde o evento acontece anualmente, reuniram-se profissionais do ramo editorial e em suas discussões trouxeram em pauta o tema da “leitura em alto nível”, também denominada leitura profunda. Neste evento, líderes do setor editorial internacional propuseram o documento “Ljubljana Reading Manifesto” com o objetivo de dar maior visibilidade sobre a importância do desenvolvimento e permanência da leitura de alto nível na era digital.

A leitura de alto nível implica o domínio de habilidades leitoras para a competência crítica, envolvendo processos de análise e síntese que exercitam a metacognição e expandem a capacidade cognitiva. Conforme Miha Kovač, professor do Departamento de Biblioteconomia e Ciência da Informação e Estudos do Livro da Universidade de Ljubljana e coautor do manifesto, a leitura de alto nível é “a leitura de textos longos e complexos sobre problemas complexos, que exigem paciência intelectual, nos forcem a nos autoquestionar, nos treinam na tomada de decisões...” especialmente no contexto das transformações motivadas pelas tecnologias digitais. Embora não haja muitas pesquisas

sobre o impacto das tecnologias digitais no comportamento do leitor, estudos recentes indicam que há prejuízo no desenvolvimento da criticidade leitora diante do uso crescente de tecnologias digitais.

As relações comunicativas contemporâneas, no contexto hipermediático marcado pela ubiquidade leitora, conforme define Santaella (2013), caracterizada pela pluralidade de ações concomitantes, desafiam e, de certo modo, impedem os leitores ao exercício da leitura crítica, tendo em vista os modos de vida atuais e a sociedade que vive interconectada - “em rede”.

Para reflexão sobre o exercício da leitura profunda e a interação nesse processo, especialmente, no contexto das tecnologias digitais, cabe considerar, por um lado, os inúmeros avanços científicos, econômicos e sociais proporcionados desde o surgimento e suas características facilitadoras; por outro, constatar que o uso dessas tecnologias exige do leitor um elevado número de estímulos cognitivos.

Por meio da pesquisa desenvolvida por Dehaene et al. (2010), já citados aqui, a aprendizagem da leitura amplia nossas competências. Assim, a forma como a leitura acontece colabora ainda mais para o desenvolvimento cognitivo, por isso associamos essa reflexão para estender ao nosso propósito com o artigo, observando a interação dos leitores em ambientes digitais, formas de comunicação e materiais de leitura, ao considerar como isso colabora para a aquisição e processamento de conhecimentos.

Para encaminhar respostas sobre as convergências entre leitura e tecnologias é importante discutir a relação da ubiquidade leitora com a realização (ou não) de leituras profundas. Com a explanação feita, seguimos nossa reflexão sobre o tema com base nos passos específicos: (i) discorrer sobre a realidade das práticas de leitura na atualidade, com base em apontamentos teóricos; (ii) compreender o conceito de leitura profunda diante dos comportamentos ubíquos nos leitores atuais; (iii) associar os conceitos abordados para refletir sobre formação leitora com vistas ao desenvolvimento da leitura profunda com relação ao ensino.

Quanto à metodologia, propomos um trabalho de tipo qualitativo, com viés bibliográfico e explicativo (Paiva, 2019), pelas relações e constatações formuladas a partir de embasamentos teóricos. A condução deste trabalho se organizou com base em uma associação teórica entre estudos sobre ubiquidade leitora e leitura profunda, buscando estabelecer um vínculo entre os construtos, a fim de relacioná-los ao que se considera como elementos indispensáveis para um olhar direcionado a níveis de leitura crítica e participativa.

## 2 LEITURA, LEITORES E ENSINO: DA TEORIA À BNCC

Os estudos sobre leitura, capacidades leitoras, assim como sobre os tipos de leitores, são realizados há um tempo, por muitos estudiosos. No contexto brasileiro, destacam-se Ângela Kleiman (1995; 2001), Mary Kato (1997), Roxane Rojo (2004), Lúcia Santaella (2020 [2004]), dentre outros autores. Podemos notar entre essas reflexões teóricas uma proximidade em cruzamento, quando relacionamos conceitos. Isso porque, na atividade de leitura, capacidades podem ser identificadas quando são atendidas determinadas expectativas.

Kleiman (1995; 2001) propõe uma reflexão sobre o leitor que atravessa conhecimentos, desde o conhecimento linguístico, passando pelo conhecimento textual e atingindo o conhecimento enciclopédico. Kato (1997) apresenta o leitor iniciante, o intermediário e o proficiente, percebendo uma evolução do nível da codificação e decodificação ao nível inferencial. Santaella (2020 [2004]), ao tratar dos conceitos sobre leitura, ressalta, como características atribuídas a leitores, a contemplação, o movimento e a imersão. Essas três características podem definir como se dá a prática leitora dos indivíduos, atualizando com o destaque à ubiquidade, como outra dessas características.

Alliende e Condemarín (2005) sugerem dimensões à leitura: a leitura emergente, a leitura inicial, a leitura nas séries intermediárias e a leitura avançada, em uma reflexão que aborda os primeiros contatos com a leitura até atingir uma experiência de maior competência. Ao falar em proficiência, imersão e competência, retomamos a ideia de leitura em alto nível, que sugere uma leitura profunda (Schüller-Zwierlein; Mangen; Kovač; Weel, 2022). Conforme tais autores, a leitura em alto nível se refere a uma leitura crítica, imersiva, literária, de textos longos, lenta, persistente, não estratégica, que ocorre como um desafio. Nessa experiência, o leitor atuará reunindo diferentes habilidades e processos psicológicos, levando em conta a complexidade dos textos de acordo com a interação humana, nos diferentes eventos comunicativos. Podemos compreender essa definição como um estudo que se estende e reúne estudos anteriores; por isso, retomamos outros autores:

Marcuschi (2011) discute a competência na leitura com base em processos, como: estratégias, flexibilidade, interação e processos inferenciais. Esses processos revelam que lidar com a leitura é uma tarefa não-automática, que depende das distintas ações comunicativas processuais, com base no comportamento dos interlocutores, se estendendo do nível sintático-semântico ao nível pragmático.

Koch (2021), ao falar sobre leitura, delimita o foco sobre o autor, suas intenções e estratégias na produção do texto; sobre o texto, como material linguístico que necessita de

olhares que consideram e exploram tal materialidade para além da superfície; e sobre o leitor, que reúne conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais para perceber as estratégias e ultrapassar a superfície mencionada.

Carvalho (2018), afirma que o conjunto das habilidades de leitura é requisito necessário para a compreensão e construção de sentidos; se essas habilidades não são desenvolvidas e integradas, elas não alcançam o que o autor chama de competência, prejudicando a experiência formativa do leitor.

Para Rojo (2004), as capacidades de leitura podem ser organizadas em decodificação, estratégias de compreensão e capacidades de interpretação/interação, observando que são reunidas estratégias textuais e discursivas. Ao integrar essas capacidades, consolidam-se ações focadas no contexto de produção, nas finalidades e metas da atividade, nas intertextualidades e interdiscursividades, nas outras linguagens presentes, nas apreciações estéticas e/ou afetivas e nas apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Essas visões acerca da leitura e do comportamento leitor, tipos de leitores e capacidades de leitura se distribuem nas reflexões propostas nos documentos norteadores do ensino no Brasil. A expectativa dos documentos norteadores do ensino no Brasil, ao observar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), consiste em incluir a leitura como exercício prático na vida dos estudantes, em uma visão interativa, crítica, analítica e reflexiva, com o propósito de contribuir para a formação íntegra dos cidadãos.

O trabalho com a leitura na sala de aula busca atingir o exercício inferencial; o reconhecimento de informações que vão além da materialidade, pois, competências e práticas de leitura de nível superior, que vão muito além da mera decodificação de textos. Esse leitor precisa lidar com o contexto plurissemiótico, pelo caráter participativo que lhe é solicitado, em um incentivo à criticidade inserida no exercício leitor. Nas diretrizes nacionais de hoje, podemos destacar habilidades na BNCC que se associam às perspectivas de leitura abordadas.

Em um recorte, começando pela Educação Infantil, o foco está na aprendizagem e no amadurecimento cognitivo e participativo da criança, pois ela precisa “conviver”, “brincar”, “expressar”, “explorar”, “participar” e “conhecer-se”. Todas essas ações estão vinculadas ao processo de leitura, que ultrapassa o código linguístico, e serão desenvolvidas com base nos “campos de experiência” (Brasil, 2018). Em todo o processo, a BNCC possui como centralidade o:

Texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Desse modo, em um trabalho de constante contextualização, o começo dos anos iniciais tem como propósito a alfabetização, que se vincula a uma experiência de primeiros contatos com o código verbal, até que o leitor efetive o seu engajamento e sua participação ativa na sequência dos anos escolares seguintes. Este pode ser um exercício de ampliação dos letramentos (Brasil, 2018), ao mesmo tempo em que as práticas sociais também são ampliadas, tanto no contexto de vivência social do aluno, quanto nas diferentes experiências vividas na escola.

Depois dos conhecimentos adquiridos nessas fases, o ensino fundamental proporciona uma formação leitora que a Base define como “leitor-fruidor”, ou seja, o aluno se torna “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p. 138). Nessa fase, recordamos o leitor proficiente (Kato, 1997), que atinge o conhecimento enciclopédico e relaciona-o às diferentes práticas sociais (Kleiman, 1995; 2001), o leitor imersivo (Santaella, 2020 [2004]) e o exercício da leitura avançada (Alliende e Condemarín, 2005).

No ensino médio, a BNCC continua a incentivar práticas de leitura que deem continuidade ao projeto evidenciado nas etapas de ensino anteriores. A participação do leitor é uma oportunidade de engajamento, que evolui nos diferentes campos de atuação apresentados no documento. As habilidades presentes se associam aos campos de atuação, em um exercício pleno de interação:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 498).

Na BNCC, esse trecho é reforçado por uma consequência advinda da formação anterior, ou seja, que o contato com a leitura em busca de amadurecimento depende de um percurso trilhado. É nesse percurso que buscamos justificar o adjetivo “profunda” atribuído à “leitura”, perpassando esse caminho teórico para relacioná-lo ao contexto social

contemporâneo, marcado por um fluxo de informações intenso, o qual tem alterado a postura dos leitores.

## 2.1 A ubiquidade nas trilhas da leitura: um risco para a leitura profunda?

Quando falamos em leitura profunda, o aspecto da neuroplasticidade do cérebro humano entra em foco, pois as pessoas têm capacidade para lidar com diferentes tarefas, sendo a leitura uma delas. Essa neuroplasticidade representará o circuito do cérebro leitor como influenciável; maleável. Nesse sentido, é importante observar tudo aquilo que se lê, atentando-se para o modo como se tem lido e para como se forma esse processo, pois as tecnologias, de modo mais marcado as digitais, dentro da atividade de leitura, podem expandir ou estagnar conexões no cérebro, visto que a expansão depende da atividade em que se realiza. Os autores do Manifesto defendem a importância das competências superiores de leitura e chamam atenção para o fato de que:

A era da rápida expansão das tecnologias ligadas a ecrãs pôs uma enorme quantidade de conteúdos áudio, vídeo e texto na ponta dos nossos dedos. [...] No entanto, há que ter cuidado para que algumas competências e modos de leitura [...] pois] o mundo digital pode fomentar mais leitura do que alguma vez sucedeu na História, mas também oferece muitas tentações para se ler de uma forma superficial e dispersa - ou mesmo para não se ler de todo. Este facto põe cada vez mais em perigo a leitura de nível superior (Ljubljana Reading Manifesto, 2023).

Nesse âmbito, encontra-se uma realidade comum na era digital: os tempos de ubiquidade. A ubiquidade é bem discutida como a capacidade de estar em todos os espaços ao mesmo tempo (Santaella, 2014). Na maioria das vezes, não significa apenas “estar”, mas também “atuar” em todos esses espaços, o que podemos considerar como facilitadora da onipresença.

Falamos em atuação porque, pela linguagem, a interação é a base do trabalho com o texto e, conseqüentemente, com a leitura, processo que envolve interação e participação; portanto, colaborativo. É por esse motivo que Koch (2006; 2008) defende uma cadeia de interação entre texto, autor e leitor, sendo o leitor um coautor. Em relação à leitura profunda, problematizações começam a surgir quando a cadeia apresentada começa a se romper, caso o leitor não interaja da maneira esperada com o texto, ou seja, atuando de forma participativa e crítica.

Esse rompimento pode comprometer a proficiência leitora, afetando o desenvolvimento de um leitor em potencial, ficando suscetível a aceitar as informações sem

questionamento, influenciado ou não por algoritmos da *internet* e, portanto, sem autonomia e participação. Isso impede uma relação contextualizada, integradora, cooperativa, colaborativa e crítica, de modo que as interações e as leituras contribuam para o bom desempenho do leitor.

A potencialização desse desempenho ocorre quando se aguça o comportamento ativo e participativo, contribuindo para que ele desenvolva sua capacidade de produzir réplicas e marcando a atuação comunicativa coerente. Uma resposta a essas ações é a elaboração de respostas adequadas aos contextos e formas de interação, assim, realizando uma leitura profunda (Schüller-Zwierlein; Mangen; Kovač; Weel (2022); Wolf, 2019), por meio da qual o leitor estabelece inferências, analogias e associações, a fim de assumir posicionamentos críticos a partir da relação construída com os objetos de interação. Nessa perspectiva, trata-se de observar a leitura como prática responsivo-ativa, conforme entende Bakhtin (1997), o que resulta, tal como definem os autores supramencionados, em uma leitura profunda.

De acordo com Santaella (2013, p. 20), “o que caracteriza o leitor ubíquo é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado”. Silenciosamente, a humanidade não percebe que, em meio a um contexto tão acelerado, a qualquer custo tentam enquadrar a leitura em uma elementaridade que nem sempre é cabível.

Textos longos são ignorados; para alguns parágrafos, a leitura do primeiro período basta; imagens são melhores, por serem mais rápidas; vídeos e áudios sempre na velocidade 2.0x, ainda, no universo da inteligência artificial, ferramentas que resumem e parafraseiam informações e textos. Esses exemplos reforçam uma característica do leitor ubíquo que pode ser um grande prejuízo para ele: a atenção parcial contínua, segundo Santaella (2013). Complementamos a reflexão com o ponto de vista defendido por Morin (2003, p.12):

Por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber. O crescimento ininterrupto dos conhecimentos constrói uma gigantesca torre de Babel, que murmura linguagens discordantes. A torre nos domina porque não podemos dominar nossos conhecimentos. T. S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” [...] As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. (Morin, 2003, p. 12)

Embora contínua, a atenção parcial não garante reflexão, e sem reflexão esse leitor deixa de fazer uma tarefa basilar: pensar sobre aquilo que se lê. Dentro desse contexto, pode-se pensar na leitura profunda como capacidade de atribuir significados e sentidos a um texto para além de sua superficialidade, criando-se uma relação mais íntima com o texto (Arruda e Bombonato, 2023). Podemos dizer que tal modo de leitura, em sentido amplo, envolve uma postura estrategista, em que o leitor analisa o contexto inserido, as informações ditas e não ditas (Koch, 2008), a funcionalidade e as relações entre as informações; enfim, um comportamento pragmático, que não se desprende do nível sintático-semântico. Como definem os autores do Manifesto:

A leitura de nível superior é a nossa ferramenta mais poderosa para desenvolver o pensamento crítico e analítico. Exercita a metacognição e a paciência cognitiva, expande as nossas capacidades conceituais, treina a empatia cognitiva e a capacidade de criar perspectiva - competências sociais indispensáveis para sermos cidadãos informados numa sociedade democrática. (Ljubljana Reading Manifesto, 2023).

Os perigos que aparecem na ausência da leitura profunda mostram o caminho contrário percorrido pelos leitores, que, nesse caso, são ubíquos. É necessário pontuar que a ubiquidade, nesta reflexão, não necessariamente deve ser vista como algo ruim, que não deve acontecer, de modo algum, na vida dos leitores; o contexto social atual, em algumas situações, pede determinada rapidez aos interlocutores, que terminam desempenhando variadas ações de linguagem. A compreensão basilar para lidar com a ubiquidade está em entender qual o momento oportuno para a realização de tal prática.

Conforme Santaella (2013), além do leitor ubíquo, existem três grandes tipos de leitores: o leitor contemplativo (do livro impresso e da imagem expositiva), o leitor movente (do mundo dinâmico, das mesclas de linguagens - fotografia, cinema e revolução eletrônica) e o leitor imersivo (o leitor dos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação). Essa classificação implica um novo desafio: a criação de estratégias de integração entre leitores contemplativos, moventes, imersivos e ubíquos (Santaella, 2014). Se, na sala de aula, exercícios que incluam essas estratégias não são desenvolvidos, torna-se ainda mais difícil incentivar uma leitura profunda na realidade atual.

Desse modo, falta ao leitor ubíquo equiparar a leitura à situação comunicativa inserida, bem como práticas que permitam esse balanceamento. Adequar-se à situação comunicativa significa que, em algumas situações, o ser humano pode ser um leitor contemplativo; por exemplo, ao estudar. Pode, também, ser um leitor imersivo, como ao fazer pesquisas em um navegador sobre determinado assunto, em que ele poderá

“passear” por diferentes sites em busca de informações. Com essas diferentes posturas, a relação ativo-responsiva com direito a réplicas será o processo comum; assim, não haverá somente a recepção de informações, mas participação e integração.

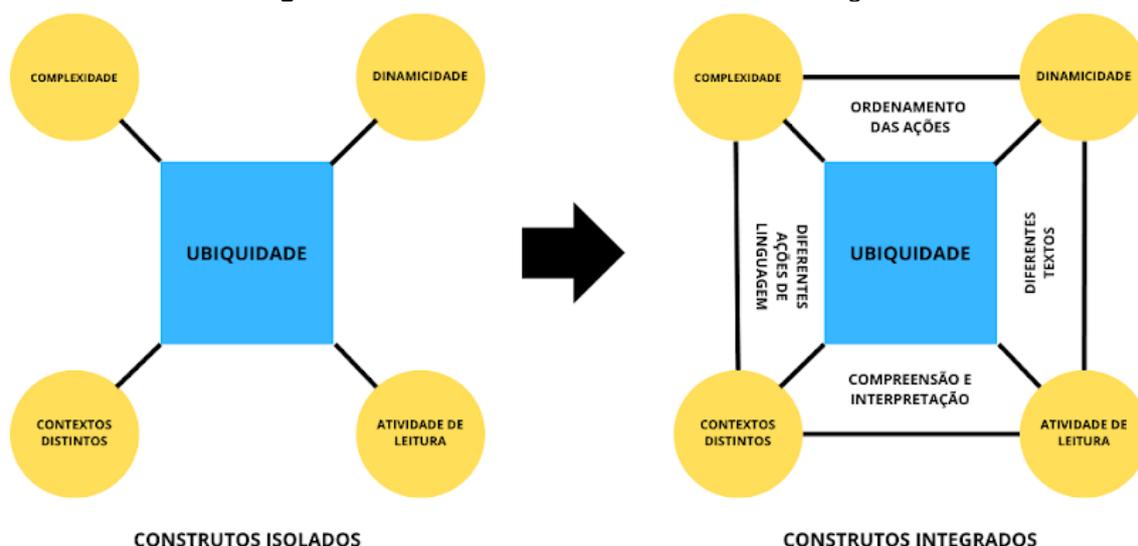
Nas atividades em sala de aula, se o aluno participa de práticas distintas, realizadas diante de conteúdos específicos e em contextos específicos, ele precisará assumir diferentes posturas, tendo um comportamento leitor que varia a depender da situação na qual está inserido. Em uma situação específica, como ler um comprovante digital, pagar uma fatura em aplicativos de banco on-line, assinar um documento pelo computador ou celular, entre outras, são exercícios que demandam cuidado e, por pequenos descuidos, se a leitura não for atenta, poderá acontecer prejuízos ao leitor.

É importante pensar nessas estratégias de adequação, porque a leitura profunda pode ser atrapalhada por diferentes aspectos, como nos exemplos mencionados. Arruda e Bombonato (2023) ressaltam a desatenção, a automatização do processo, o imediatismo e a baixa qualidade do tempo dedicado. Todos esses pontos vão contribuir para a atividade de leitura profunda se perder, ou estar condicionada a isso, porque ela vai ser prejudicada.

Sob esse viés, podemos perceber que a leitura profunda causa uma ampliação de perspectivas e faz com que as pessoas enxerguem a atividade de leitura por outros prismas: é possível compreender o que um autor diz, mas também é possível concordar, discordar, fazer uma análise crítica, perceber pontos que fazem sentido e outros que, de acordo com a própria experiência de conhecimento, podem não fazer. A passividade na leitura profunda nem sempre será recorrente, justamente pela necessidade de o leitor pensar criticamente diante das informações que são lidas.

Com base nessa reflexão, se a ubiquidade é um caminho marcado por dinamicidades e complexidades (Santaella, 2020 [2004]), o leitor precisa, em sua atividade de leitura, acompanhar esse processo dinâmico e complexo se adequando aos diferentes contextos de leitura recorrentes, com integração, entretanto essa integração não costuma acontecer devido à ubiquidade. Isso é necessário, conforme Santaella (2020 [2004]), para que seja alavancada a experiência do leitor, de modo a se adequar aos diferentes contextos, complexidades e dinamicidades. Evidentemente, a ubiquidade não desaparece, pois não há como retirá-la da sociedade diante da imersão íntegra nessa prática. Por esse motivo, propomos uma reorganização desse conceito que une profundidade e ubiquidade.

Assim, nesta imagem, ilustramos as informações apresentadas em formato de esquema para justificar o funcionamento de tal processo:

**Imagem 3:** De construtos isolados a construtos integrados

Fonte: elaborada pelos autores (2024)

Nessa demonstração, dentro das práticas ubíquas, o leitor, ao situar-se na leitura em foco, se adapta aos contextos distintos, o que permitirá a ele uma atividade de interpretação e compreensão mais específica. Se as ações de linguagem são diferentes, certamente trata-se de um contexto de complexidades e dinamicidades; entretanto, tal contexto passa a ser redefinido quando as ações de linguagem são reconhecidas como distintas e, conseqüentemente, reordenadas.

Neste artigo defendemos que o bom desempenho do leitor, na perspectiva de uma leitura profunda, é aquele em que o leitor saiba situar informações no contexto em que elas se inserem, estabelecendo relações, de modo em que haja domínio, integração e contextualização de conteúdos. O conhecimento constituído em meio a inúmeras informações deve ser permanentemente revisitado e reelaborado, para que o leitor seja capaz de situar os conhecimentos, relacionando-os ao social e à condução de sua vida, em reflexão, ação e reconstrução. Como afirma Morin (2003, p. 20):

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...]; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação, diferenciação, oposição, seleção e exclusão). [...] Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Quanto a essas informações, direcionadas conforme os esquemas apresentados, só serão formados leitores que realizem leituras profundas no cotidiano se as práticas de leituras se encaminharem dentro dessas perspectivas contextuais. Com essa perspectiva,

podemos definir como leitura profunda aquela cuja função está na base dos seguintes princípios: reconhecimento, seleção e integração de informações, requerendo estratégias de organização e atenção; contextualização, que requer o emprego de inferências para relação e integração, exigindo do leitor o estabelecimento de relações entre conteúdos, por meio de análise, síntese e criticidade.

Nesse processo, é importante que o leitor se envolva com textos diversos, procurando conjugar as práticas dependentes do contexto e das intenções com o acesso à informação e às interações. Mas, conforme os autores do Manifesto:

São sobretudo os textos longos, como os livros, que aperfeiçoam as nossas capacidades de leitura de alto nível. Treinam-nos a testar diferentes interpretações, a detectar contradições, preconceitos e erros lógicos, e a estabelecer as ligações sofisticadas e frágeis entre textos e contextos culturais de que necessitamos para a partilha de juízos de valor e emoções humanas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim deste trabalho, podemos dizer que a leitura é uma atividade que exercita a capacidade cognitiva e, portanto, necessita do exercício da “paciência cognitiva”, isto é, concentrar-se e atentar-se à realização da leitura em nível profundo. Assim, a qualidade de leitura importa, inclusive no ambiente digital, mas tem sido comprometida devido aos modos como ela vem sendo realizada.

Não podemos negar que as tecnologias digitais favorecem o desenvolvimento social, econômico e tecnológico, mas, por outro lado, colaboram para o contato com informações de modo superficial, sem o devido cuidado para avaliar as fontes e refletir sobre os conteúdos informados, buscando interação, participação e análise crítica, o que representa uma leitura profunda. É desse olhar que surge a necessidade de investimento nessa prática, pois não basta investir em aspectos descritivos da leitura, como, muitas vezes, a escola faz em “fichas” de leitura, porque isso não desenvolve um leitor crítico.

Quanto mais a leitura profunda é deixada de lado, mais desumanizada se tornará a sociedade, cercada de incompreensões, de mal-entendidos, principalmente nesse contexto de redes sociais. Neri e Carvalho (2023) apresentam o mal-entendido como resultado dos problemas de compreensão vindos da falha de leitores ao construírem os sentidos no texto como participantes de um evento comunicativo. Diante disso, percebe-se que os aspectos mencionados, referentes ao mal-entendido, também são reflexos da falta de leitura profunda.

É um compromisso social e, ao mesmo tempo, um desafio fomentar a leitura profunda em meio à ubiquidade; todavia, o que não pode acontecer é permitir que a descontinuidade da leitura seja vista como um acontecimento comum, porque se a normalização desse problema se tornar fixo, se torna fixo também o desordenamento da sociedade como um todo. O contato com o Manifesto sobre a leitura de alto nível fortalece essa discussão, porque a leitura interfere na sociedade e na cultura, e essa interferência tem sido pouco pesquisada. Portanto, preocupa-nos o contexto crescente de ubiquidade porque o impacto do ambiente digital referente à leitura tem sido mais negativo do que positivo.

A prática leitora, pois, amplia a capacidade de o cérebro organizar-se e adaptar-se, formando novas conexões sinápticas, ativando várias áreas do cérebro, ou seja, promove a plasticidade cerebral, o que é favorável à aprendizagem e à adaptação a novas situações. Ler enriquece o vocabulário, colabora para a compreensão, melhora a memória, estimula e ativa o cérebro para o fortalecimento de suas funções. Ler é, portanto, fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, ampliando sua capacidade cognitiva e comportamental; por essa razão, práticas de leituras mais complexas colaboram para a formação crítica do leitor, exigindo que o exercício da leitura em alto nível.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F; CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

ARRUDA, J. R.; BOMBONATO, G. A formação de leitores no contexto da tecnologia. **Thema et Scientia**. Cascavel, 2023. p. 40-50.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1997.

CARVALHO, R. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENÉ, S. *et al.* How learning to read changes the cortical networks for vision and language. **Science**, v. 330, n. 6009, p. 1359-64, Dec. 2010.

KATO, M. A. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e Sociolinguística**. São Paulo: UFMG, 1997.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**. São Paulo: Campinas, 2001.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-103.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 8ª ed. 2003.

NERI, Z. O.; CARVALHO, M. A. F. **A identificação de recursos verbais, visuais e verbo-visuais na organização de textos e o impacto gerado ao leitor para o processamento da compreensão**. XXXII SIC - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2023.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas: São Paulo, 2013, p. 19-28.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. **Complexidade: Redes de Conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Kairós Edições, 2014, v. 1, p. 27-44.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2020 [2004]. 1ª ed. 7ª reimp.

SCHÜLLER-ZWIERLEIN, A., MANGEN, A., KOVAČ, M., & VAN DER WEEL, A. Why higher-level reading is important. **First Monday**, 27(5). 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

**Zacarias Oliveira Neri**, mestrando em Linguística (UFPI), especialista em Ensino de leitura, escrita e produção textual (UNOPAR), graduado em Letras Português (UFPI) e em Letras Inglês (UNOPAR).

**Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho**, professora titular da Universidade Federal do Piauí. Doutora em Linguística (UNICAMP).

# LETRAMENTO DE REEXISTÊNCIA: UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DAS LETRAS DE “ASA BRANCA”, DE LUIZ GONZAGA E “NEGRO DRAMA”, DE RACIONAIS MC’S

**Kamila Bispo Carvalho (Universidade Estadual do Maranhão)**

*kamilabispo26@gmail.com*

**Domingas Fernanda da Silva (Universidade Estadual do Maranhão)**

*Fernandadomingas.01@gmail.com*

**RESUMO:** O presente trabalho teve como objetivo identificar expressões sociolinguísticas nas letras das músicas “Asa Branca” e “Negro drama”, de Luiz Gonzaga e Racionais MC’s, respectivamente, que denotam como o letramento de reexistência pode se manifestar e dar voz a grupos marginalizados. Por isso, este estudo foi desenvolvido pensando em entender como o conhecimento das variações linguísticas pode manifestar processos de reexistência através da arte musical. É uma pesquisa de natureza bibliográfica e de caráter qualitativo, comparando duas letras de músicas que representam grupos sociais diferentes, analisando-as à luz da teoria já produzida para identificar fatores sociolinguísticos e sua relação com o letramento de reexistência. Para a fundamentação, os principais aportes teóricos na perspectiva do letramento são: Kleiman (1995), Soares (1998), Heath (1982) e Souza (2011); nas contribuições sociolinguísticas, Labov (1972) e Bortoni-Ricardo (2005). As análises já apontam que diferenças linguísticas podem levar a identificação de grupos e a realidade social em que vivem. Com este trabalho, espera-se, de forma contributiva, com a ampliação da discussão em torno das variações linguísticas como expressões de uso social da língua, estimulando a novas pesquisas.

**Palavras-chave:** música; sociolinguística; letramento de reexistência.

## 1 INTRODUÇÃO

As músicas, servindo para refletir sobre temas do cotidiano, fazem o leitor desenvolver uma análise mais crítica da realidade a partir da letra, repensando e ressignificando seu modo de ver tal realidade. Souza (2011) chama de letramento de reexistência essa leitura ou escrita que permitem visões diversas de realidades de grupos marginalizados pela sociedade.

Destarte, buscou-se realizar uma pesquisa que tenta compreender como a linguagem utilizada por esses grupos constrói essa reexistência em letras de músicas. Assim, tem-se como objetivo geral investigar o uso de expressões linguísticas específicas nas letras das músicas “Asa Branca” e “Negro drama” de Luiz Gonzaga e Racionais Mc’s, respectivamente, que denotam letramento de reexistência e dão voz a grupos socialmente marginalizados. E os objetivos específicos objetivam à compreensão do processo de letramento de reexistência na arte musical, assim como identificar as variações linguísticas

presentes nas letras das músicas analisadas, juntamente com a função social e comunicativa.

O artigo oferece um momento oportuno para explorar como a linguagem e a escrita podem ser utilizadas como formas de reexistência e afirmação de identidade. Ao analisar as letras de músicas e outras produções textuais, é possível obter compreensão sobre as lutas sociais, as dinâmicas de poder e a resiliência das comunidades marginalizadas. Esse tipo de análise é fundamental para entender a complexidade das interações sociais e culturais na sociedade contemporânea.

A elaboração desta temática trabalhada, justifica-se pela percepção relevante em se discutir os processos de letramentos que são marginalizados pelo meio social, para que esses meios de comunicação venham a despertar para a construção de um processo de formação do senso crítico.

Desse modo, é válido destacar que o presente trabalho tem a relevância de entender os processos sociolinguísticos e o letramento de reexistência bem como o seu papel para a formação social e a significância dessas formas de expressão enquanto capaz de possibilitar um despertar para esses letramentos. Através desta pesquisa, espera-se contribuir com a ampliação das discussões posteriores em torno das variações linguísticas como expressões de uso social da língua, estimulando assim a novas pesquisas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Labov (1972), uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e 'atitudes' sociais perante uma língua ou variedade linguística. Sendo assim, as normas são utilizadas para que haja compreensão entre os falantes no meio social, seja na zona rural ou urbana, em situações formais ou informais de comunicação. Sempre existirá uma comunicação entre os dois falantes.

Portanto, cada grupo faz uso de variações que estão inseridas no meio social. No Rap e no Baião, por exemplo, é notório a utilização deste recurso. As variações linguísticas estão presentes em todas as regiões do Brasil, entretanto, ao analisar as variações linguísticas, logo se pensa no Nordeste e seus marcos de variações, mas existe uma diversidade de variações que compõe o território brasileiro.

Assim, em relação às variedades linguísticas, Borboni-Ricardo (2005), relata que o professor pode perceber que não existe uma língua melhor do que a outra, e dessa forma, as variedades linguísticas apresentadas em sala de aula pelos alunos podem contribuir

para o entendimento dos fenômenos linguísticos e conscientizá-los das diferenças linguísticas existentes no meio. Sobre essas diferenças sociolinguísticas ela relata que:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade [...] os alunos que chegam à escola falando “nós ceguem”, “abrido” e “ele dome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social [...]. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Segundo Bagno (1999), é necessário que a escola e todas as instituições que estejam voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito de unidade do português no Brasil, reconhecendo assim a diversidade da língua do nosso país.

Ademais, um exemplo de onde é possível observar tais variações são as músicas, que evidenciam inúmeras expressões “não cultas”, mas que através delas é possível identificar um determinado grupo, pela presença dessas formas de expressão da fala. Posto que, as funções da linguagem explanam sobre a comunicação, visto que, utilizamos a língua para nos comunicarmos, e é através dela que a humanidade manifesta suas inquietações. Através disso, podemos fazer denúncias e refletir sobre a realidade, tendo assim ela a função de informar, conscientizar e de denunciar, pois, como já mencionado, uma das formas que a humanidade utiliza para se comunicar e expressar suas inquietações, é a música, sendo um gênero musical bastante utilizado para concretizar esse uso da língua, contribuindo assim para o questionamento da realidade social.

Um grande exemplo de estilo musical que retrata expressivamente tais questões, é o rap, pois suas letras relatam a realidade social, tendo sua escrita em forma de discurso, na maioria das vezes, trazendo questionamento sobre as dificuldades enfrentadas na vida dos menos favorecidos, trazendo à tona inúmeras questões, em relação aos espaços sociais, que são questionados pelos autores desse determinado estilo.

Dessa maneira, Martinuci (2008), relata o espaço social em que a pessoa está inserida como uma dimensão fundamental da existência humana. Assim, falar hoje de questões sociais como a pobreza e a exclusão social exige pensar o espaço urbano e como representá-lo.

Posto isso, é possível observar nas letras do rap o questionamento e a denúncia sobre questões presentes no meio social, resultando assim em letras com grande representatividade.

Além disso, tem-se o baião um outro estilo que também traz suas visões e contribuições sobre questões do cotidiano. Dessa forma, ele é um meio de expressão cultural que retrata visões sobre o meio social, mas que também resultou em um estilo de dança popular no Nordeste.

Quando se trata do gênero música, Tatit (1987), argumenta que é inevitável entender que “Quem ouve uma canção, ouve alguém dizendo alguma coisa de uma certa Maneira” (TATIT, 1987, p. 06). A música como gênero textual é um caminho utilizado pela sociedade para refletir sobre temas presentes do dia a dia, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e da leitura, fazendo com que o leitor desenvolva uma análise mais crítica sobre a letra e tenha uma interpretação aguçada, resultando assim em um estudo das músicas mais letrado, tanto para o leitor quanto para quem produz a letra, visto que esse conhecimento do letramento se torna necessário para captar de forma efetiva a mensagem proposta na música, esse uso social da língua por meio da música se configura como prática de letramento.

## 2.1 Um olhar sobre os letramentos

É comum as pessoas associarem que quem é alfabetizado, automaticamente é uma pessoa letrada, no entanto, não funciona dessa forma, a alfabetização está voltada para o processo de decodificação de letras e palavras, já no que concerne ao letramento, são todas as questões que envolve durante toda a formação, tanto dentro da escola quanto fora, ele vai além do decodificar, está diretamente ligado ao “entender as palavras e os seus significados e sentidos”.

Dessa maneira, de acordo com Kleimam (1995), o conceito de letramento começou em meios acadêmicos como uma forma de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, sendo a habilidade de ler e escrever de acordo com o determinado contexto social.

O fenômeno letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, o mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, que seja, a alfabetização o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (Kleimam, 1995, p. 20)

Ou seja, a escola está voltada para o processo de alfabetização com a competência individual do aluno, ao invés de promover uma ampla compreensão da prática social do

letramento, Soares (1998) relata o letramento como resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

Ademais, Heath (1982) traz as seguintes ponderações sobre o tema, relata que o letramento é qualquer situação em que um portador qualquer da escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação. Sendo assim, essa ciência tem um papel em várias atividades dentro do meio social com conciliação entre escrita e leitura.

Segundo Souza (2011), os letramentos são para além das habilidades de ler e escrever, podem ser bem mais compreendidos como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamentos tem implicações importantes, abrindo margem para considerar valores e funções que o letramento assume na sociedade.

Por conseguinte, como derivado do letramento, tem-se o letramento de reexistência que vem trazer visões, sobre diversas formas de letramento “marginalizados” pela, como o hip hop e o rap, que trazem relatos do que essa comunidade enfrenta. Sobre essa perspectiva de letramento, Souza (2011) aborda suas percepções sobre o tema, apontando esses letramentos de reexistência. Sendo ele uma forma de letramento, busca ajudar aos indivíduos marginalizados de uma comunidade, evidenciando uma forma de questionarem as suas realidades culturais.

Sendo o letramento de reexistência, uma prática de usar a linguagem e a escrita como forma de reexistência cultural e social, essas questões podem ser observadas em letras de músicas, poemas e várias outras formas de expressão desse letramento, de certa forma marginalizados pela sociedade, que reflita a luta desses grupos.

### **3 METODOLOGIA**

Para realização deste trabalho foi utilizado uma pesquisa bibliográfica elaborada através de materiais já publicados. Caracterizado com qualitativo, em que foram comparadas e analisadas as duas letras das músicas “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e “Negro drama” de Racionais Mc`s, que representam grupos sociais diferentes, analisando-as à luz da teoria já produzida para identificar a relação dos fatores sociolinguísticos com os fatores sociais que afetam esses grupos sociais e sua relação com o letramento de reexistência.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no que foi pesquisado e identificado, Ferreira e Costa (2022) afirmam que a música cumpre sua função social de comunicar, materializa-se como um texto oral com uma mensagem real, com propósito e público reais, logo, uma situação comunicativa real. Ou seja, a música tem sua função de comunicar, sendo uma forma de expressão utilizada para relatar situações do cotidiano, culminando em algumas músicas que trazem denúncias da realidade, resultando, de certo modo, em uma forma de letramento de reexistência.

As letras de música podem ser estudadas para compreender diversas relações e situações, como desigualdades e relações de poder presentes em uma sociedade, sendo possível observar, frequentemente, que as letras incorporam diferentes dialetos como gírias e variações linguísticas de diferentes meios.

Em relação a essas variações linguísticas dentro de uma sociedade, Antunes (2009) relata que as diferentes formas que a língua assume é o resultado da União de quatro meios, que são língua, cultura, identidade e povo, desse modo, a língua é resultado da soma de diversos fatores. Sendo muitas dessas músicas formas de expressão de uma identidade cultural e relatam suas experiências vividas, muitas outras letras de músicas abordam fatores sociais e políticos. Artistas de gêneros musicais como, rap, mpb, reggae, hip hop, funk e o baião, entre diversos outros gêneros musicais, relatam frequentemente em suas letras temas de reexistência.

Trazendo em suas letras um novo sentido uma ressignificação, como no caso das duas músicas analisadas neste trabalho, que buscam trazer à tona esses aspectos, abordando também fatores sociolinguísticos em suas letras, fazendo uso de variações linguística que nos fazem perceber quais são os grupos de fala, por apresentarem variações específicas de um local.

Portanto, ambas as letras, refazem a existência dos nordestinos e dos moradores de favelas, mostrando um lado que nem sempre é visto pela sociedade, as dificuldades e as vulnerabilidades que perpassam na realidade enfrentadas por eles, então as letras das músicas de uma certa forma elas dão um novo significado, uma nova existência a ideias que muitas vezes são preconceituosas em relação a essas comunidades de fala.

<b>Asa Branca</b>	<b>Negro Drama</b>
<p>Quando oiei' a terra ardendo  Qual fogueira de São João  Eu perguntei' a Deus do céu, uai  Por que tamanha judiação?  Eu perguntei' a Deus do céu, uai  Por que tamanha judiação?</p> <p>Que braseiro, que fornaia'  Nenhum pé de prantação'  Por farta' d'água perdi meu gado  Morreu de sede meu alazão  Por farta' d'água perdi meu gado  Morreu de sede meu alazão</p>	<p>Eu sou irmão do meus truta de batalha  Eu era a carne, agora sou a própria navalha  Tim-tim, um brinde pra mim  Sou exemplo de vitórias, trajetos e glórias</p> <p>O dinheiro tira um homem da miséria  Mas não pode arrancar de dentro dele a favela  São poucos que entram em campo pra vencer  A alma guarda o que a mente tenta esquecer</p> <p>Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mócota  Quem teve lado a lado e quem só ficou na bota  Entre as frases, fases e várias etapas  Do quem é quem, dos manos e das mina fraca</p>

Nas músicas, a forte presença de variações linguísticas, como na música “Asa Branca”, estão presentes algumas expressões como: *oiei*, *perguntei*, *fornaia*, *prantação*, *por farta*, são algumas das marcas linguísticas do dialeto nordestino, principalmente dos menos escolarizados, no entanto, essas expressões são utilizadas por todos, e evidência o uso de um dialeto regional, como é possível observar na letra da música em questão, são destacados algumas dessas variações, como resultado do meio em que elas estão inseridas. Ocorrendo então na música, um exemplo de variação diatópica, que diz respeito a expressões que são influenciadas pelo local onde os falantes estão inseridos.

Segundo Labov (1972), uma comunidade de fala é aquela que compartilha normas e ‘atitudes’ sociais perante uma língua ou variedade linguística. Desta forma, uma comunidade de fala é aquela que partilha as mesmas normas, como no caso das músicas, as presentes variações explicitam sua comunidade de fala, posto que elas utilizam as mesmas variações linguísticas.

Na canção de negro drama, sucinta a mesma questão, pois identifica uma comunidade de fala através das variações empregadas no decorrer da composição como: *mócota*, *na bota* e *das mina fraca*, são variações presentes nas favelas do sudeste do Brasil.

<b>Asa Branca</b>	<b>Negro drama</b>
Hoje longe, muitas léguas	Nego drama
Numa triste solidão	Entre o sucesso e a lama
Espero a chuva cair de novo	Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama
Pra mim voltar' pro meu sertão	
Espero a chuva cair de novo	Nego drama
Pra mim voltar' pro meu sertão	Cabelo crespo e a pele escura
	A ferida, a chaga, à procura da cura
Quando o verde dos teus óio'	
Se espaiar' na prantação'	Nego drama
Eu te asseguro, não chore, não, viu	Tenta ver e não vê nada
Que eu voltarei', viu, meu coração	A não ser uma estrela
Eu te asseguro, não chore, não, viu	Longe, meio ofuscada

Nestas músicas são descritos eventos de letramento de reexistência, pois abordam uma denúncia a uma realidade social e ao mesmo tempo ressignificam essa realidade. Em *Asa Branca* o eu lírico questiona o porquê de tanta judiação, *o porquê viver nesta situação? E o porquê de tanta miséria?* não se conformando assim, com a realidade enfrentada, e utiliza a música como forma de reexistência.

Desta forma, a composição mostra a resiliência do povo nordestino sobre a seca e a esperança de que a chuva virá, quando relata no trecho *“Espero a chuva cair de novo”* trazendo a reexistência do povo nordestino e mostrando a sua fé no futuro.

Na segunda composição, destaca denúncias sobre a realidade enfrentada pelas comunidades das periferias do sudeste do país. Pois não se conformam com a situação e as desigualdades enfrentadas, resultando em um letramento de reexistência e dando voz a grupos socialmente marginalizados

Na música *“Negro drama”*, observa-se diversas críticas sociais da realidade presenciada e vivenciada nas periferias do sudeste do Brasil e o preconceito racial enfrentado, abordando em sua letra um processo de reexistência dos moradores das favelas, trazendo um dialeto muito utilizado no meio em questão inseridos, relatando o processo de reexistência de um menino contra a criminalidade e as de diversas dificuldades que enfrenta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de compreender o conhecimento das variações linguísticas, como meio de expressar novas formas de existir através da arte musical, tendo as músicas como um forte meio de expressão de reexistência e denúncias sociais.

As análises apontam que diferenças linguísticas em letras de músicas podem levar a identificação de grupos e à realidade social em que vivem, observando como esse processo de letramento de reexistência ajuda a entender essas formas de expressão, que de certo modo, são marginalizadas pelo meio social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *A língua e a identidade cultural de um povo*. In: \_\_\_. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. p.19-31
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999. p. 16.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005. P. 13-17.
- FERREIRA, I. B. B. COSTA, B. B. *O gênero oral música na rádio escola e o aprendizado da língua inglesa na educação básica*. In. ANAIS DO COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos. 2022.
- GONÇALVES, M. G. *Racionais MC's: o discurso possível de uma juventude excluída*. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2001.
- Gonzaga, Luiz. *Asa Branca*. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>> acessado em 05/10/2024
- HEATH, Shirley B. “*What no bedtime story means: narrative skills at home and school.*” Language and Society, 1982 nº 11, pp. 49-76
- KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]
- RACIONAIS, MC's. *Negro Drama*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/racionais-mcs/negro-drama.html>> acessado em 05/10/2024

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TATIT, L. *A canção, eficácia e encanto*. 2. ed. São Paulo: Atual, 1987.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

**Kamila Bispo Carvalho**, acadêmica da Universidade Estadual do Maranhão, cursando o quarto período do Curso de Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

**Domingas Fernanda da Silva**, acadêmica da Universidade Estadual do Maranhão, cursando o quarto período do Curso de Letras em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.

# UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRESENTES EM ATIVIDADES COM TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA COLEÇÃO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO: DIÁLOGO REFLEXÃO E USO

Maria das Dores Licindo de Carvalho (SEMEC- BARRAS-PI)  
*mariadasdoreslicindo@gmail.com*

**RESUMO:** O livro didático é um recurso muito utilizado por professores e alunos. Nas escolas, professores, frequentemente, se utilizam dessa ferramenta para disseminarem conhecimentos e informações. Estes materiais estão repletos de textos multimodais, entre eles, as tirinhas. No entanto, nem sempre as atividades didáticas relacionadas a esses textos se inserem no contexto dos multiletramentos, tampouco com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Desse modo, neste estudo buscamos compreender estratégias relacionadas aos multiletramentos nos enunciados das atividades propostas para as tirinhas de um livro didático de Língua Portuguesa. Para tanto, como autores basillares do trabalho, estão: o Grupo de Nova Londres (1996), norteando o estudo a partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Com base nos 4 movimentos pedagógicos propostos pelo GNL, esse estudo busca entender como o livro do 3º no do Ensino Médio, da Coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, se apropria desses quatro movimentos nos enunciados das atividades propostas aos textos das tirinhas nelas contidas. A partir disso, temos como objetivo geral: identificar os movimentos pedagógicos proposto pelo GNL (1996); bem como analisar como o LD se apropria destes movimentos para alcançar ao objetivo geral da pesquisa. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfico/documental. Os resultados demonstraram que, em geral, os enunciados das atividades didáticas das tirinhas privilegiam as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da linguagem verbal, muitas vezes, usando os componentes visuais das tirinhas como pretextos, pois os enunciados não apresentam reflexões mais complexas que extrapolem a estrutura textual. Os resultados revelaram também que as tirinhas apresentam potencial para os multiletramentos caso as atividades fossem adaptadas pelo professor em sala de aula, contextualizando o texto conforme as necessidades reais do alunado.

**Palavras-chave:** multiletramentos; atividades em tirinhas; livro didático.

## 1 INTRODUÇÃO

Utilizando o livro didático de Língua Portuguesa, observamos em seus textos diferentes formas de linguagens associadas às multimodalidades, que é entendida, em termos gerais, como a copresença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social. O que é importante nessa visão de uso de linguagem é que os modos funcionam em conjunto, sendo que cada modo contribui de acordo com sua capacidade de fazer significados. Assim, vimos refletindo sobre

as consequências da multimodalização dos textos contemporâneos. É conveniente destacar que esse é um fenômeno motivado, em especial, pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas de uma sociedade altamente interconectada e multicultural (Cope; Kalantzis, 2000, 2008; Kalantzis; Cope, 2012; Rojo, 2012).

Diante deste contexto, buscaremos discutir sobre os movimentos pedagógicos dos multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa e a relação deles com a linguagem multimodal na produção de sentidos inseridos nas tirinhas, visto que elas se encontram introduzidas nos livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento, notadamente no ensino de língua materna. Acreditamos que este recurso didático pode colaborar para o multiletramento dos alunos do ensino regular. A partir dessas concepções, neste estudo, propusemos responder a seguinte pergunta: como o livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, da Coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, reflexão e uso*, se apropria das tirinhas para promover os quatro Movimentos Pedagógicos dos Multiletramentos?

Com o propósito de responder à pergunta norteadora deste trabalho, como objetivo geral, buscaremos identificar os movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (1996) e analisaremos como as atividades ligadas às tirinhas contidas no livro didático se apropriam destes movimentos. Em relação a essa finalidade geral, elencamos três objetivos específicos: 1) Identificar, nas atividades com tirinhas, práticas pedagógicas dos multiletramentos; 2) Classificar as práticas de acordo com os movimentos pedagógicos, conforme o GNL (1996); 3) Analisar como as diversas linguagens associadas nas atividades com tirinhas redirecionam para a promoção dos movimentos pedagógicos do GNL (1996). Para alcançar estes objetivos, adoto a abordagem qualitativa com delineamento bibliográfico/documental.

O *corpus* é constituído por 09 (nove) tirinhas com vinte e oito atividades propostas, às quais foram analisadas a fim de identificar os movimentos pedagógicos propostos pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), retiradas do livro didático do 3º ano do Ensino Médio, da Coleção de Língua Portuguesa *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, da editora Saraiva. O motivo da escolha do livro ocorreu por ele ter sido escolhido e adotado na escola a qual leciono, sendo utilizado durante três anos consecutivos, e também por ser um dos livros mais adotados nas instituições públicas estaduais de ensino da cidade de Barras- PI, onde resido e trabalho.

## 2 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: DO GRUPO DE NOVA LONDRES À BNCC

### 2.1 Manifesto programático em expansão

A Educação é marcada por importantes documentos históricos, como é o caso do Manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL 1996), que foi construído por dez<sup>1</sup> pesquisadores. Esse documento é intitulado "*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*"<sup>2</sup> e está disponível no *Harvard Educational Review*. O texto tem o objetivo de fornecer uma "visão teórica global das conexões entre o ambiente social em mutação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem da pedagogia do letramento" (Cazden *et al*, 1996, p. 60), ou seja, os autores, a partir das práticas e políticas em vigor, chegam a uma proposta de teoria e ação. O fator primordial da Pedagogia dos Multiletramentos é a integração do texto com outros modos de significação como o visual, o auditivo, o espacial, o comportamental e o gestual. Considerando essa nova realidade, o GNL (1996) diz que a missão da educação é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes sejam permitidos participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. (Cazden *et al.*, 1996).

Além disso, os autores dizem que a noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar aspectos relacionados à multiplicidade textual, concentrando nos modos de representações muito mais amplos do que apenas a linguagem verbal e diferem de acordo com a cultura e o contexto com efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.

Os multiletramentos criam práticas em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. A *pedagogy of multiliteracies: designing social futures* divide a pedagogia em quatro movimentos pedagógicos: *situated practice* (prática situada), *over instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada).

A prática situada é uma contextualização de ensino, aproximando o estudante das práticas a serem trabalhadas com imersão em experiências, utilização de todos os discursos disponíveis e simulação de situações relevantes que se fundamentam na

---

<sup>1</sup> São eles e elas: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (AUS), Norman Fairclough (ING), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (AUS), Gunther Kress (ING), Allan Luke (AUS), Carmen Luke (AUS), Sarah Michaels (EUA) e Martin Nakata (AUS). Nova Londres é uma cidade próxima a Nova York, a leste dos Estados Unidos.

<sup>2</sup> Tradução: A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais.

experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho.

Já a instrução explícita é a aproximação do estudante dos conceitos e metalinguagens explícitas do design que são necessários para estudar e analisar as práticas e objetos de aprendizagem mais profundos com entendimento analítico e sistemático de conteúdo, descrição e interpretação de diferentes modos de significação.

Por sua vez, o enquadramento crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos designs de sentidos, é o momento de enfoque analítico e significativo para o que está sendo aprendido com postura crítica e interpretação dos significados construídos nos contextos.

A prática transformada é o movimento no qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se designers de futuros sociais, por sua vez, ela é uma ressignificação do que está sendo trabalhado e proposto com apropriação dos significados, com sua utilização em novos contextos.

Diante desta realidade, o desafio é disponibilizar uma pedagogia para diferentes estilos de vida, com espaços para a vida comunitária, onde significados locais e específicos possam ser construídos, possam prosperar fornecendo aos membros de subculturas a oportunidade de encontrarem suas próprias vozes, permitindo maior autonomia.

Esse manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multiletramentos no Brasil que é um dos principais documentos que inspira a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A BNCC enlaça uma relação com a Pedagogia dos Multiletramentos quando, dentro do ensino de língua portuguesa, o documento explicita que “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (Brasil, 2017, p. 498).

Além disso, o documento afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem”. (Brasil, 2017, p.487). Como se vê, os multiletramentos são práticas que ganham espaço dentro do ensino de Língua Portuguesa. Apesar destas reformulações subsequentes à proposta do NLG, em nossa análise, utilizamos a formulação original dos processos de conhecimentos, pois entendemos que é um processo produtivo e inovador, capaz de transformar a vida estudantil dos alunos.

Conforme o GNL (1996), a Pedagogia dos Multiletramentos deve incluir oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para questionar, avaliar e reavaliar o conhecimento com base em informações contextuais ou à

luz de novas ideias. Dentro do terceiro componente da Pedagogia dos Multiletramentos, chamado de enquadramento crítico, há quatro subcategorias. Para Cope e Kalantzis (2015), o enquadramento crítico não está apenas oferecendo habilidades de pensamento crítico, mas também está proporcionando a capacidade de compreender e estar atento à sua sociedade

No Brasil os desafios educacionais estão vinculados às necessidades da educação escolar formar o aluno para “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética e democrática[...]” (Rojo, 2009, p. 90). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramento crítico que requer análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

## **2.2 Livro didático e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**

### *2.2.1 Livro didático de Língua Portuguesa*

O LD, no Brasil, vem a ser pontuado por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais. A criação de órgãos, como COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático), INL (Instituto Nacional do Livro Didático), são alguns dos exemplos efetivos no que diz respeito à Política do Livro Didático desde que ela passou para o âmbito governamental a responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição. Desde então, os livros didáticos assumiram determinadas características conforme o contexto social, político e econômico no qual a sociedade se insere em determinado momento da história. Assim, segundo Oliveira *et al.* (1984), compreender o livro didático dessa forma significa consagrá-lo, legitimá-lo, no próprio processo de ensino, posto que ele é o material impresso adotado na escola.

O PNLD é uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujo o objetivo é adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas do país. Esse programa foi criado em 1985, mas, somente a partir de 1996, passou a desenvolver um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, resultado da preocupação do MEC com a qualidade dessas obras.

Assim, o material didático passa por um processo de análise e avaliação, considerando-se, principalmente, a adequação didática e pedagógica, e também a

qualidade editorial, gráfica e a pertinência do manual do professor com um propósito de uma utilização mais adequada e atualizando o docente. Diante desse cenário, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem passado por inúmeras modificações desde sua implantação em função dos diferentes paradigmas educacionais, das orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o que evidencia, segundo Rojo e Batista (2003), a busca constante para solucionar problemas e dar respostas apropriadas à complexa realidade do LD nos contextos editoriais e educacionais brasileiros. Paralelamente, a avaliação feita pela equipe do PNLD objetiva uma ampla renovação da produção de material didático, o que faz com que as editoras inscritas no programa tenham a preocupação constante de adequação dos livros didáticos às exigências estabelecidas.

Entendemos que as atividades de leitura nos livros didáticos têm que estar alinhadas com a vida dos estudantes fora da sala de aula. É fato que, atualmente, circulam nos livros didáticos textos cujas significações só são possíveis a partir da compreensão dos elementos multimodais que os constituem. Dessa forma, é impossível permanecer alheio aos conhecimentos sobre multimodalidade e sobre multiletramento.

Diante disso, defendemos o uso das tirinhas, sendo possível explorar as diversas linguagens no texto. Catto (2015) caracteriza as tirinhas tendo como configurações típicas a combinação dos recursos semióticos verbais e não verbais para além da leitura calcada nos recursos de metalinguagem, com aspectos da produção com fenômeno intertextual, que contribui no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Conforme a autora, essa inclusão acontece por características peculiares das tirinhas, como, por exemplo, reunirem muita informação multimodal com narrativas tendencialmente curtas e de fácil reprodução e edição com densidade de conteúdo.

Silva (2018) assevera que, apesar das tirinhas apresentarem textos de grande potencial informativo e composicional, elas não são exploradas em toda sua riqueza e dimensão linguística e imagética, sendo, quase sempre, usadas como pretexto para o trabalho gramatical. De acordo com a autora, esse tipo de prática pedagógica em nada enriquece e aperfeiçoa a leitura dos alunos e as competências e habilidades que estão envolvidas nesse processo como a inferência, a prática situada do aluno, o pensamento crítico e a autonomia. Ela exemplifica:

Apesar de se tratar de um texto de múltiplas linguagens, nas análises feitas dos manuais didáticos da Coleção Português Linguagens 3º (Cereja, Magalhães, 1990, 1994, 2013) pudemos constatar que apenas a linguagem verbal foi explorada. Toda a riqueza simbólica, imagética e composicional desse gênero foi ignorada, dando lugar ao estudo de apenas um de seus

aspectos, curiosamente o de importância secundária na constituição desse gênero (Silva, 2018, p. 178-179).

Consequentemente, por serem produções que somam elementos verbais e visuais, as atividades com tirinhas poderiam explorar esse universo de possibilidades linguísticas, pois elas têm um papel importante no processo de produção de sentidos que, muitas vezes, não são exploradas.

Teixeira (2008) investigou a multimodalidade do gênero livro didático de Língua Inglesa *Imagem, texto e função*. A pesquisadora constatou possíveis problemas de contextualização com as imagens em relação ao texto e problemas quanto à organização composicional destes modos semióticos. Com base nisso, a autora sugere que os produtores de livros didáticos precisam ampliar seus conhecimentos sobre a multimodalidade a fim de explorar de forma mais adequada e eficaz a produção desses materiais com práticas de letramento multimodal desde a identificação de elemento na imagem, passando por níveis de interpretação sobre o processo de produção de sentido, até uma análise crítica sob a luz de concepções sociais, conforme Serafini (2010), a fim de compreender as representações ideológicas promovidas pelos textos na sua multimodalidade.

### 3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo de analisar os quatro movimentos pedagógicos dos multiletramentos presentes no *corpus* da pesquisa, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico/documental.

Nesta pesquisa, propomos estudar o uso das tirinhas, analisando as atividades didáticas envolvidas nelas no livro didático do 3º ano do Ensino Médio de Língua Portuguesa e analisar a presença dos quatro movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos por meio de levantamento bibliográfico e da análise documental, descrevendo o fenômeno a partir de um referencial teórico previamente construído.

A pesquisa consistiu na análise de atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa referente ao 3º ano do Ensino Médio da coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de modo a tentarmos identificar e descrevermos a presença dos movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (1996) no uso de tirinhas. À vista disso, a escolha destes objetos de estudo (LD de Língua Portuguesa e tirinhas) se justifica por estarem bastante presentes no dia a dia da sala de aula na escola pública que leciono.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira tirinha analisada (T01), o autor do texto tenta explorar a realização semântica do humor a partir de significados socioculturais na descrição de elementos verbais e visuais referentes ao papel da mulher-mãe e das circunstâncias para se interpretar como surgiram as mães a partir de uma perspectiva humorística. O texto foca no contexto de situações vivenciadas pelos leitores. A tirinha retrata a interação entre uma história passada com uma contemporânea. Ela é apresentada no LD na página 27, da unidade 1, anteposta às atividades didáticas de 01 a 07, que reúnem nas perguntas estudos sobre a concordância dos verbos impessoais.

Os questionamentos, brevemente, investigam o contexto em que a história inicial estava sendo contada, tendo como foco principal as concordâncias verbais. Considerando a forma como as questões são tratadas por estarem organizadas em uma pré-leitura e leitura da tirinha, as mesmas fazem poucas referências críticas em relação ao contexto social do texto. O fato de que a tirinha oportuniza atividades sob uma perspectiva de leitura crítica poderia ser ressaltada nas questões propostas.

Além de referências aos aspectos críticos da gramática em relação ao texto, elas poderiam oportunizar ao aluno a consciência crítica sobre a língua e sobre os conhecimentos das diferentes dimensões da linguagem presentes na tirinha, situando o aluno na prática situada. A prática situada envolve dois processos basilares: “refletir sobre suas próprias experiências de vida” e realizar “a imersão em novas situações, informações e ideias” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 77). Apresentamos a tirinha (Figura 12) em questão:

## ■ APLIQUE O QUE APRENDEU

Leia a história em quadrinhos a seguir.



1. Nos quatro primeiros quadrinhos, é contada uma história pela voz de um narrador.
  - a. Qual expressão é utilizada para marcar o tempo em que se passa essa história? **Há milhares e milhares de anos**
  - b. Qual expressão temporal é utilizada para marcar uma mudança no cenário inicial da história? **Um dia**

Fonte: Cereja; Viana; Codenhoto (2016, p. 27)

As atividades contidas na Figura 12 podem apresentar em seus enunciados a abordagem de prática situada proposta pelo livro didático. Nas atividades 01 a 07, estimula-se o processo de explorar o novo que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), só é possível quando essa nova experiência apresentar semelhanças com as experiências já vivenciadas pelos alunos. O texto traz à tona os contextos socioculturais que envolvem o papel da mulher na estrutura familiar tradicional. Esse aspecto, entretanto, é deixado de lado. As questões apresentadas pouco apresentam em seus enunciados a abordagem dos multiletramentos enquanto fenômenos sociais.

A questão 01 e 02 focam na gramática pela gramática e negligenciam um contexto mais amplo. A questão 03 faz quase a mesma coisa, embora exija que o aluno considere o contexto. A questão 04 também faz o mesmo que a questão 02. O que constatamos são operações de transformações com substituições de itens lexicais por outro, sem um contexto mais amplo que o próprio enunciado em que eles estão e sem estimular a avaliação crítica, mesmo sobre o uso da gramática. Nesse caso, não percebemos a instrução explícita em relação ao conteúdo abordado, tanto nos enunciados quanto no texto da tirinha. É possível observarmos, ainda, que as atividades propostas com base na tirinha passam por cima da temática social, não desenvolvendo discussões com reflexões sobre

a estrutura familiar, valores familiares, respeito mútuo, entre outros aspectos que poderiam ser associados à temática do texto. Nos enunciados das questões, vemos frases isoladas que abordam somente a substituição do tópico gramatical e compreendem apenas a materialidade linguística.

Também não foi possível perceber questionamentos sobre a compreensão dos alunos acerca da leitura da tirinha, nem questionamentos sobre o contexto das personagens e sobre uma provável interpretação da situação, como, por exemplo, indagar sobre uma possível origem da mãe e do pai a partir de perspectivas patriarcais ou machistas. Em vista disso, consideramos relevante expor o quanto pode ser importante a exploração global do texto frente às atividades propostas, questionando sobre o contexto em que ele ocorre, desenvolvendo, desse modo, um ambiente de reflexão e de troca de conhecimentos entre os alunos. Conforme Ramos (2017), as tirinhas apresentam um fenômeno intertextual que contribui no desenvolvimento de ensino aprendizagem. Esse aspecto, entretanto, parece ser ignorado pelo LD, pelo menos nesta tirinha.

Diante das diversidades de opções com o uso da tirinha, o autor dos enunciados das atividades direcionou exclusivamente para o ensino da gramática. Nas palavras de Kress e Van Leeuwen (2001), os alunos devem ser encorajados a adotarem uma postura crítica sobre o texto. Para os autores, não basta apenas decodificar os signos linguísticos do texto, é necessário lidar com a interação de todas as suas manifestações enquanto prática social, contextualizando e ampliando o uso da língua.

Nas atividades, é perceptível também a ausência do movimento instrução explícita nas atividades propostas. Os enunciados das atividades de (T01) não buscam conexões com o texto e contexto, tampouco posicionam os alunos ao uso crítico em relação ao texto apresentado. Segundo o GNL (1996), em um texto, os recursos multimodais disponíveis precisam conciliar com todo o contexto e a situação para a produção de sentidos, pois o texto é um processo vivo e dinâmico, veiculando informações críticas e sociais adequadas às reflexões que envolvem a interação com o leitor. Nesta tirinha, apesar do foco dado ao conteúdo gramatical, também não se percebe a presença da instrução explícita sobre o aspecto estrutural/gramatical, apenas exigindo dos alunos a substituição de termos, o que pode falhar a leva-los a compreender o funcionamento da língua.

A segunda tirinha analisada (T02), apresentada na Figura 13, aparece após ao estudo do texto de um anúncio e traz reflexões sobre a língua e as variações linguísticas. A T02 compõe uma lista de atividades didáticas nas páginas 54 e 55, na Unidade 1, após a aplicação e extensão sobre concordância nominal com foco em um texto anterior.

A tirinha serve também como introdução para a exploração do português brasileiro popular e do português brasileiro culto. As atividades didáticas são compostas por seis questões, mas apenas três delas fazem referência ao texto da tirinha (somente as questões 01, 02 e 03). As demais estão associadas a outro texto. No texto da tirinha, a personagem tem um espírito crítico e aguçado em relação ao uso da internet, por isso traz reflexões de cunho social e ideológico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, vimos que as atividades propostas envolvem escolhas e posicionamentos dos estudantes na construção dos saberes e das avaliações, exigindo um novo olhar e novas atitudes, a depender das práticas vivenciadas pelos mesmos. Os enunciados, quase sempre, se posicionam a favor de reflexões individuais ou em grupo, mas eles, com frequência, estão focados na manifestação verbal da linguagem e na correção gramatical.

Conhecer a Pedagogia dos Multiletramentos mostrou como os movimentos de prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora muito têm a contribuir para uma educação linguística ao promover, além do respeito aos vários recursos multimodais disponíveis no texto, a construção do conhecimento de forma autônoma e em contextos de comunicações autênticas, embora as atividades apresentadas no *corpus* da pesquisa não tenham permitido a constatação da utilização dos diferentes modos semióticos com um olhar acerca do contexto do texto da tirinha. Logo, observamos que os livros didáticos precisam readequar suas práticas para a promoção dos multiletramentos de forma plena, formando cidadãos preparados para projetar futuros sociais (GNL, 2021)

O gênero tirinha, pela riqueza de recursos multimodais, pode ser tomado como referência para expandir o acesso a outras atividades sociais de natureza multimodal, de tal forma que o aluno se posicione como analista crítico. Fica evidente uma necessidade no desenvolvimento de propostas pedagógicas que explicitem uma perspectiva multimodal sobre o gênero tirinha, analisando recursos semióticos de maneira explícita e sistemática em associação à promoção de práticas pedagógicas multiletradas em busca de qualificação constante para uma educação linguística multimodal e transformadora. Com essas constatações, esperamos ter respondido à pergunta de pesquisa: “Como um livro didático de Língua Portuguesa se apropria das tirinhas para promover os quatro Movimentos Pedagógicos dos Multiletramentos”?

Como sugestões para que essa realidade identificada possa ser transformada, apontamos que é preciso abordar valores democráticos através de temas e textos reais das tirinhas sobre questões reais e problemas no mundo relevantes para os alunos explorarem numa ótica social, fomentando reflexão, negociação de sentidos e problematização, além de análise crítica nos enunciados das atividades propostas, assim como colocar o aluno em um papel ativo e participativo. Além disso, as atividades devem promover conhecimento prático, relevante e útil para os aprendizes no presente através de interação e colaboração, além de reflexão crítica e ação.

Uma das principais maneiras de se realizar isso é propondo atividades em que os alunos apliquem a aprendizagem, reflitam sobre o texto multimodal tirinha, explorando os recursos multimodais disponíveis. As atividades elaboradas desta forma demonstram oportunizar transformação da aprendizagem na recepção ou na produção de textos, estimulando os alunos a irem além do entendimento da representação textual, posicionando-se ideologicamente em relação a valores, discursos e visões de mundo.

## REFERÊNCIAS

ANGAY-Crowder, T., Choi, J., & Yi, Y. (2013). Putting multiliteracies into practice: Digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. **TESL Canada Journal**, 30(2), 36-45.

BARROS, Claudia Graziano Paes de, COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?** *Bakhtiniana*, São Paulo, v.7. n. 2. P. 38-56, jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/04.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (Orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BISWAS, 2014. **Profiling the Futuristic Multiliteracies Practice**, Overt instruction. Disponível em: <http://futuristicmultiliteracies.weebly.com/overt-instruction.html>. Acesso em: maio de 2024

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnologia. **PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da educação 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF, 2004, p.14-59. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001942.pdf>. Acesso em: 09/08/2015.

BRASIL. **Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica, 2009<sup>a</sup>.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012- Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEB. 2009b.

BRASIL. **Resolução CD N° 38 do FNDE, de 15 de outubro de 2003**. Institui o Programa Nacional Do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

BRASIL. **Decreto nº 91. 542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental.

BRASIL. **Decreto lei nº 1006, de 30 de dezembro, 1938**. Institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

CATTO, N. R.; HENDGES, G. R. Análise de gêneros multimodais em foco em tiras em quadrinhos. **Signum**: Estudos de Linguagem, v. 13, n. 2, p.193-217, 2010.

CATTO, N. R. **Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho**: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. 2012. 123f. Dissertação (mestrado em letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

CATTO, N. R. Multiletramentos no ensino de língua inglesa: O papel da multimodalidade no livro didático. In: **Congresso Internacional da ABRAPUI**, 3. 2012. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Anais. Florianópolis: UFSC, 2013.

CATTO, N. R. **Do entretenimento à crítica: Letramento multimodal crítico no Livro Didático de Inglês com base em gêneros dos quadrinhos**, 2015, 241 p. Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Maria, Centro de artes e letras. Programa de Pós Graduação em Letras, RS. 2015.

CAZDEN *et al.* **Uma Pedagogia dos Multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. RIBEIRO, Ana Elisa; CORRÊA, Hércules Tolêdo. (Orgs.). Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*), Belo Horizonte: LED, 2021.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães, **Português Linguagem**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso** – v. 3. São Paulo: Saraiva, 2016

CORACINI, M. J. R. F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas. Pontes: 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Eds. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London e New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTIZ, M. Multiliteracies, New literacies. **Pedagogies**: An international Journal, v.4, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Coleção Português conexão e uso/Ensino fundamental anos finais**. Ed 1º, São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (org). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro :Lucerna 2006, pp 131-144.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Maria das Dores Licindo de Carvalho**, Professora da Educação Básica, atua como professora de Língua Portuguesa desde 2000. Mestra em letras pelo Programa PPGL na área de concentração linguagem e cultura pela Universidade Estadual do Piauí UESPI

# ANÁLISE SEMÂNTICA NO USO DE JOGOS DE ADIVINHAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Jackyson Correia Alves (UEMA)**

*jacksoncorreiaalves1@gmail.com*

**Brígida Barbosa Costa (UEMA)**

*briprofletras@yahoo.com.br*

**RESUMO:** Jogos de adivinhação são recursos para estimular a reflexão e o raciocínio lógico, entre outros. Essas atividades lúdicas, em contextos de letramento, incentivam a busca por significados, o uso criativo da linguagem, a identificação de pistas contextuais e o desenvolvimento da capacidade de inferência. Por isso, o objetivo dessa pesquisa foi investigar como a análise semântica pode ser explorada em jogos de adivinhação em aulas de língua portuguesa. A pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, analisando as contribuições semânticas dos jogos de adivinhação para aulas de língua portuguesa. Para isso, dialogamos com autores como Ilari e Geraldi (2006), Marques (2003), Solé (1998), Soares (1998), entre outros. Contatamos que esses jogos podem ser integrados às aulas e atividades didáticas para que o ensino da língua portuguesa se torne mais prazeroso, envolvente, significativo e contextualizado para os alunos, ampliando o vocabulário, a capacidade de análise semântica e o nível de letramento, conseqüentemente, também a leitura. Esperamos contribuir com pesquisas voltadas para o estudo do processo de interpretação textual e estimular outras pesquisas em torno das contribuições dos jogos de adivinhação em aulas de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** jogos de adivinhação; semântica; ensino.

## 1 INTRODUÇÃO

Os conteúdos de língua portuguesa, constituídos por conceitos, regras e normas e baseados na famosa memorização, perdem sua funcionalidade e devem dar lugar a uma abordagem significativa, interativa e construtiva para os alunos. A língua portuguesa deve ser usada como ferramenta de apoio pedagógico para aprender geografia, história, matemática e as demais disciplinas.

Isto significa que os alunos precisam saber como criar significado ao ler, considerando as fontes linguísticas presentes e reconhecendo o seu contexto. A função do professor é utilizar recursos, em contextos de letramento, para desenvolver habilidades necessárias para a compreensão do léxico e do funcionamento da própria língua.

A questão que norteou este trabalho foi: Como jogos de adivinhação podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias semânticas em aulas de língua portuguesa? O objetivo foi investigar como a análise semântica pode ser explorada nas

aulas de língua portuguesa através de jogos de adivinhação, identificando estratégias semânticas utilizadas em tais jogos e como elas podem ser construídas.

Partimos da premissa de que embora os jogos de adivinhação sejam multifuncionais, pesquisas apontam que os professores ainda não os utilizam adequadamente explorando seu potencial semântico-comunicativo. E eis o que justifica esta pesquisa, pois pode contribuir para novas reflexões e incitar novas pesquisas quanto às contribuições desses jogos em aulas não apenas de língua portuguesa, mas também em outras áreas do conhecimento.

## **2 JOGOS DE ADIVINHAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A tarefa fundamental da escola é promover atividades que possibilitem a aprendizagem de conteúdos didáticos e culturais e a interação entre as diferentes áreas do conhecimento. Inseridos em contextos de letramento, os alunos devem aprender como funciona a sua língua materna e estar atentos às características dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

### **2.1 Jogos de adivinhação: prazer e aprendizado**

Para serem interpretados e compreendidos, os textos exigem habilidades como localizar, analisar, comparar e inferir as informações que ele traz de forma explícita ou implícita. Esse processo inclui fatores sociais, culturais e linguísticos. Por isso, os conhecimentos e estratégias de base semântica colaboram muito para desenvolver a competência leitora, mas devem ser desenvolvidos em práticas de letramento.

Os jogos de adivinhação sugerem um par pergunta-resposta, onde a resposta é implicitamente codificada, coberta ou inserida na pergunta de forma inesperada. Na perspectiva linguístico-discursiva, analisá-los significa, portanto, trazer para o campo da pesquisa linguística contemporânea reflexões que podem auxiliar muito o professor nas aulas de língua portuguesa, embora também em outras disciplinas.

Independentemente de sermos alfabetizados ou não, em algum momento da nossa infância ou adolescência já tivemos contato com jogos de adivinhação. Resolver os enigmas que eles trazem está associado aos aspectos sociais e culturais por nós conhecidos, nosso nível de letramento. São eles que nos ajudarão no processo de elaboração de estratégias semânticas para inferenciar.

A Semântica é o universo do significado das palavras. Ela desempenha um papel crucial e significativo no campo linguístico, proporcionando meios e fins para que se possa descrever toda e qualquer sentença. Mediante a esses fatores, podemos compreender e entender o quanto os semanticistas tentam pesquisar todo e qualquer conhecimento a respeito da significação das palavras e sentenças.

As palavras não são jogadas aleatoriamente como folhas secas ao vento durante uma estação de outono, pelo contrário, são selecionadas e organizadas/combinadas de maneira que possamos compreendê-las isoladamente ou dentro de uma sentença linguística. Chegar a essa compreensão exige estratégias.

A Pragmática auxilia a Semântica ao estudar como o contexto influencia na interpretação do significado das palavras e sentenças no texto. Portanto, são estudos complementares. Os jogos de adivinhação levam-nos a fazer inferências não apenas a partir de palavras e sentenças isoladas, mas dentro de um texto e um contexto. E assim, a linguagem não é mais analisada dentro dos limites do enunciado, mas inclui fatores sociais e culturais.

Nos jogos de adivinhação, os alunos ampliam a sua coleção de palavras observando a relação entre elas e o contexto semântico-pragmático em que estão inseridas. Enquanto estudam, eles também praticam a sua língua na interação com o mundo que os rodeia, num espaço/tempo de construção de significados, aprendem práticas de letramento.

É importante ressaltar que as instituições e os profissionais de ensino desempenham um papel essencial no processo de transmissão de conhecimentos e habilidades, proporcionando condições ideais para uma aprendizagem ativa, vivenciando os desafios do mundo social e natural.

Além disso, é necessário analisar os aspectos pedagógicos da educação examinando as exigências atuais do cotidiano escolar para o ensino e a aprendizagem de assuntos holísticos e não assuntos apáticos. A sociedade exige pessoas ativas e criativas, que saibam fazer perguntas e responder logicamente ao que lhes é imposto, e não aquelas que estão imersas nas ideologias da educação alienada (Nono, 2010).

Assim, o educador tem uma tarefa muito importante no processo de ensino e aprendizagem, especialmente o de língua portuguesa, ele precisa incluir atividades para o desenvolvimento do ser ativo para poder despertar no aprendiz o prazer em se envolver nas práticas educativas de modo significativo e prazeroso (Pimenta, 2012).

Ele deve inovar e ensinar de uma forma mais interativa e reflexiva, para que assim seja possível transformar a sala de aula em um ambiente onde o professor e os alunos construam o conhecimento juntos. (Fiorentini et al, 2005) É necessário buscar experiências

com o objetivo de minimizar as dificuldades dos alunos e o respeito aos seus ritmos de aprendizagem (Ferreiro, 2009).

Assim, os jogos de adivinhação se apresentam como alternativas significativas no processo de aquisição de estratégias para interpretar e compreender palavras e sentenças que compõem os textos que circulam socialmente. Além disso, são alternativas prazerosas por seu caráter lúdico. E, a ludicidade é um instrumento potente para o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem na educação (Oliver, 2012).

A integração de jogos de adivinhação ao ensino de língua portuguesa pode transformar o ambiente de aprendizagem, torná-lo mais dinâmico, interativo e significativo. No contexto das aulas de língua portuguesa, esses jogos não apenas enriquecem o processo educativo, mas também facilitam a aquisição de habilidades linguísticas.

## **2.2 Como os recursos semânticos são explorados nos jogos de adivinhação?**

Os jogos de adivinhação, em contextos educacionais, representam uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão dos alunos. Eles desafiam os estudantes a desvendarem enigmas ou resolver problemas com base em dicas que exigem análise e dedução.

Tais atividades, de acordo com Marques (2003), criam um ambiente de aprendizagem lúdico, em que os alunos são incentivados a interpretar pistas, fazer inferências e explorar múltiplos significados das palavras. A utilização de jogos nas aulas de língua portuguesa, como afirma Solé (1998), estimula o pensamento crítico e o desenvolvimento da leitura inferencial, aspectos essenciais para a formação de leitores proficientes.

A exploração de recursos semânticos nesses jogos é fundamental, pois proporciona aos alunos uma oportunidade única de engajar-se profundamente com o idioma, explorando significados, conotações e a estrutura linguística de forma intuitiva e engajadora (Gomes, Brito, Montes, 2024).

Ilari e Geraldi (2006) discutem a importância de metodologias que promovam a prática reflexiva dos alunos sobre os aspectos semânticos e sintáticos da língua, destacando o valor de atividades que fomentem a análise e a interpretação de textos.

Isso envolve uma variedade de habilidades linguísticas, incluindo a compreensão de vocabulário, a inferência de significados a partir do contexto e a capacidade de reconhecer palavras e ambiguidades linguísticas. Esses desafios semânticos incentivam os alunos a

pensarem criticamente sobre a linguagem e a utilizar o raciocínio lógico para interpretar as pistas fornecidas (Sim-sim; Silva; Nunes, 2008).

Isso corrobora com o que Soares (1998) assevera quando diz que em suas múltiplas dimensões, o letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita que se relacionam com a habilidade de participar de maneira crítica na sociedade por meio da linguagem.

A importância de tais jogos em contextos de letramento reside em sua capacidade de promover uma compreensão mais profunda da semântica da língua portuguesa. Ao serem confrontados com tarefas que requerem uma interpretação cuidadosa da linguagem, os alunos desenvolvem uma sensibilidade maior para nuances de significado e para a complexidade da comunicação humana.

Os jogos de adivinhação, nesse sentido, podem atuar como pontes entre o conhecimento escolar e as práticas culturais dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à realidade social deles. Barton (2007) afirma que os ambientes educacionais precisam valorizar essas experiências prévias dos alunos.

O autor ainda destaca que o letramento está ligado não só à compreensão dos textos, mas à capacidade de usar o conhecimento da linguagem em múltiplas situações do dia a dia, algo que as atividades lúdicas como charadas e enigmas podem explorar com eficácia.

Isso não apenas melhora suas habilidades linguísticas gerais, mas também os prepara melhor para tarefas de interpretação de texto mais complexas que são cruciais tanto em ambientes acadêmicos quanto na vida cotidiana (Falkembach, 2006).

Além disso, os jogos de adivinhação podem ser especialmente úteis para alunos que enfrentam dificuldades com a leitura e a interpretação de texto. Ao transformar a aprendizagem em uma atividade divertida e interativa, esses jogos podem reduzir a ansiedade associada ao estudo da língua e aumentar a confiança dos alunos em suas próprias habilidades de interpretação.

De acordo com Koscheck (2001), os jogos de adivinhação estimulam o raciocínio facilitando a aprendizagem, o que pode ajudar especialmente alunos com dificuldades de aprendizagem. No campo da morfologia, por exemplo, promove conexões linguísticas com processos de formação de palavras, que, pela sua diversidade e complexidade, possibilitam jogos morfossemânticos do ponto de vista criativo e pedagógico.

Diversos estudos de caso e pesquisas empíricas têm colaborado para a eficácia dos jogos no ensino da língua portuguesa, destacando melhorias significativas no desempenho dos alunos. Essas evidências reforçam a importância de continuar a explorar e a expandir o uso de jogos como ferramentas pedagógicas.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa, analisando as contribuições semânticas dos jogos de adivinhação em aulas de língua portuguesa. No primeiro momento, levantamos material teórico a respeito das áreas envolvidas nessa temática, a fim de identificar as contribuições científicas já existentes e construir nosso referencial teórico.

No segundo momento, realizamos o levantamento de jogos de adivinhação para selecionar aqueles que comporiam o corpus desta pesquisa para serem analisados a partir do aspecto lúdico e contextual que oferecem e a partir das contribuições semânticas que também oferecem para desenvolver a interpretação e compreensão de palavras e textos.

A partir da análise, pudemos confirmar hipóteses e também gerar novas informações a respeito das estratégias semânticas que podem ser desenvolvidas pelo uso de jogos de adivinhação em aulas de língua portuguesa.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Jogos de adivinhação como palavras cruzadas, charadas e atividades de correspondência são particularmente benéficos, pois estimulam a memória, a atenção e o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que aprimoram o vocabulário, a compreensão leitora, a produção textual e as habilidades auditivas dos estudantes.

Com o avanço da tecnologia, os jogos de adivinhação ganharam espaço na web. Agora, além das versões orais, impressas e em outros tipos de materiais, esses jogos também estão muito presentes em aplicativos e sites. Uma modalidade diferente, mas que conserva as características desse tipo de jogo e as estratégias semânticas que mobiliza

**Figura 1 - Enigma**



Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bekids.emoji.puzzle.games.iq.brain.teaser&pli=1>

**Figura 2** – Game “Qual é a palavra?”



Fonte: <https://www.tiktok.com/@geralquiz/video/7345981246088023302>

Na busca por significados através de enigmas, conforme apontam Ilari e Geraldi (2006), ativa-se processos mentais complexos que envolvem a interpretação contextual, o raciocínio lógico e a inferência, todos fundamentais para o desenvolvimento pleno do letramento.

Resolver um enigma, seja com auxílio de pistas verbais (orais ou escritas), seja com auxílio de pistas não verbais (imagens, símbolos, cores etc.), requer a mobilização de estratégias semânticas, associando conhecimentos já adquiridos às pistas fornecidas. E, nesse processo, o nível de letramento conta muito.

Essa associação leva o indivíduo a desenvolver e/ou ampliar habilidades de inferência, raciocínio lógico e resolução de problemas, dando sentido a construções linguísticas e promovendo a interiorização e exteriorização de hipóteses, bem como sua confirmação ou a possibilidade de novas inferências a partir do erro.

Além de melhorarem as competências linguísticas, esses jogos têm um papel fundamental no aumento do engajamento e da motivação dos alunos, especialmente quando disponíveis na web. A gamificação (figuras 1 e 2) pode aplicá-los em contextos educativos, transformando a aprendizagem numa experiência mais atrativa e menos monótona, incentivando os alunos a participarem ativamente e a manterem-se envolvidos com o conteúdo.

Jogos de adivinhação como o “Quem sou eu?” (figura 3) também são excelentes ferramentas para desenvolver habilidades sociais, como o trabalho em equipe, o respeito a regras e a comunicação eficaz. Em ambientes de aprendizado colaborativos, jogos que requerem interação e cooperação podem ajudar os alunos a aprenderem a trabalhar juntos, promovendo um sentido de comunidade e suporte mútuo.

**Figura 3 – Quem sou eu?**



Fonte: <https://unifacig.edu.br/jogo-quem-sou-eu-e-utilizado-como-ferramenta-metodologica-no-curso-de-direito/>

**Figura 4 – Quem sou eu?**



Fonte: <https://www.sacolao.com/jogo-quem-sou-eu-master-12054-toia/p>

O jogo de adivinhação “Quem sou eu?” apresenta diferentes formas, mas o objetivo é o mesmo: adivinhar uma palavra ou expressão. Na figura 3, um aluno tem uma palavra colocada na nuca (ou na testa), a fim de que não veja a palavra. Mas fará perguntas aos colegas para tentar descobri-la. Perguntas como: é homem ou mulher? é pessoa, animal ou coisa? de que cor é? é alto ou baixo? antigo ou novo? quantos anos tem? etc. As pistas também podem ser dadas pelos colegas sem perguntas.

Na figura 4, o jogo apresenta cartas e um tabuleiro com imagens. Cada carta traz pistas e o jogador deve decifrar as pistas, identificar a imagem da palavra adivinhada no tabuleiro e marcá-la antes dos seus oponentes. Ganha o jogador que marcar mais imagens no tabuleiro.

Há outras formas ainda para esse jogo. No entanto, em todas, os recursos semânticos são explorados principalmente através do uso cuidadoso da linguagem, onde cada palavra escolhida carrega significados específicos que os alunos precisam interpretar, associar e identificar corretamente para chegar à solução.

Tais habilidades são essenciais não apenas no contexto escolar, mas também em muitas situações da vida real (Gomes; Brito; Montes, 2024). No entanto, a implementação de jogos de adivinhação no currículo de língua portuguesa, exige planejamento cuidadoso e consideração dos objetivos de aprendizagem.

Embora haja desafios na adoção desses jogos, incluindo limitações de tempo, recursos e, ocasionalmente, resistência tanto do professor quanto do aluno, os educadores devem desenvolver estratégias para integrar essas atividades lúdicas de maneira que complementem e reforcem o ensino dos conteúdos, inclusive de língua portuguesa, em contextos de letramento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a análise semântica no uso de jogos de adivinhação nas aulas de língua portuguesa pode-se afirmar que essas atividades lúdicas como ferramentas de apoio pedagógico podem incentivar os alunos a aprenderem de forma prazerosa e significativa. Além disso, em contextos de letramento, trabalham o raciocínio lógico e a inferência, mobilizando estratégias de significação pela associação e validação de pistas, podendo facilitar a compreensão dos diferentes significados que a palavra pode assumir em diferentes contextos.

Podem ainda expandir o vocabulário e aprimorar competências comunicativas, pois, em muitas versões, insere os alunos em contextos interacionais. O uso de jogos de um modo geral permite que os educadores identifiquem lacunas na aprendizagem dos alunos, possibilitando reajustes em suas estratégias de ensino.

Concluimos que ainda há muito a ser estudado sobre o uso de jogos de adivinhação em aulas de língua portuguesa, as contribuições semânticas são apenas uma das colaborações dessas ferramentas. Esperamos que este trabalho incite a pesquisa de outras colaborações.

## REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Letramento na vida cotidiana**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. **O lúdico e os jogos educacionais**. CINTED-Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, p. 911, 2006.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. Campinas, SP: Musa Editora, 2005.

GOMES, Ana Vanderlucia Lima; BRITO, Hellen Veras Montes; MONTES, Paziana Veras. **O lúdico como ferramenta pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental**. Epitaya E-books, v. 1, n. 75, p. 01-61, 2024.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**: estudos sobre significação. São Paulo: Contexto, 2006.

KOSCHECK, Arcelita; DEMARCO, Juscilene. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios da formação de professores para a docência na educação infantil. Brazilian Journal of Development, 2021.

MARQUES, M. C. **O jogo na educação**: um recurso pedagógico lúdico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NONO, M. A. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVER, Gabriella Chaves. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Rio de Janeiro (RJ), 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina; NUNES, Clarisse. **Linguagem e comunicação no jardim-de-infância**: textos de apoio para educadores de infância. 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

**Jackyson Correia Alves** é acadêmico do 7º período do curso de letras licenciatura em língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, campus São João dos Patos.

**Brígida Barbosa Costa** é professora-substituta na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2ª líder no Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso e Língua Aplicada – GPAD/UESPI e doutoranda pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

# 7 DE SETEMBRO INDEPENDÊNCIA DE QUEM? UMA PROPOSTA DECOLONIAL DOS BRASIS

**Thalita Silva Campos Gomes (UERJ/FFP/PROFLETRAS)**

*thalitascamposg@gmail.com*

**RESUMO:** O presente trabalho trata-se de uma proposta de ensino de língua portuguesa em escola pública a partir da produção de um calendário decolonial do mês de setembro, trazendo à reflexão a data comemorativa da Independência do Brasil, com o intuito de desconstruir a história oficial. A proposta tem como objetivo o conhecimento e reflexão de outras histórias que fazem parte de movimentos que culminaram com a independência, desmistificando a visão historiográfica, hegemônica e eurocêntrica, resgatando as contribuições culturais, econômicas, sociais e políticas daqueles que por muito tempo foram silenciados, apagados e subjugados. Assim, conta com atividades de intervenção que buscam a valorização das vozes de resistência que têm ecoado através da música, da arte, histórias e livros, possibilitando o trabalho relevante para a construção de diversos Brasis, gerando reflexões, pertencimento, criticidade e transformação. A metodologia abordada é a pesquisa-ação, juntamente com a análise de documento. Com essa reflexão, embasada na concepção de letramento crítico e decolonialidade, pretende-se contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos através da identificação de suas culturas, valores, crenças, e ser cidadãos brasileiros, corroborando para a construção da história que continua sendo escrita a partir da resiliência e resistência dos grupos subalternizados e marginalizados.

**Palavras-chave:** calendário decolonial; letramento crítico; decolonialidade; Brasis.

## 1 INTRODUÇÃO

Na sala de aula é comum que os saberes construídos sejam abordados a partir da visão eurocêntrica, branca e idealizada do conhecimento. Em que há uma única verdade, uma única história para os fatos retratados. Como forma de romper essa visão tradicional, eletiva, estigmatizadora e hegemônica que a produção de um calendário decolonial faz-se pertinente nas aulas de língua portuguesa, trazendo à tona questionamentos e reflexões relativos às outras histórias não contadas oficialmente, mas que são imprescindíveis para a construção do Brasil que queremos e dos Brasis que almejamos. Já que a concepção de formação do povo brasileiro faz-se de forma plural.

Essa pluralidade não está abarcada somente no conhecimento que a formação do povo brasileiro aconteceu através dos povos indígenas, portugueses e africanos, mas, principalmente, na valorização e conhecimento da cultura, história, valores e crenças desses povos, formando assim, histórias múltiplas, histórias de diversos Brasis que precisam fazer parte do currículo escolar gerando reflexões, criticidade e transformação. Castro (2020, p.51) evidencia o exposto ao dizer que o Brasil que conhecemos

foi construído em cima do apagamento de memórias de povos originários que aqui habitavam, representantes de etnias e nações diversas, distribuídas de acordo com territorialização próprias, que nada têm a ver com as fronteiras atuais do país.(...)

Desde o momento em que os portugueses aqui chegaram, as investidas de apagamento dos povos originários começaram. Investidas contra a cultura, religião, língua, a divisão territorial como conhecemos hoje, contribuíram para isso. Como também, a história do descobrimento do Brasil narrada a partir do ponto de vista português sendo o verdadeiro e incontestável.

Mesmo após a independência, as investidas de apagamento e silenciamento não só dos povos originários persistem. A visão de país independente e livre após o período de colonização e independência, precisa ser rompida, pois ainda há opressão. Vista, também, nas relações de poder cujos brasileiros negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros e tantos outros, não são enxergados como pertencentes ao Brasil, como se fizessem parte apenas de manifestações culturais regionais, lendas, e não, da cultura brasileira. Nesse sentido, Castro (2020.p 51) prossegue dizendo que o poder é caracterizado “pela primazia de alguns em se colocarem como porta voz da narrativa a partir da qual a história de todos será narrada.”

Ainda que esse cenário persista, percebe-se que o povo brasileiro estigmatizado, que não têm sua voz legitimada, tem sido resiliente. As vozes de resistência têm ecoado através da música, da arte, das suas histórias, livros e diversos trabalhos que precisam estar presentes nas salas de aula, pois como bem sinaliza GOMES ( 2012, p.99)

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

Dessa forma, tendo ciência de que as indagações e questionamentos de grupos minoritários, que antes não compunham o ambiente escolar, refletem na educação, há de se considerar a necessidade de mudanças no fazer pedagógico, entrelaçando teoria e prática. Ou seja, a partir de situações problemas busca-se uma resposta para melhorar a prática ou/e explicar e impactar a teoria. A busca por novas abordagens gera transformações, também vistas nas adaptações e mudanças do currículo escolar. É nesse contexto de reconhecimento dos atores sociais presentes nas salas de aula brasileiras e

dos currículos colonizados e colonizadores opressores que a Lei Nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, representa um marco importante para o ensino no Brasil, pois estabelece:

“§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008,sp).

Essa Lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, indo além da obrigatoriedade da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", pois ao estabelecer o conteúdo programático a ser abordado no currículo oficial, possibilitou a abertura de um trabalho pedagógico mais estruturado, voltado para todos brasileiros que não se sentem pertencentes ao Brasil, já que não se reconhecem nos livros, textos e conteúdos ensinados na escola, reivindicando, dessa forma, propostas emancipatórias de construir o conhecimento.

Percebe-se uma mudança ao abordar a formação do povo brasileiro, mas ainda há muito a ser feito para que efetivamente sejam resgatadas as contribuições culturais, econômicas, sociais e políticas daqueles que por muito tempo foram silenciados, apagados e subjugados. Assim, desmitificando a concepção de Brasil e povo brasileiro, o presente trabalho através do letramento crítico e da decolonialidade traz à reflexão a data comemorativa da Independência do Brasil, sete de setembro, a partir de atividades propostas no calendário decolonial referente ao mês de setembro. Com essa reflexão pretende-se contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos nas aulas de língua portuguesa através da identificação de suas culturas, valores, crenças e ser cidadãos brasileiros.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O que os documentos dizem?

Além das leis, mencionadas anteriormente, sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira, outros documentos contribuem para a construção de um currículo mais democrático. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, introduziram o conteúdo sobre pluralidade cultural estabelecendo como

um dos objetivos para o ensino fundamental “Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações”. Assim, o documento abre o caminho para o estudo da identidade do povo brasileiro, possibilitando a análise e reflexão a partir de outra visão comumente encontrada nos livros didáticos. Como pode ser observado

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1998: 126)

Em face do exposto, é preciso reconhecer que a abordagem historiográfica sobre a colonização e independência do Brasil, em grande parte, busca homogeneizar a cultura e contribuição de cada povo, ressaltando os valores e atos heroicos de homens brancos e europeus, depreciando, encobrando uma realidade de discriminação racial e silenciamento das outras contribuições para a formação da identidade nacional. Por isso, é imprescindível que se pense e reflita qual é a nossa identidade nacional, posto que é nacional, precisa abarcar toda a nação, todas as histórias, contribuições, crenças, valores e costumes sem estigmas. É preciso combater toda forma de silenciamento, de encobrimento de relações étnico-raciais preconceituosas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 visando regulamentar a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 pela Lei 10639/2003, elucida

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004: 17)

O foco desta proposta de trabalho baseia-se exatamente no exposto. O objetivo não é mudar o foco da história eurocêntrica por um africano ou indígena, mas sim ampliar, compreender as contribuições de todos os povos para a construção da identidade brasileira, da história da independência do país contada a partir de outras histórias que precisam ser igualmente valorizadas e conhecidas. Abordando como essas contribuições corroboram

para a compreensão e acolhimento de diferentes grupos sociais, possibilitando a formação de cidadãos mais democráticos, respeitosos e justos. Dessa forma, a abordagem decolonial e o letramento crítico são fundamentais para o alcance desse objetivo.

## 2.2. Decolonialidade e Letramento Crítico

Walsh (2014) ressalta que o termo decolonialidade ganhou visibilidade no mundo acadêmico intelectual a partir do programa modernidade/ colonialidade latino-americano em 2004, mas Fanon, nas décadas de 1950 e 1960, já se referia ao termo, assim como as feministas chilenas nas décadas de 1980 e 1990, como também os povos indígenas que por mais de 500 anos têm empreendido formas de luta decolonial.

Percebe-se que a perspectiva decolonial é abordada há muito e que o fim do período colonial não significou a erradicação da violência colonizadora e subalternização dos povos originários. Por isso, os intelectuais do programa justificam a necessidade de uma segunda descolonização que abranja além da esfera jurídica-política outras esferas cruciais para que de fato aconteça. João Colares da Mota Neto, em seu artigo, elucida a segunda proposta de descolonização defendida por esse programa “incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. É a esta segunda descolonização que se refere o conceito de decolonialidade.” (2020, p. 105).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico decolonial faz-se imprescindível na sala de aula, já que os alunos estão inseridos em práticas sociais que silenciam, desvalorizam e menosprezam toda forma de representação da cultura popular, da igualdade racial e de gênero, da educação, do saber, do ser brasileiro. Logo, é necessário pensar e tecer um ensino democrático que inclua as variadas formas de expressão cultural, histórica, social, de vivência e de mundo que leve às reflexões e novas construções de conceitos em que os povos subalternizados sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Landulfo (2022) declara que “decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente”. Esse enfrentamento precisa estar presente na sala de aula através de práticas em que os saberes, as línguas, os gêneros e natureza não sejam abordados de maneira hierárquica ou inferiorizada, mas sim democrática, através do diálogo e a análise de obras produzidas pelos diversos sujeitos pertencentes à cultura brasileira e até de outros países, mas que sejam, também, obras produzidas por grupos subalternizados, pois assim, suas vozes possibilitam a representatividade, o acolhimento e a resistência.

Dessa forma, é necessário sulear o conhecimento, ter como ponto de partida, de direção, não o Norte, com a imposição da cultura hegemônica, as verdades universais, mas sim, o Sul. Olhar, analisar e construir saberes a partir de nós, dos povos do sul, como preconizaram o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos e Paulo Freire, desvendando as histórias impostas a nós como única e construindo histórias coletivas, novas formas de pensar, ser e estar no mundo. Por isso, a decolonialidade potencializa a modificação, reestruturação do que é tido como verdadeiro, único, contrapondo os princípios euro-norte centrados de cultura, de política, de saber, de língua, de classe, do que é bom, certo, que somente beneficia a classe dominante e apaga toda e qualquer forma contrária a isso.

É nessa perspectiva de decolonialidade que o letramento crítico se faz presente, pois ao identificar as formas de opressão, de apagamento e marginalização, é necessária a leitura crítica, que enxergue além, que faça sacudir o pó, a inércia e conclame à mudança, novas rotas e novas reflexões dentro das práticas sociais em que se está inserido. Para isso, o educador precisa estar engajado no fazer pedagógico, sem impor a sua verdade e a sua história como única, mas enxergando, ouvindo, suleando-se a partir dos alunos enquanto seres sociais, dotados de significativas vivências e leituras de mundo, conclamando-os a pensar e aprender criticamente. Como preconiza Paulo Freire (1989) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Afinal, os discentes fazem parte dos povos marginalizados e subalternizados que precisam sentir-se acolhidos e reconhecidos nas leituras em sala de aula, possibilitando uma nova construção ou reconstrução da realidade. Para que o letramento crítico se faça presente, Paulo Freire diz que é papel do educador

“Creio importante chamar a atenção nesta altura para algo que se acha enfatizado na Pedagogia do oprimido – a relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça. Educadoras e educadores progressistas têm de estar alerta com relação a este dado, no seu trabalho de educação popular, uma vez que, não apenas os conteúdos, mas as formas como abordá-los estão em relação direta com os níveis de luta acima referidos.”(PAULO FREIRE,1992,p.21)

A forma como nós, educadores, abordamos os conteúdos e as leituras na sala de aula permite a análise crítica da realidade, a mobilização e o engajamento para que mudanças efetivas aconteçam. Os conteúdos precisam ser trabalhados, mas o como serão abordados que corroboram para o fazer pedagógico decolonial e o letramento crítico. Segundo Jesus e Carboneri (2016, p. 13)

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, por ventura, surjam nas interações em sala de aula ou fora dela.(...) O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume.

Por meio do letramento crítico, os alunos podem perceber as diferentes visões, perspectivas e ideologias nos textos abordados e assim examinar, compreender e refletir sobre as relações de poder, buscando mecanismos para a não reprodução de injustiças sociais.

Carvalho, J. e Peres, A. N. (2020) enfatizam a importância de uma pedagogia que sirva aos propósitos dos oprimidos e não dos opressores de forma premente. Tendo ciência da possibilidade de mudança, onde as circunstâncias podem ser alteradas, onde o lugar de infortúnio não seja a condenação do sujeito e sim o meio pelo qual se faça a transformação.

### 3 METODOLOGIA

A presente proposta trata-se de uma pesquisa-ação por possibilitar a participação efetiva e colaborativa de todos os sujeitos envolvidos no processo, contribuindo com o contexto, com o reconhecimento do problema e formas de enfrentamento do mesmo. Visando o aprimoramento da prática através de ações de atuação nela e, ainda, a própria investigação que se faz a partir dela. Assim, mediante a transformação dos hábitos e das ações dos sujeitos envolvidos, há a análise da prática docente a partir da perspectiva decolonial e do letramento crítico, proporcionando a análise crítica da realidade através da construção de um mundo melhor, onde haja justiça social, menos racismo e valorização de todos atores envolvidos na independência do país, como também, o reconhecimento de suas crenças, valores, costumes, saberes que fazem parte da identidade nacional.

Nesse sentido, são relevantes para o trabalho as orientações de Tripp (2005, p 446) sobre a maneira como a investigação-ação se faz presente nesse processo, pois “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.” Assim, o pesquisador inserido na prática e não só observando, mas adotando a postura de investigador ativo e reflexivo frente aos fenômenos por ele investigados, planeja ações e as implementa, sabendo que são flexíveis, suscetíveis a mudanças durante todo o processo, possibilitando a todos os sujeitos envolvidos a participação ativa e a aprendizagem.

Além do mais, essa pesquisa-ação ganha o contorno socialmente crítico, pois além de aprimorar a prática, também visa, como preconiza Tripp (2005), “tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social.”

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabendo que o planejamento é sempre flexível e depende dos sujeitos envolvidos em uma prática social, as atividades elencadas fazem parte de uma proposta que possibilita a análise da história da independência do país a partir de outras histórias não contadas e a valorização da cultura brasileira, podendo assim, sofrer alterações, melhorias e serem reavaliadas no decorrer do processo da pesquisa-ação. Nesse sentido, a abertura das atividades conta com textos, músicas e vídeos que façam emergir essas questões. A continuidade da proposta abarca a diversidade cultural existente visando o conhecimento e compreensão dos Brasis. A produção do calendário decolonial enfatizou o mês de setembro, contudo para a realização de toda a proposta de maneira mais reflexiva as atividades estenderam-se até outubro. Dessa forma, segue a descrição das datas elencadas no calendário e suas respectivas atividades.

Figura 1 – Calendário decolonial

<i>setembro de 2024</i>						
<i>domingo</i>	<i>segunda-feira</i>	<i>terça-feira</i>	<i>quarta-feira</i>	<i>quinta-feira</i>	<i>sexta-feira</i>	<i>sábado</i>
1	2 Início da semana da pátria	3	4	5	6 Independência de quem?	7
8	9 Capoeiragem virou capoeira	10	11	12	13	14
15	16	17 Rap indígena	18	19	20	21
22	23	24 Cine Afro	25	26	27	28
29	30					

Fonte: A autora

As atividades iniciais intituladas *Início da semana da pátria* e *Independência de quem?* estão atreladas uma a outra, já que compõem a abertura do tema. Assim, iniciamos a semana questionando aos alunos o que se comemora no dia 7 de setembro e por que. Após, a discussão e levantamento do tema, foi exibido o vídeo “Como foi a independência do Brasil?” produzido pelo Canal Toda Matéria, questionando quem foram os outros atores que lutaram pela independência, se já haviam ouvido falar, quem são os brasileiros e por que alguns não são considerados pertencentes ao Brasil

Após o levantamento do que é ser brasileiro, quem são os brasileiros, o Brasil histórico e os Brasis que temos, foi apresentada a música *Pequena memória para um tempo sem memória* de Gonzaguinha que conclama à reflexão as lutas travadas pelos oprimidos que a história não contou, mas um dia contará. Dessa forma, foram escritas no quadro, lutas de grupos sociais que acontecem todos os dias e muitas vezes são silenciadas, mas que “São vidas que alimentam nosso fogo da esperança” como diz a própria música. Nessa perspectiva, as palavras de Paulo Freire(1992) sobre esperar fazer-se pertinente. Ter esperança e levar essa esperança nas práticas sociais em que estamos inseridos, no caso sala de aula, diante de todo o cenário vivenciado de silenciamento, censura, incompreensão, apatia e indiferença, é importante. Não cabe somente o levantamento crítico do que está acontecendo, tão pouco só a reflexão, nem mesmo o descrédito no sistema e na sociedade, é preciso ir além. Nesse sentido, se faz necessária a percepção da possibilidade de transformação, de mudanças, de traçar novos caminhos e ouvir a voz dos que geralmente não são escutados.

Em seguida, foram apresentadas mulheres que contribuíram para o processo de independência do país através de textos e vídeos que narravam um pouco de suas vidas e suas contribuições. Levando em consideração a abordagem discriminatória e silenciadora lançada sobre essas mulheres, tidas, na época, como baderneiras e encenqueiras, cujo apagamento de suas contribuições visava manter a ideologia defendida pela classe dominante hegemônica.

Depois, da leitura e pesquisa feita pelos alunos sobre elas , foi exibido o vídeo, *Falas Negras: Marielle Franco por Taís Araújo*, disponível em: <https://youtu.be/YJE6ayEsnxY>. A reflexão da fala de Marielle “A minha trajetória existe porque nossos passos vêm de muito longe” juntamente com a análise da data 25 de julho, dia Nacional de Tereza de Benguela e do Dia das Mulheres Negras, Latinas-americanas e Caribenhas, e suas contribuições, através da leitura crítica, auxiliarão na produção de cartazes sobre a história da independência do país.

No dia nove - *Capoeiragem virou capoeira*, seguindo o viés da educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire, de forma que o sujeito possa intervir no mundo porque o conhece e o compreende profundamente, as atividades visavam o aguçar da curiosidade do aluno para que pudesse conhecer e compreender a cultura brasileira e agir no mundo que o cerca. Assim, a partir da pesquisa, em grupo, os alunos explicaram por que capoeiragem virou capoeira e produziram cartazes que foram fixados na escola durante a semana. Na sexta-feira, houve a apresentação de capoeira na quadra da escola.

**Figura 2-** Apresentação de capoeira grupo “Berimbau Maior”

Fonte: A autora

A fim de continuarmos refletindo a respeito de quem são os brasileiros. Conversamos sobre a língua oficial brasileira. ‘Português: língua oficial desde quando? São falados em torno de 250 idiomas’ Neste momento, através da exibição dos videoclipes das músicas *Mãos Vermelhas* da artista indígena Kaê Guajajara, *Manifesto O futuro é ancestral* dos artistas Alok e Célia Xakriabá, como também a música *O futuro é ancestral*, disponíveis em diversas plataformas, foi refletida a questão da formação do povo brasileiro e a valorização da cultura, valores e crenças. Foi possível ouvir músicas nas línguas indígenas o que despertou o interesse por parte dos alunos. Posteriormente, os alunos, com as letras das músicas impressas, foram divididos em grupos para análise e depois pesquisaram, nos Chrome books, outros artistas indígenas, montaram um pequeno cartaz que foi apresentado para a turma, ouvimos as músicas selecionadas por eles e depois produzimos um mural.

**Figura 3-** Pesquisa realizada em grupos sobre artistas indígenas.



**I**  
**Kunumi MC**

Werá Jeguaka Mirim tem a testa franzida sob os cabelos levemente oxigenados. Nas mãos está o livro 500 anos de Angústia escrito por seu pai, Olvívio Jekupé. Ele está concentrado, mas tira os olhos das páginas para avisar: "Se eu ler uma vez um texto, já decoro e consigo repetir em voz alta". Quando começa a declamar, ele é o Kunumi MC: com a voz assobiada, muito mais solta quando fala em guarani, o rapper aponta para a câmera da repórter ao se referir ao homem branco e olha para as matas ciliares que cercam sua casa quando discorre sobre as terras usurpadas no processo de colonização. "Com a chegada dos portugueses, nosso povo entrou numa grande enrascada".

Werá mora na Aldeia Krukutu, localizada na divisa esverdeada entre Parelheiros e São Bernardo do Campo. Os cerca de 300 habitantes da etnia guarani moram em casas de alvenaria simples, que destoam dos dois prédios públicos do local – o CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena), escola bilingue mantida pela subprefeitura, e também uma UBS (Unidade Básica de Saúde). Com 16 anos – o que em guarani já é uma idade adulta – Werá já tinha dois livros publicados. Escreveu Contos do Curumim Guarani, aos nove anos. Em 2015, lançou Kunumi Guarani, que assina sozinho.

O jovem rapper da Aldeia Krukutu acredita que falar sobre questões como a demarcação de terras, direito garantido pela Constituição Federal de 1988, é uma missão. Tendo como referência seu povo, usa o rap para levar a mensagem adiante. "Os mais velhos que sempre lutaram hoje descansam para que a gente dê continuidade. Sou uma liderança que batalha através da música", diz Owera.

Música: "Todo dia é dia de índio"

Welliton,Ryann

POVOS DO BRASIL



Fundado em 2014, OZ GUARANI é formado por jovens guerreiros Guarani M'byá residentes da Terra Indígena Jaraguá, em São Paulo, que interpretam canções de resistência e de fortalecimento da luta indígena por seus direitos, através do RAP e HIP HOP, idealizando um projeto de reflexão e cultura, conhecimento e resistência ...

<https://youtu.be/IXlpDa28HQU?si=9kDYQpF5pi0Pbjr>





Ana Lúcia Rossate, a MC Anarandá, nasceu na aldeia Guapoy Pandul em Amambai e atualmente mora em Dourados. Na cidade é reconhecida como uma figura multifacetada, atuando como cantora, professora de Guarani, digital influencer e porta-voz de sua cultura e origens.

Ana Lúcia Rossate, a MC Anarandá, nasceu na aldeia Guapoy Pandul em Amambai e atualmente mora em Dourados. Na cidade é reconhecida como uma figura multifacetada, atuando como cantora, professora de Guarani, digital influencer e porta-voz de sua cultura e origens.

**Rap feminicídio: Mc Anarandá**

Hoje e mais um dia de tristeza relembrado  
Colega e amiga que partiu para outro lado  
Deixando só lembrança dos sorrisos encantados  
Que por feminicídio sua vida e apagada  
Já chega de tortura de corpo perfurado  
Já chega de mulher com o rosto em sangüentado  
Já chega de mulher vivendo humilhado  
Já chega de mulher com o coração rasgado

Fonte: A autora

Na próxima semana, as atividades propostas visaram a valorização do ser negro na sociedade brasileira, viabilizando a valorização do cabelo e beleza afros. No dia 24, aconteceu o Cine afro, foi exibido o curta-metragem “Kbela- O filme” que aborda o preconceito e racismo vivenciado por mulheres negras em relação ao cabelo e a luta para enfrentar o embranquecimento e alisamentos impostos. Em seguida, foi exibida a leitura declamada do poema “Pixaim Elétrico” pela própria autora Cristiane Sobral. Debates sobre a influência da escravidão na visão da sociedade através da leitura do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves, da música “ O navio negreiro” de Caetano Veloso, da vida de Dandara e da análise da música “Boa esperança” do Emicida, com ênfase nos versos: “E os camburão? O que são?/Negreiros a retraficar/Favela ainda é senzala, jão/ Bomba-relógio prestes a estourar”. Foi possível refletir a partir da abordagem dos letramentos críticos, o racismo presente em diferentes setores da sociedade e como a situação do negro marginalizado e oprimido ainda permanece atual, só que com uma roupagem nova

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que essa proposta é uma sugestão de caminho a ser seguido e que há várias formas para promover a aprendizagem crítica e decolonial nas salas de aula da educação básica. Este trabalho teve como objetivo a proposta de produção de um calendário decolonial do mês de setembro, buscando refletir sobre a independência do país através de histórias que por muito tempo foram silenciadas e marginalizadas. Trazendo à tona, através do letramento crítico e decolonialidade, reflexões acerca de ser brasileiro, a

compreensão de outros atores envolvidos no processo de independência, bem como a valorização daqueles que foram e são silenciados todos os dias. Visando transformar e modificar o mundo que nos cerca a partir de uma educação crítica e construção dos Brasis que almejamos.

Os conteúdos abordados na escola estão centrados na cultura eurocêntrica como universal, descartando os saberes indígenas, de origem africana e de outros grupos subalternizados. Por isso, a Lei Nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira ao propor os conteúdos a serem abordados, possibilita uma abordagem mais sistematizada em que a história de formação do povo brasileiro seja contada, refletida e analisada a partir de outras vozes, possibilitando compreender as contribuições de todos os povos para a construção da identidade brasileira. Nação brasileira na qual o aluno faz parte e precisa ser acolhida, legitimada e valorizada em todas as suas manifestações. Só assim, trilharemos o caminho para uma educação democrática, justa e transformadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Brasília: Ministério de Educação e Cultura; Congresso Nacional, 2008.

CARVALHO, J. e PERES, A. N. (2020). Justiça social e educação: A pertinência da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, (56), 101–118. <https://doi.org/10.34626/esc.vi56.28>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/28>. Acesso em: 16 ago. 2024

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteira*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 6 jun.2024.

JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*, vol. 47, Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 13-17.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. In: LANDULFO, Cristiane e MATOS, Doris( org.) *Suleando Conceitos em linguagens: decolonialidade e epistemologias outras*. 1 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2022. 95-102.

TORRES, Nelson Maldonado. Prefácio. In: MOUJÁN, Inés F., CARVALHO, Elson S. Silva; JÚNIOR, Dernival V. R. (orgs). *Pedagogias de(s)oloniais: saberes e fazeres (livro eletrônico)*. Goiânia: Econuvem, 2020).

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul.2024.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Thalita Silva Campos Gomes**, graduada em letras e pedagogia, pós-graduada em Metodologia da Língua Portuguesa pela Universidade Gama Filho, mestranda do Mestrado Profissional em Letras pela UERJ- FFP. Bolsista CAPES.

# DECOLONIALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O IMPACTO DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS NO PIAUÍ

Jessyka Carvalho Silva (Universidade Federal do Piauí)

*jessykacarvalho@ufpi.edu.br*

Beatriz Gama Rodrigues (Universidade Federal do Piauí)

*beatriz@ufpi.edu.br*

**RESUMO:** O colonialismo foi uma das mais cruéis maneiras que os países europeus usaram para ganhar poder sobre outros países, mudando permanentemente suas relações culturais, sociais e econômicas. Ademais, outro processo que continua a oprimir grupos minorizados e seus saberes, chama-se colonialidade. Nesse cenário, a decolonialidade surge para romper com esses padrões e visa proporcionar a libertação dessas estruturas (Mignolo; Walsh, 2018). Assim, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o desenvolvimento da conscientização dos participantes de um curso de extensão sobre questões essenciais relacionadas à decolonialidade e à formação inicial de professores de língua inglesa no Piauí, a partir das narrativas escritas pelos participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, as preferências lexicais dos participantes são observadas por meio dos métodos da Análise Crítica do Discurso propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999). Os resultados observados focam no desenvolvimento da consciência da decolonialidade ao longo do curso. Assim, espera-se que este estudo possa instigar futuros estudos linguístico-pedagógicos no Brasil que possam contribuir para evitar que na prática pedagógica aulas de (futuros) professores de língua inglesa da educação básica sejam reproduzidas práticas e discursos coloniais.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Formação de professores; Língua inglesa.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade moderna é influenciada por muitos processos históricos que moldam suas vidas e crenças. A colonização e o colonialismo são uns dos principais e mais cruéis. Essa maneira violenta que os países europeus usavam para ganhar poder sobre outros países mudou permanentemente suas relações culturais, sociais e econômicas. Diante desse processo, alguns aspectos desapareceram, outros permaneceram e foram remodelados, especialmente a linguagem. A língua inglesa é um exemplo desse fenômeno, pois foi difundida em todo o mundo principalmente através do colonialismo, e desempenha um papel importante nas sociedades modernas.

No Brasil, tanto as escolas públicas quanto as privadas ensinam inglês sob a premissa de que os alunos precisam ser capazes de se comunicar em uma sociedade globalizada. No entanto, as variações da língua inglesa que são mais privilegiadas ainda são as hegemônicas. Assim, em nosso contexto, corroboramos que, embora, "o inglês é

ensinado quase que exclusivamente por falantes não nativos de inglês, o imaginário coletivo ainda idealiza o falante nativo de inglês como um modelo a ser tomado como referência para o uso "correto" e "adequado" da língua"<sup>1</sup> (Jordão, 2009, p. 2). Nessa perspectiva, é essencial não apenas refletir sobre as implicações desse fenômeno, mas também buscar modificá-lo.

A mudança desse cenário acompanha as mudanças na formação de professores de língua inglesa. Uma forma de romper com o padrão que favorece esse pensamento hegemônico é discutir entre professores de inglês em pré-serviço e em serviço o conceito de Decolonialidade e sua importância. Assim, com o objetivo de dar visibilidade ao tema e discutir formação de professores de língua inglesa na Universidade Federal, cursos de extensão que promovem a oportunidade de discutir a decolonialidade têm sido oferecidos para ajudar a enfrentar esse problema. Este estudo investiga o desenvolvimento da conscientização da decolonialidade por meio da análise da produção textual dos participantes durante um desses cursos.

O curso de extensão, intitulado "Decolonialidade e Letramento Crítico: Projeto de extensão com estudantes de Letras", foi realizado pela Professora Dra. Beatriz Gama Rodrigues e pelo Dr. Adriano de Alcântara Oliveira Sousa. Além disso, o curso contou com dois monitores, sendo um deles esse pesquisador e um total de 11 participantes concluíram o curso. Assim, o objetivo deste estudo é analisar a produção textual dos participantes durante o curso, uma vez que eles tiveram que desenvolver atividades e uma narrativa autoetnográfica.

Por fim, a pesquisa analisa a produção dos participantes durante o curso por meio da Análise Crítica do Discurso, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999), observando a consciência da decolonialidade e as preferências lexicais dos participantes. Essas análises visam discutir se as reflexões e discussões dos participantes podem ajudá-los, como futuros professores de inglês, a incorporar práticas decoloniais em suas futuras aulas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Colonialismo e colonialidade, embora conceitos relacionados, são diferentes e seus significados são essenciais para a compreensão do pensamento decolonial e sua

---

<sup>1</sup> Texto original: English is taught almost exclusively by non-native speakers of English, the collective imagination still idealizes the native-speaker of English as a model to be taken as reference for the "correct" and "adequate" use of the language."

importância na atualidade. Como Quijano (2007) define e Oliveira (2023) esclarece, o colonialismo representa a poderosa dominação política e econômica de uma nação sobre outra; enquanto a colonialidade refere-se ao poder exercido sobre os seres e ao conhecimento afetando as relações intersubjetivas.

Colonialidade e modernidade são consideradas inseparáveis por Mignolo (2017, p. 2), que explica que a “‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”. Assim, a colonialidade levou a sociedade a uma vida moderna, na qual o eurocentrismo é altamente valorizado em todo o mundo, no sentido de que vende ideias e sistemas, como o capitalismo, que moldam as vidas humanas como grandes conquistas; no entanto, todo o processo foi e ainda é cruel e profundamente violento com outras nações.

Em contraste com esse ponto de vista, a decolonialidade surge e tenta enfrentá-la. Mignolo e Walsh (2018) defendem que a decolonialidade não apenas provoca a colonialidade, mas também tem suas raízes e razões na matriz de poder moderna/colonial. Em resposta, a decolonialidade tem que estar em todos os aspectos da vida humana, mudando suas percepções. Dessa forma, o discurso de Mignolo e Walsh (2018) sobre o tema é que:

A decolonialidade, sem dúvida, também é contextual, relacional, prática e vivida. Além disso, está intelectualmente, espiritualmente, emocionalmente e existencialmente emaranhado e entrelaçado. A preocupação [...] é com os processos e práticas em curso, pedagogias e caminhos, projetos e proposições que constroem, cultivam, viabilizam e engendram a decolonialidade, esta é entendida como uma práxis – como um andar, perguntar, refletir, analisar, teorizar e agir – em contínuo movimento, discussão, relação e formação. (Mignolo; Walsh, 2018, p. 19)<sup>2</sup>

Nessa perspectiva, o pensamento decolonial acredita que as diferenças coloniais são criadas e ocultadas por meio da linguagem e dos sistemas de sinais, conforme os autores previamente mencionados. Além disso, os pesquisadores afirmam que a

---

<sup>2</sup> Texto original: “Decoloniality, without a doubt, is also contextual, relational, practice based, and lived. In addition, it is intellectually, spiritually, emotionally, and existentially entangled and interwoven. The concern of this part I then is with the ongoing processes and practices, pedagogies and paths, projects and propositions that build, cultivate, enable, and engender decoloniality, this understood as a praxis—as a walking, asking, reflecting, analyzing, theorizing, and actioning—in continuous movement, contention, relation, and formation. Decoloniality, without a doubt, is also contextual, relational, practice based, and lived. In addition, it is intellectually, spiritually, emotionally, and existentially entangled and interwoven. The concern of this part I then is with the ongoing processes and practices, pedagogies and paths, projects and propositions that build, cultivate, enable, and engender decoloniality, this understood as a praxis—as a walking, asking, reflecting, analyzing, theorizing, and actioning—in continuous movement, contention, relation, and formation.”

"linguagem da enunciação é sempre a linguagem do Estado imperial dirigente que molda a gestão"<sup>3</sup> (Mignolo; Walsh, 2018, p. 170). O que explica por que a língua inglesa se tornou a língua internacional de comunicação. A língua inglesa não é falada por apenas uma ou duas nações poderosas, como a Grã-Bretanha e os Estados Unidos da América, pelo contrário, tem impactado países de todo o mundo. Assim, considerando o status alcançado pela língua inglesa ao redor do mundo, é necessário refletir sobre suas consequências como um todo.

No Brasil, por exemplo, escolas privadas e públicas ensinam, predominantemente, como língua estrangeira, a língua inglesa que vem das nações poderosas previamente mencionadas. Por essa razão, o inglês é frequentemente visto como um instrumento para a continuidade das práticas coloniais. Devido a esse tipo de pensamento, é essencial discutir entre os futuros professores de inglês em sua formação inicial as implicações dos propósitos para os quais a língua inglesa é utilizada em sala de aula.

De acordo com Mignolo e Walsh (2018), é importante dar passos tanto individual quanto coletivamente em direção a uma perspectiva decolonial e "em termos da própria práxis, inclusive na abertura de fissuras decoloniais e fraturando e fissurando o domínio da modernidade/colonialidade sobre o conhecimento, o pensamento e a aprendizagem dentro da universidade"<sup>4</sup> (Mignolo; Walsh, 2018, p. 28). Por isso, promover oportunidades para discutir a decolonialidade nas universidades é essencial.

A fim de explicitar os passos seguidos nesta pesquisa, na próxima seção, apresentamos a abordagem metodológica, o curso de extensão investigado e os instrumentos de geração de dados.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Estruturação da Pesquisa

Quanto à abordagem, a metodologia de pesquisa proposta é qualitativa. Considerando que o pesquisador interpreta os dados por meio de material escrito que os alunos produziram no curso, buscando compreender um fenômeno e sua relação entre o mundo real e a subjetividade dos alunos. De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa qualitativa é tanto a interpretação dos fenômenos e a atribuição de

---

<sup>3</sup> Texto original: "the language of the leading imperial state shaping the management".

<sup>4</sup> Texto original: in terms of praxis itself, including in opening decolonial cracks and fracturing and fissuring modernity/coloniality's hold on knowledge, thinking, and learning within the university."

significados, bem como é descritiva e os pesquisadores analisam seus dados de forma indutiva

O método de pesquisa adotado é dedutivo. Segundo Mazucato (2018) o método dedutivo parte de teorias e regras para prever fenômenos singulares; neste estudo, as teorias decoloniais são cruciais para compreender como as crenças dos alunos se transformam durante o curso. Além disso, é um estudo exploratório, visto que visa aumentar a familiaridade com o problema, não só tornando-o mais explícito, mas também criando uma hipótese, segundo Gil (2002). Para tanto, esta pesquisa se preocupa em saber se as práticas de decolonialidade serão integradas às futuras aulas dos professores de inglês, uma vez que tenham contato com elas.

Quanto ao design da pesquisa, cabe o estudo de caso, com um aspecto documental. Justificando essa perspectiva, Gil (2002) define estudo de caso como uma modalidade de pesquisa que consiste no estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu conhecimento amplo e detalhado. Estudo este que parte de um material que ainda não recebeu tratamento analítico.

### 3.2 Contextualização da Pesquisa

O curso de extensão investigado teve o total de 6 encontros. Cada semana havia um texto a ser discutido pelo grupo de variados autores sobre letramento crítico e decolonialidade. Após leitura e discussão, cada participante foi solicitado a fazer um texto multimodal como atividade para a aula seguinte, a respeito do que havíamos lido e discutido no encontro anterior. Ao final do curso, todos deveriam compor uma narrativa autoetnográfica. Portanto, após a conclusão e seleção dos materiais, foram escolhidas 6 narrativas pela pesquisadora para focar em uma melhor análise. Logo, as narrativas e as preferências lexicais dos participantes foram observadas através dos métodos da Análise Crítica do Discurso propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999).

Para analisar a produção dos participantes, esta pesquisa segue o referencial da ACD proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999). Conforme estabelecido, o primeiro passo é definir um problema relacionado ao discurso, ou seja, problemas que estão em atividades ou construção reflexiva de uma prática social. O segundo é chamado de 'obstáculos para seu enfrentamento', que se concentra na análise de práticas particulares e na identificação da atividade material, relações e processos sociais, fenômenos mentais e discurso.

No entanto, apenas 4 narrativas autoetnográficas foram escolhidas pela pesquisadora para melhor análise. Assegurando que os participantes conhecessem o gênero antes de pedi-los para que o escrevessem, o último texto do curso foi *Pedagogia Decolonial e Ensino/Aprendizagem de Línguas Adicionais: Reflexões sobre Narrativas Autoetnográficas* de Bezerra et al. (2020). No artigo, os autores refletem sobre sua jornada como professores centrados na pedagogia decolonial. Por isso, optaram por narrativas autoetnográficas, pois sua característica "é o uso da experiência pessoal para examinar e/ou criticar a experiência cultural"<sup>5</sup>. (Adams; Jones; Ellis, 2015, p. 22). Assim, as narrativas autoetnográficas têm um alto valor para acessar as experiências, crenças e o efeito dos professores em suas práticas.

Na próxima seção, o perfil dos participantes do curso dos quais as narrativas foram selecionadas para análise são brevemente descritas de acordo com seu contexto de entrada no curso de extensão.

### 3.3 Os autores das narrativas autoetnográficas

Entre os participantes, alguns eram professores em formação sem experiência no terceiro semestre do curso de inglês, que foram Martin e Olivia. Outras, Emily e Sol, estavam no último ano do curso e estavam professores já em serviço. Todos os participantes estão sob nomes fictícios.

Em última análise, a principal diferença entre esses dois grupos é que o primeiro não passou pelos estágios curriculares supervisionados, por isso eles poderiam apenas projetar quais seriam suas futuras aulas, por meio do contato com práticas decolonial com antecedência. O segundo grupo, por outro lado, já esteve em sala de aula, podendo assim refletir sobre sua práxis, repensando e reconstruindo suas práticas através do que aprenderam ao longo das reuniões.

Na próxima seção, resultados e discussão, os dados coletados são analisados considerando a estrutura do CDA.

---

<sup>5</sup> Texto original: "is the use of personal experience to examine and/or critique cultural experience. (Our translation)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos principais questionamentos e discussões que o curso de extensão proporcionou foi em torno de o que era propriamente esse termo decolonialidade. Indagações foram feitas aos participantes sobre se já o ouviram antes de se inscrever no curso, qual era sua origem, o que ele implicava, qual sua importância e ainda qual seria a relação entre esse termo com a formação de professores, em especial, de língua inglesa. Afinal, este termo estava no título do curso e ao concluí-lo esperava-se que os integrantes evidenciassem como o compreenderam.

Dessa forma, alguns participantes relataram que não conheciam o termo, como afirmou Olivia:

O Curso de Extensão sobre Decolonialidade e Letramento Crítico foi uma surpresa para mim desde o início: a sua denominação não tinha uma relação tão direta com a colonização inglesa como eu havia pensado, e os assuntos abordados iriam muito além do ensino de línguas. (Olivia)

Outros participantes declararam que tinham uma visão restrita sobre o tema. Por exemplo, Sol afirma em seu relato que:

Antes de mergulhar nos meus aprendizados e autorreflexões proporcionados pelo curso de Decolonialidade e Letramento Crítico, é essencial traçar um retrato do meu eu pré-curso. [...] Minha visão era limitada pela estrutura curricular e pelos materiais didáticos que enfatizavam somente uma narrativa histórica e cultural. (Sol)

Assim, o desconhecimento por parte de Olivia e a visão limitada relatada por Sol demonstram que ainda há cicatrizes da colonialidade presentes na atualidade. Conforme Mignolo (2017, p. 10) discorre, “a matriz colonial é construída por uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela barra que divide e une a modernidade/colonialidade”. Logo, o erudito conclui que a libertação dessa matriz colonial passa pelo processo de ações decoloniais.

Nessa perspectiva, as narrativas autoetnográficas tornam-se instrumentos importantes para observar como esse fenômeno foi entendido e qual é o papel da decolonialidade nesse processo, principalmente no contexto educacional. Assim, recuperando um trecho da narrativa de Olivia, é visível que ter o primeiro contato com a filosofia decolonial e poder aprofundá-la, lhe trouxe um melhor discernimento, como ela afirma:

Ao compreender seu significado, a decolonialidade se tornou muito mais notável para mim durante todas as situações que lido diariamente. Foi como se uma luz tivesse se acendido na minha mente: eu passei a notar comportamentos e falas que provavelmente passariam despercebidos antigamente, e poder enxergar e problematizar isso, creio eu, me ajuda a me construir como uma pessoa e uma profissional melhor, já que consigo repensar e transformar meus pensamentos e minhas atitudes com um simples “mas será se isso tá certo?” surgindo na mente. (Olivia)

A narrativa de Emily também mostra como o curso foi benéfico e impactou de novas maneiras sua práxis docente. O excerto abaixo pode constatar essa transformação, quando ela diz que:

O curso de extensão me fez perceber que muitos dos temas que eu considerava irrelevantes poderiam ser, na verdade, os tópicos mais importantes para os estudantes. Nas reuniões muito foi discutido sobre identidade do docente e como ela se constrói com o tempo e experiências. Minha visão de mim mesma mudou, dessa forma, pois percebi que posso, sim, iniciar discussões sobre decolonialidade para turmas que antes imaginava impossível. Notei, por exemplo, que poderia dedicar alguns minutos da aula para comentar que as estruturas gramaticais que o livro didático trazia não eram seguidas à risca por muitas pessoas e que grupos de falantes do inglês (fora do eixo Estados Unidos - Grã-Bretanha) tinham formas próprias de usar a língua inglesa para se comunicar. Percebi que, além de perguntar “O que é o verbo To Be?” eu poderia perguntar também “Vocês sabiam que se fala inglês na África do Sul?”. (Emily)

Ela menciona que, após as discussões sobre decolonialidade no curso, percebeu que essas mesmas discussões poderiam ser levadas para seus alunos, ao listar alguns exemplos de como isso poderia acontecer no seu discurso. Essa fala acaba salientando um conceito que está intrinsecamente ligado à decolonialidade, que é a definição de fissuras decoloniais.

Segundo Mignolo e Walsh (2018) as fissuras decoloniais são espaços que existem dentro da matriz de poder da modernidade/colonialidade. Elas surgem nos mais diferentes ambientes que um indivíduo ocupa, principalmente no cotidiano. No entanto, a estudiosa advoga que, além de se fazer ciente dessas fissuras, também é fundamental assumir a responsabilidade na sua fabricação. Assim, a decolonialidade, como uma práxis, tem a função de fazer com que essas fissuras sejam abertas e expandidas de dentro de sistemas e instituições.

Uma fissura decolonial pode ser observada neste parágrafo do texto de Emily. De modo que, quando ela cita que, para além do livro didático que valoriza apenas as variações mais hegemônicas do inglês e o cumprimento do currículo proposto, como ensinar verbo

“to be”, ela poderia discorrer sobre outras variações da língua inglesa, inclusive a da África do Sul. Logo, evidenciando que a decolonialidade pode fazer parte da práxis docente.

Uma fissura também pode ser notada na narrativa de Martin quando é falado que:

Por meio do curso, entendi também que esse conhecimento que nos é imposto/cobrado pode ser reconstruído e ressignificado, através de discussões e diálogos com os alunos, dentro e fora de sala de aula, trazendo as reflexões deles como um conhecimento também válido, além de trazer seus interesses como demandas para as aulas. [...] E por que não mostrar as diferentes variações do inglês? Mostrar que o inglês falado pelos brasileiros, indianos e japoneses também são variações dignas de atenção. Existem muitas possibilidades e foi graças ao curso que eu pude enxergar isso. (Martin)

Nesse trecho, além de Martin encontrar possíveis fissuras nas aulas de língua inglesa, ao valorizar as variações de falantes não-nativos da língua, ele também apela para que outros tipos de conhecimentos sejam acolhidos em sala de aula. Dessa maneira, ao falar em seu discurso que o conhecimento pode ser reestruturado “dentro e fora de sala, trazendo as reflexões deles [alunos] como um conhecimento também válido”, apresenta uma reflexão sobre o que é conhecimento válido ou não.

Reconhecer que existem variados tipos de conhecimentos é uma ideia que encontra muita resistência atualmente, já que é mais uma cicatriz deixada pela colonialidade. Para Castro-Gómez (2007, p. 80), a colonialidade do saber, que é uma das ‘colonialidades’ que faz parte de uma estrutura triangular, em cujas outras pontas estão a colonialidade do ser e do poder, é um paradigma que precisa ser superado. Portanto, na obra *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, o estudioso aponta que é factível utilizar a “transdisciplinaridade e ao pensamento complexo como modelos emergentes a partir dos quais poderíamos começar a construir pontes para um diálogo transcultural do conhecimento”<sup>6</sup>, escapando, assim, da armadilha que esse triângulo proporciona.

Assim, no excerto a seguir, percebo uma exemplificação do impacto que o curso teve para a desconstrução e reconstrução de muitos conceitos para a participante, sob o viés da decolonialidade e práticas decoloniais. Isso se evidencia quando Emily discorre que:

Após concluir o curso de extensão, pude entender melhor a importância e a persistência dos efeitos da colonização até os dias de hoje, principalmente no sistema educacional. Agora percebo que a colonização deixou marcas profundas e duradouras, não apenas nas estruturas sociais e políticas, mas

---

<sup>6</sup> Texto original: transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes. (Our translation)

também na forma como o conhecimento é transmitido e absorvido nas salas de aula. Isso significa que o papel do professor de línguas vai além de simplesmente ensinar o idioma. É uma oportunidade de desafiar as narrativas dominantes, dando espaço para diferentes perspectivas e experiências culturais. (Emily)

Ao usar palavras como "pude entender melhor" e "agora percebo", Emily mostra que o curso teve um impacto significativo sobre ela. Então, logo depois ela diz que a colonização teve muitos efeitos e deixou "cicatrices profundas e duradouras" na sociedade, especialmente no sistema educacional. Em suma, ela destaca que o papel do professor não é apenas ensinar a língua inglesa, mas sim criar oportunidades para honrar diferentes perspectivas culturais e desafiar narrativas hegemônicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração a proposta desta pesquisa, trazer reflexões sobre decolonialidade e a formação inicial de professores, os dizeres dos participantes apontaram que o curso ofertado mergulhou no desenvolvimento da criticidade dos futuros professores.

O debate entre os organizadores e os integrantes do curso parece ter sido fundamental para o desencadeamento de novas práticas, desconstrução de outras. Afinal, conforme as palavras de Ángel e Rodrigues (2024), resistir às estruturas opressivas e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva passa pela navegação por entre as pressões sociais, mas ainda sim manter sua autenticidade. Assim, compartilhar experiências e refletir sobre elas pode contribuir para uma práxis crítica.

Por fim, este estudo contribui para fomentar novas pesquisas na área sobre formação inicial de professores e decolonialidade, trazendo reflexões críticas e manifestando novas formas de pensar as práticas pedagógicas de professores de língua inglesa nas universidades e conseqüentemente em escolas básicas, em especial no Piauí. Assim, incentivando cidadãos e profissionais, para que nunca se sintam acomodados o bastante para reinventarem a si mesmos e outros.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016.

ÁNGEL, E. F. C.; RODRIGUES, B. G. Media as a critical pedagogy scenario to promote reexistence literacies with pre-service English teachers. *Texto Livre: Belo Horizonte*, v. 17., 2024.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009

GROSFOGUEL, R.; CASTRO-GÓMEZ, S. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre, 2007.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*. v. 7, n.1, p. 95-107, 2009.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MAZUCATO, T. et al. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: Funep, 2018.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*. São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017, Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 16/11/2023.

\_\_\_\_\_.; WALSH, C. E. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press, 2018.

OLIVEIRA, M. L. C. Pensar e fazer linguagens com os ninguéns: pensamento decolonial, epistemologias do sul e linguísticas aplicadas anticoloniais. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos (org.) et al. *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

QUIJANO, A. Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09502380601164353>. Acesso em: 4/02/2023.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Jessyka Carvalho Sivla**, estudante do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e participante do projeto de Iniciação Científica na mesma instituição. Suas principais áreas de pesquisa incluem decolonialidade e formação de professores.

**Dra. Beatriz Gama Rodrigues**, professora do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Suas principais áreas de pesquisa incluem formação de professores, decolonialidade, plurilinguismo, interculturalidade e letramentos críticos.

# IDENTIFICAÇÃO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

**Elis Rebeca de Macêdo Cunha (UESPI/LEIA)**

*elisrebecademcunha@aluno.uespi.br*

**Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI/LEIA – CNPQ)**

*barbara.olimpia@ccm.uespi.br*

**RESUMO:** Dominar a leitura e escrita de gêneros acadêmicos é fundamental para um bom desempenho no ensino superior. Entretanto, a exploração desse conhecimento deve ocorrer ainda na educação básica. Este estudo analisa como os gêneros acadêmicos são abordados nos livros didáticos (LDs) de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Objetiva-se identificar quais gêneros são contemplados e como eles são trabalhados. A metodologia consiste na análise de atividades de produção de textos, buscando mapear a presença e abordagem dos gêneros acadêmicos nos livros. Dessa forma o estudo se caracteriza como documental, descritivo e de abordagem qualitativa. O *corpus* é constituído por três coleções de LDs presentes no ciclo atual do PNLD e utilizados nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Na fundamentação teórica, a pesquisa apoia-se em estudos acerca da importância do livro didático e das reflexões sobre concepção de gêneros e letramentos acadêmicos, como os de Ota (2009), Bezerra (2013) e Santos e Melo (2023). Como resultados, observou-se que existe a presença de atividades de produção textual envolvendo gêneros acadêmicos nos LDs, mas que somente isso não é o suficiente para sanar ou prevenir as dificuldades observadas em alunos recém chegados ao ensino superior. Surgem, portanto, possíveis lacunas em relação ao uso do livro didático de língua portuguesa no ponto destacado neste estudo.

**Palavras-chave:** Livro didático; Ensino médio; Língua portuguesa; Gêneros acadêmicos; Letramentos.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, são frequentes as preocupações quanto ao ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, já que é por meio deles que ocorre a comunicação em diversos contextos. Sobre os gêneros acadêmicos, sabe-se que há dificuldades dos alunos ingressantes no ensino superior, no que tange à leitura e produção de gêneros do meio acadêmico. Em meio a esse cenário desafiador, questiona-se, por exemplo, o que gera essa dificuldade em relação aos textos da esfera acadêmica.

Uma das hipóteses para responder a esse questionamento é que a dificuldade de leitura e escrita de gêneros acadêmicos pode ser um reflexo do pouco ou nenhum contato prévio com gêneros que circulam com mais frequência no meio acadêmico. Por outro lado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, dentro do plano de competências

e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica, o contato com gêneros comuns às várias esferas da vida social, dentre elas, a esfera acadêmica.

Este artigo é fruto da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras (TCC), intitulado “*Gêneros acadêmicos no Ensino Médio: uma análise de livros didáticos de Língua Portuguesa*”, cujo objetivo principal foi analisar o tratamento dispensado aos gêneros acadêmicos em atividades de produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio à luz das recomendações encontradas na BNCC, para observar se a teoria e a prática convergem. Dentre as pesquisas sobre gêneros acadêmicos no ensino básico, destaca-se a de Santos e Melo (2023), em que as autoras analisaram uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com o objetivo de verificar a presença e tratamento dos gêneros acadêmicos em atividades de produção textual. As autoras observaram que a coleção analisada está de acordo com as recomendações da BNCC, mas que alguns temas importantes não são abordados, como o plágio e a importância da ética na pesquisa que envolve participantes. Ademais, as autoras destacam que, apesar de haver nos livros didáticos atividades que exploram os gêneros acadêmicos, a dificuldade em leitura e produção de textos no meio acadêmico perdura, levando a crer que existem outros motivos.

Esta pesquisa segue perspectiva semelhante ao estudo supracitado. Entretanto, aqui, o *corpus* para análise é ampliado, para que haja um olhar mais apurado sobre como tem ocorrido o contato dos alunos com os gêneros acadêmicos no ensino básico, levando em consideração que o Ensino Médio é a última etapa da educação básica e tem, dentre outros, o propósito de preparar os alunos para os mais diversos contextos comunicativos. Para isso, optou-se por uma pesquisa documental e descritiva, com perspectiva de análise qualitativa. O *corpus* é constituído por três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, organizados em volume único contemplando as três séries do Ensino Médio.

Este artigo está organizado da seguinte forma: 1) Introdução, apresentando o tema, os objetivos e contexto teórico do estudo; 2) Fundamentação teórica; 3) Metodologia; 4) Análise e discussão de dados; e 5) Considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O livro didático de Língua Portuguesa

O uso do Livro Didático (LD) no ensino de Língua Portuguesa, embora antigo, ainda continua sendo um dos pilares da aprendizagem em salas de aula no Brasil. Diante disso,

é importante refletir sobre como o LD impacta no processo de ensino aprendizagem dos alunos, especialmente no ensino médio, que é a última etapa da educação básica e deve, juntamente com as etapas anteriores, fomentar habilidades e competências cruciais para o bom desempenho social dos estudantes nos mais variados contextos de sua vida. Para Freitag, Costa e Motta (1997, p. 128) “tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres)”, essa visão dos autores reforça a importância da escolha de um LD que seja adequado ao que se busca desenvolver nos alunos, levando-os à uma prática consciente.

No Brasil, a escolha dos LDs utilizados nas escolas é feita com base no Guia Nacional do Livro Didático, disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é “(...) uma iniciativa do MEC com o objetivo de adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos às escolas públicas do país” (Tagliani, 2009, p. 305). Esse programa é realizado em ciclos, abrangendo as modalidades de educação básica e de educação especial, com prazo de distribuição entre 03 e 04 anos. O Guia Nacional do Livro Didático, por sua vez, é “um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país” (Tagliani, 2009, p.307), tendo em vista que a escolha dos LDs é feita pelas escolas.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, é importante observar se o LD escolhido para as aulas está de acordo com a concepção de língua mais atual e se a abordagem de conteúdos é satisfatória. Sobre esse aspecto, Ota (2009, p. 218), em sua pesquisa, afirma que

(...) nos LDs a preocupação em mostrar uma grande quantidade de gêneros textuais torna-se mais uma necessidade de atender a modismos do que propriamente trabalhar a textualidade, o que acaba por fragilizar a abordagem, limitando-a à estrutura, ao assunto e à linguagem de cada gênero. Não há preocupação com a construção da textualidade, com a construção do sentido, com os mecanismos do dizer.

Essa constatação feita pela autora traz à tona reflexões necessárias sobre o uso do LD nas aulas de língua portuguesa: o LD realmente supre as lacunas de aprendizagem dos alunos? Os gêneros textuais abordados no livro recebem um tratamento adequado de modo a contribuir com o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para os alunos do Ensino Médio? Questões como essa tornam urgente ao desenvolvimento de mais estudos que investiguem o tratamento dos mais variados gêneros textuais em LDs, tendo

como base as recomendações dos documentos educacionais norteadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## 2.2 Políticas educacionais e o estudo de gêneros acadêmicos no Ensino Médio

No começo do século XXI, houve, por parte do governo, a necessidade de reformular o ensino em geral. Em relação a educação básica

propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 2000, p.5).

Nesse viés, se antes o ensino era marcado por práticas de memorização e permeado por práticas desconexas da realidade, com a reformulação ocorrida, passou-se a priorizar um ensino baseado em aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, levando em consideração o cotidiano dos alunos e as habilidades solicitadas em diversos contextos, como o acadêmico, profissional e pessoal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento que aponta para políticas educacionais e recomendações que devem ser levadas em consideração na educação básica brasileira. Portanto, a BNCC “deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem (Brasil, 2000, p. 16)”. No Ensino Médio, as disciplinas estão agrupadas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As linguagens são consideradas uma forma de expressão e comunicação, não sendo somente um sistema de transmissão e recebimento de mensagens, portanto, objetiva-se, por meio das práticas de letramento, formar indivíduos capazes de utilizar e adequar as linguagens à sua realidade, para serem capazes de entender e serem entendidos, tendo conhecimento de que a linguagem não se refere somente ao que é escrito, mas também se realiza por meio de imagens, sons, gestos etc.

Em se tratando do ensino de gêneros da esfera acadêmica e do desenvolvimento dos letramentos, de acordo com a BNCC (2018, p. 488)

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na

acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.

Na BNCC é existem diversas recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades de leitura e prática de gêneros comuns ao meio acadêmico como forma de preparar os alunos do Ensino Médio para a entrada no ensino superior. É nessa perspectiva que se faz mister investigar se as recomendações desse documento estão presentes nos LDs do ensino médio, e se essas recomendações estão sendo suficientes para o êxito dos alunos recém saídos do ensino médio que ingressam na academia, tendo em vista a realidade apontada por Souza e Basseto (2014, p.108), que afirmam que “apesar de os graduandos estarem inseridos na vida acadêmica e serem considerados membros da academia, eles não o são efetivamente, uma vez que não se sentem ainda familiarizados com o discurso e os gêneros acadêmicos”.

### 2.3 Gêneros textuais acadêmicos e letramentos

Na disciplina de língua portuguesa, o ensino de gêneros textuais das mais diversas esferas é imprescindível, já que a comunicação ocorre através da interação propiciada por meio de gêneros. Os gêneros textuais revelam os propósitos comunicativos que se busca alcançar em uma determinada situação comunicativa. Sobre os gêneros acadêmicos, Souza e Basseto (2014, p. 86) os definem como

Os textos escritos que são produzidos e que circulam no âmbito universitário como meio de comunicação entre professores, pesquisadores e alunos, com diferentes propósitos comunicativos como, por exemplo, divulgação de pesquisa, resumo de ideias, relatórios de atividades.

Esses gêneros são comuns a uma determinada comunidade discursiva e estão presentes no cotidiano acadêmico, portanto, conhecer o seu uso e funcionamento é essencial para um bom desempenho. Entretanto, pelo caráter complexo e denso da maioria dos gêneros que circulam no meio acadêmico, é necessário que já se tenha uma certa noção sobre sua leitura e produção, caso contrário o cenário observado pode ser de desafios e frustrações pela falta de conhecimento acerca desses gêneros.

Nesse contexto, faz-se necessário o contato prévio dos alunos do Ensino Médio com os gêneros de esfera acadêmica, como forma de proporcionar o conhecimento prévio que é importante para lidar com os gêneros acadêmicos, propiciando, o desenvolvimento dos letramentos, que, para Bezerra (2012, p. 247) “trata-se de práticas complexas que

envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.”

Diante do exposto, cumpre analisar se o LD de Língua Portuguesa atual está de acordo com o que sugerem os documentos que norteiam a educação brasileira contemporânea. Para Santos e Melo (2023, p.39)

A relevância dos gêneros acadêmicos para as práticas comunicativas na esfera universitária é tamanha que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que eles sejam trabalhados ainda no contexto da educação básica, com vistas a preparar o aluno para suas futuras práticas (...)

Logo, destaca-se a importância de analisar se o LD de Língua portuguesa possui propostas de atividade de produção textual que estejam de acordo com o que sugerem alguns documentos reguladores da educação brasileira, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Em relação à natureza, esta pesquisa é classificada como básica, uma vez que, conforme Paiva (2019, p. 11), “tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema”, funcionando como impulsionador de pesquisas futuras, contribuindo para o conhecimento de fenômenos na academia.

Quanto à fonte dos dados, é documental, visto que as fontes são livros didáticos da educação básica, tendo-se como critério de inclusão serem materiais atualmente utilizados nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio, contemplando as três séries. Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que o objetivo geral traçado para o estudo foi analisar os gêneros acadêmicos presentes nos livros didáticos do Ensino Médio, com o propósito de observar com que frequência esses gêneros são anunciados e discutidos no material didático, bem como evidenciar quais os mais recorrentes, a fim de perceber se os livros didáticos analisados estão em acordo com o que sugerem os PCNs, a BNCC e o PNLD.

Em relação à abordagem do objeto, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, já que, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.16) “Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (...) É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Nesse

sentido, esse tipo de abordagem caracteriza-se ainda pela preocupação em descrever o fenômeno analisado, sem se voltar para a análise de dados estatísticos, de modo a descrever, de maneira geral, o que foi observado nas análises. Ao verificar a existência dos gêneros acadêmicos nos livros didáticos, o foco maior foi a descrição de quais foram encontrados, bem como o detalhamento sobre o modo de abordagem deles no recorte do *corpus* para a presente pesquisa.

### 3.2 Fonte de dados

As fontes dos dados foram constituídas por livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, na educação básica, especificamente no Ensino Médio. Esses livros foram coletados em escolas públicas estaduais em Teresina, no Piauí. Os critérios de inclusão das fontes foram os seguintes: três (03) coleções de livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático, tendo sido recomendadas no ciclo mais recente, o de 2021, sendo que cada coleção analisada deveria contemplar os três anos do Ensino Médio. Tendo em vista estas singularidades quanto à escolha do material didático para compor o *corpus* desta pesquisa, optou-se por utilizar para as análises três (03) livros didáticos de volume único que contemplam os três anos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, o *corpus* desta pesquisa foi composto pelas obras: *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior; *Multiversos - Língua Portuguesa: Ensino Médio*, de autoria de Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda; e *Linguagens em interação: Língua Portuguesa*, de autoria de Juliana Vegas Chinaglia.

### 3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Optou-se por seguir os seguintes procedimentos para chegar ao cumprimento dos objetivos:

**Quadro 1:** etapas para o cumprimento dos objetivos da pesquisa

ETAPAS	
Escolha dos Livros Didáticos	Pesquisas no Guia do Livro Didático mais recente disponível e também por meio de busca em escolas públicas que ofertam o Ensino Médio, selecionando as obras por meio da análise dos Sumários, observando

	se a obra contempla o que deve ser analisado nesta pesquisa
Análise dos Livros Didáticos	Através de um olhar detalhado das unidades dos livros escolhidos, para saber se correspondiam às propostas do manual do livro
Análise da definição e do assunto	Investigação detalhada e interpretativa das práticas de leitura e escrita propostas aos alunos, além da exploração sobre os gêneros abordados, com o propósito de saber como é feita a abordagem e se a mesma atende aos manuais e critérios exigidos pela BNCC

Fonte: autoria própria

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado acima, o *corpus* desta pesquisa foi composto pelas obras: *Práticas de Língua Portuguesa*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior; *Multiversos - Língua Portuguesa: Ensino Médio*, de autoria de Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda; e *Linguagens em interação: Língua Portuguesa*, de autoria de Juliana Vegas Chinaglia. Essas obras apresentam, em seus capítulos, uma estrutura bastante similar: situação inicial com texto que se encaixa em determinado gênero textual, abordagem de assuntos literários e, por fim, o momento de prática de produção textual. Abaixo, segue quadro com os gêneros textuais acadêmicos encontrados em cada uma das coleções analisadas:

**Quadro 2:** Gêneros acadêmicos presentes nos LDs analisados

RESULTADOS	
NOME DA COLEÇÃO	GÊNEROS ACADÊMICOS ENCONTRADOS
<i>Práticas de Língua Portuguesa (2020)</i>	Ensaio Relatório de pesquisa Resenha crítica
<i>Multiversos - Língua Portuguesa: Ensino Médio (2020)</i>	Pôster de apresentação de pesquisa Resumo indicativo
<i>Linguagens em interação: Língua Portuguesa (2020)</i>	Artigo de divulgação científica Ensaio e Seminário Mesa-redonda

Fonte: autoria própria

Como já foi mencionado na fundamentação teórica desta pesquisa, a BNCC recomenda que, no Ensino Médio, haja práticas de leitura e produção de gêneros comuns ao estudo e pesquisa, incluindo os de esfera acadêmica. Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas em relação ao estudo dos gêneros acadêmicos, destacam-se no quadro a seguir:

**Quadro 3:** Habilidades para o Ensino Médio no campo de estudo e pesquisa

(EM13LP28)	Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão (Brasil, 2018, p. 517).
(EM13LP29)	Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas (Brasil, 2018, p. 517).
(EM13LP30)	Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas (Brasil, 2018, p. 517).
(EM13LP31)	Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais (Brasil, 2018, p. 517).

(EM13LP32)	Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos (Brasil, 2018, p. 517).
(EM13LP33)	Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa (Brasil, 2018, p. 518).
(EM13LP34)	Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento (Brasil, 2018, p. 518).

(EM13LP35)	Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.) (Brasil, 2018, p. 518).
------------	---

Fonte: Brasil (2018, p. 518)

Essas habilidades, em conjunto com as de outras áreas, devem contribuir com a construção dos multiletramentos dos alunos, incluindo os letramentos acadêmicos, tendo em vista as variadas possibilidades de atuação após a conclusão da etapa de Ensino Médio. De acordo com essas orientações da BNCC, compreende-se que os estudantes devem ser instigados a desenvolver senso crítico, desenvolvendo apreço pelos processos de pesquisa. É possível também inferir que as práticas de produção de texto não devem ser puramente um processo de avaliação, mas também de socialização e preparo para a vida acadêmica. Os alunos devem ter contato com gêneros orais, escritos e multissemióticos, para que percebam que comportamentos e práticas devem ser adotados na realização de cada um.

Nesse sentido, cumpre observar se as coleções de livros aqui analisadas possuem subsídios para fomentar, nos alunos, o desenvolvimento das habilidades acima listadas, propostas pela BNCC.

Após a análise das atividades de produção textual envolvendo os gêneros acadêmicos, tendo como base as recomendações da BNCC, pôde-se observar em que aspectos cada proposta ajuda na construção das habilidades e competências que se espera em um aluno de Ensino Médio. Abaixo, há uma tabela sintetizando as principais habilidades a serem desenvolvidas em cada atividade:

**Quadro 4:** Síntese da relação entre as atividades de produção e as habilidades da BNCC

<b>NOME DA COLEÇÃO</b>	<b>GÊNEROS ACADÊMICOS ENCONTRADOS</b>	<b>HABILIDADES OBSERVADAS DE ACORDO COM A BNCC</b>
<i>Práticas de Língua Portuguesa (2020)</i>	Ensaio	(EM13LP28) (EM13LP29)
	Relatório de pesquisa	(EM13LP28) (EM13LP31) (EM13LP34)
	Resenha crítica	(EM13LP29)
<i>Multiversos - Língua Portuguesa: Ensino Médio (2020)</i>	Pôster de apresentação de pesquisa	(EM13LP28) (EM13LP30) (EM13LP34) (EM13LP35)
	Resumo	(EM13LP28) (EM13LP29) (EM13LP31)
<i>Linguagens em interação: Língua Portuguesa (2020)</i>	Artigo de divulgação científica	(EM13LP30) (EM13LP31) (EM13LP32) (EM13LP33) (EM13LP34)
	Ensaio e Seminário	(EM13LP30) (EM13LP31) (EM13LP34) e (EM13LP35)
	Mesa-redonda	(EM13LP30) (EM13LP33) (EM13LP34)

Fonte: autoria própria

Assim, durante as análises, observou-se uma certa harmonia entre as atividades de produção e as recomendações da BNCC para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao uso e produção de gêneros da esfera acadêmica. Em todas as obras aqui analisadas, as atividades envolvendo gêneros acadêmicos eram idealizadas para serem colocadas em prática em contextos comunicativos bem definidos e aproximados do cotidiano acadêmico. Entretanto, um ponto negativo observado foi a ainda baixa presença de atividades contemplando gêneros de esfera acadêmica, levando em

consideração que as obras analisadas nesta pesquisa devem possuir conteúdos suficientes para os três anos do Ensino Médio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que o contato prévio dos alunos da educação básica com os mais variados gêneros textuais é necessário para que haja o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas em diversos contextos de comunicação. Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar como os livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio abordam os gêneros da esfera acadêmica nas atividades de produção textual e se essa abordagem está de acordo com o que sugere a BNCC. Para tanto, optou-se por uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, descritiva e em perspectiva qualitativa, com um *corpus* composto por 3 coleções de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, aprovados no ciclo de 2021 do PNLD.

Após as análises, foi possível verificar a presença de atividades de produção textual contemplando diversos gêneros textuais comuns no meio acadêmico, como: Artigo de divulgação científica, Relatório de Pesquisa e Pôster de apresentação de pesquisa. Pontua-se tanto a presença de gêneros essencialmente escritos, como também atividades envolvendo gêneros predominantemente orais, como Seminário e Mesa-redonda. Outros gêneros comuns na esfera acadêmica observados durante as análises foram o Resumo, a Resenha Crítica e o Ensaio. Destaca-se que, nos livros didáticos, as propostas de produção se assemelham bastante com os moldes das produções acadêmicas, reforçando que, além de haver a presença dos gêneros acadêmicos nas atividades, há também um direcionamento convergente com o que é sugerido pela BNCC em relação às habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na etapa do Ensino Médio, em relação aos estudos de gêneros.

Um ponto importante a ser investigado é a pequena quantidade de atividades de produção textual que envolvem gêneros acadêmicos, também levando em consideração que as três coleções aqui analisadas estão dispostas em livros de volume único. A pergunta que fica é: um livro em volume único para os três anos do Ensino Médio é capaz de abordar, de forma eficaz, atividades de produção que contemplam gêneros específicos às várias situações comunicativas em que esses alunos podem estar inseridos? Outra reflexão também pode ser feita: as atividades de produção contidas nos livros didáticos são realmente realizadas em sala de aula?

Respostas para questões como as supracitadas são necessárias, tendo em vista que o que ainda se observa no Ensino Superior é a chegada de alunos com pouco, ou nenhum conhecimento prévio sobre gêneros que circulam na esfera acadêmica.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, v.9, n.4, p.247-258, mar. 2012.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM**. Partes I e II. Ministério da Educação, 2000.

FREITAG, B; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 159 p.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88p.

OTA, I. A. S. O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil. **Educar**: Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. Ed.1. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.

SANTOS, M. E. S; MELO, B. O. R. Gêneros acadêmicos no Ensino Médio: uma análise de atividades de produção textual a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **A cor das letras**: Feira de Santana, v. 24, n. 3, p. 38-51, dezembro de 2023.

SOUZA, M. G.; BASSETTO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 83-110, mar. 2014.

TAGLIANI, D. C. O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos. **RBLA**: Belo Horizonte, n.1, v.11, p. 135-148, 2011.

## CRENCIAIS DAS AUTORAS

**Elis Rebeca de Macêdo Cunha**, graduada em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e membro do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LEIA/UESPI).

**Bárbara Olímpia Ramos de Melo**, mestre e Doutora em Linguística. Professora da Graduação e de Programa de Pós-graduação em Letras da UESPI. Coordenadora do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LEIA/UESPI) e Bolsista de Produtividade do CNPq.

# A PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIOS E O LETRAMENTO DIGITAL

**José Oliveira da Conceição (UNEB)**

*jocprofessor@gmail.com*

**RESUMO:** A escola enfrenta o desafio de integrar múltiplos letramentos, multiculturalidade e multimodalidade em suas práticas pedagógicas. Para isso, foi elaborada uma sequência didática com o gênero documentário e seus subgêneros, visando o letramento digital através de registros de situações reais, em contraste com a ficção. Durante a pandemia de COVID-19, alunos(as) puderam expressar suas realidades no projeto "O lugar onde vivo". Uma pesquisa, inserida nos campos do letramento, identidades e formação de educadores(as), adota uma perspectiva étnico-racial e de classe, com foco nas políticas de acesso e permanência de discentes de escolas públicas no IFBA. De acordo com Puccini (2009), o documentário oferece três formas de apresentação das personagens: em conflito, em entrevista ou encenando, o que favorece o uso da escrita e leitura digitais. A pesquisa fundamenta-se nas discussões de Kleiman (1995, 2005, 2012), Soares (1998, 2002, 2003), Coscarelli e Ribeiro (2007) e Frade (2007) sobre letramento digital. A abordagem metodológica foi etnográfica, permitindo uma compreensão aprofundada das características culturais da comunidade estudada, conforme Lüdke e André (1986).

**Palavras-chave:** Letramento Digital; Documentário; Cotistas; Etnografia.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola enfrenta o desafio de integrar múltiplos letramentos, multiculturalidade e multimodalidade, promovendo a participação de classes marginalizadas. Nesse contexto, é essencial repensar as práticas de ensino da língua materna (portuguesa) por meio do letramento digital, com o objetivo de formar indivíduos críticos em cidadãos.

Assim, a partir de Varennes (2015), é preciso defender os direitos linguísticos, para evitar o silenciamento das línguas marginalizadas nas instituições públicas. Como docente no Instituto Federal da Bahia (IFBA), reconheço a urgência de garantir não apenas o acesso desses grupos aos serviços públicos, mas também oportunidades de emprego.

De acordo com o mesmo autor, os direitos linguísticos são essenciais para a representatividade na vida pública e para o exercício pleno da cidadania. A experiência com o gênero documentário no 1º ano do Ensino Médio profissionalizante no IFBA revelou as limitações no uso de tecnologias digitais em sala de aula, mas também gerou percepções importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. O documentário, ao basear-se em registros da realidade, oferece dignidade aos indivíduos em contextos de subalternidade.

Durante a pandemia da COVID-19, os alunos produziram documentários que legitimavam suas perspectivas, destacando o projeto "O lugar onde vivo", que permitiu aos

discentes assumir seu lugar de fala. Esta pesquisa, que aborda letramento, identidade e formação de educadores(as) sob uma perspectiva étnico-racial e de classe, foca nas políticas públicas de acesso e permanência de estudantes de escolas públicas no IFBA, alinhando-se à proposta de Cruz (2022, p. 27) de criar uma ação didática decolonial que contemple diversas realidades sociais.

No processo de produção do documentário – da pré-produção à pós-produção –, Puccini (2009) identifica três formas de apresentação das personagens: em situação de conflito, em entrevista ou encenando. Esse formato é ideal para promover o letramento digital, contribuindo para a formação de cidadãos(as) capazes de se envolver criticamente com seu contexto social. O objetivo desta pesquisa é desenvolver um letramento digital que permita a egressos(as) e cotistas se reconhecerem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e contribuírem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, mais do que garantir o ingresso de indivíduos distantes dos valores sociais dominantes, é fundamental assegurar sua permanência, por meio da adaptação e instrumentalização necessárias para sua promoção. Não podemos permitir que o espaço educacional público deixe de contribuir para “o desenvolvimento crítico do aluno leitor, visto que sua voz é constantemente silenciada e suas experiências sociais e culturais são invisibilizadas” (Cruz, 2022, p. 30).

A metodologia adotada foi qualitativa, com abordagem etnográfica, visando compreender as características culturais da comunidade estudada. Esse caminho foi escolhido para ampliar o letramento digital no ensino de Língua Portuguesa no IFBA-Irecê, conforme a proposta de Lüdke e André (1986), que consideram a etnografia uma ferramenta para descrever aspectos culturais e revelar pressupostos sobre a realidade e as formas de coleta e apresentação de dados.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação se originou com foco no letramento digital de discentes egressos(as) de escolas públicas no IFBA-Irecê, com o intuito de abordar as desigualdades sociais contemporâneas. O letramento, que vai além do ambiente escolar, desempenha uma função social significativa, com uma proposta muitas vezes antagônica à lógica escolar tradicional. A escola, ao afirmar sua ideologia por meio das escolhas teórico-metodológicas de seus(as) professores(as), molda a cultura do espaço educacional, incluindo o letramento digital. A pandemia da COVID-19 evidenciou a necessidade urgente de integrar o letramento digital ao processo educativo.

Embora o letramento digital não seja uma ideia nova, ele representa uma oportunidade crucial para que as escolas cumpram sua função social. Papert (2008, p. 47) destaca que a primeira tentativa de promover uma transformação educacional por meio da tecnologia ocorreu com o livro *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*, publicado no final da década de 1970, quando os computadores pessoais eram novidade, reforçando que a utilização das tecnologias na educação não é um fenômeno recente.

A relevância deste estudo reside na compreensão dos impactos da ausência do letramento digital na vida dos(as) alunos(as) egressos(as) de escolas públicas, especialmente em relação à sua integração social e os problemas de evasão e abandono escolar. Para superar essa exclusão, é essencial que a escola “propicie a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”, como argumenta Saviani (2013, p. 14), organizando suas atividades com base nessa necessidade.

Estamos em um período de profundas transformações, que demandam a capacidade de nos alfabetizarmos em diversos contextos informacionais. Rocha (2016, p. 189) afirma que essas mudanças abrem espaço para a produção de sentidos multimodais, bem como para a pluralidade discursiva, cultural e identitária na sociedade digital. Nesse contexto, é crucial dialogar com autores(as) que definem o letramento, especialmente o letramento digital. Analisaremos a prática de letramento como um campo imerso em relações de poder, presentes em espaços como a família, a escola, a política, entre outros, conforme Kalman (2002), que descreve esses espaços como fundamentais para a formação e distribuição do conhecimento.

Assim, este é um contexto oportuno para refletir sobre um letramento intercultural, considerando que as práticas de letramento associadas às identidades culturais podem gerar transformações importantes. Isso deve ser analisado com atenção, pois as culturas dominantes impõem seu próprio letramento como único, apresentando-o como neutro, enquanto marginalizam outras formas culturais (Ribeiro; Santos; Paiva, 2019).

Isso posto, é oportuno também dizer que Ribeiro, Santos e Paiva (2019) destacam a necessidade de uma análise crítica das práticas de letramento dominantes, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de vozes e perspectivas no contexto educacional e social. Essa abordagem é fundamental para uma educação mais inclusiva e equitativa, onde todas as formas de letramento sejam respeitadas e reconhecidas como expressões legítimas de identidades culturais diversas.

Por fim, é importante destacar que, paradoxalmente, as relações de poder e dominação evidenciam-se entre os grupos privilegiados e aqueles marginalizados, como apontado por Ribeiro, Santos e Paiva (2019). Essas dinâmicas devem ser entendidas e

confrontadas para promover uma inclusão digital verdadeira. Ademais, precisamos familiarizar os alunos com diferentes tipos de textos – verbais, não verbais e multimodais, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa nasceu com o objetivo de compreender as características culturais da comunidade estudada, buscando uma análise aprofundada do contexto com o mínimo de fragmentação possível. De maneira análoga à inseparabilidade entre os estudos linguísticos e literários, também não se pode dissociar os sujeitos do espaço da pesquisa. A relevância deste estudo etnográfico reside na análise da necessidade de um letramento digital no ensino de Língua Portuguesa, tanto na Educação Básica quanto na Educação Tecnológica no IFBA-Irecê.

A escolha pela etnografia fundamenta-se na concepção de Lüdke e André (1986, p. 15), que a consideram um método adequado para descrever aspectos culturais, revelando pressupostos que especificam a realidade e as formas de coleta de dados. Dessa maneira, a pesquisa adota uma abordagem etnográfica para investigar as práticas de letramento digital nesse contexto educacional.

Conforme Fino (2003) e outros estudiosos da etnografia, um estudo etnográfico eficaz só é possível quando se compreende o modo de vida da população do ponto de vista dos próprios envolvidos. Para esta pesquisa, a amostra incluiu discentes, docentes, direção, pedagogos(as), assistentes, nutricionistas, médicos(as), psicólogos(as) e o pessoal de apoio da instituição, com foco nos níveis de letramento dos alunos egressos de escolas públicas.

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19, que provocou uma transformação radical no paradigma educacional, deslocando o ensino presencial para o ambiente digital, especialmente por meio de plataformas como o Google Classroom. Esse cenário exigiu uma adaptação rápida por parte dos educadores, que precisaram adotar novas metodologias pedagógicas. Alves (2003) observa que as tecnologias digitais expandiram as fronteiras do espaço e tempo educacional, modificando a dinâmica tradicional de ensino.

A pandemia evidenciou a necessidade urgente de dominar ferramentas tecnológicas e metodologias adaptadas ao ambiente digital, que antes eram consideradas secundárias no ensino tradicional. As mudanças observadas nas transições entre textos impressos e digitais, discutidas por Lajolo e Zilberman (2009), ressaltam a importância do

multiletramento e da leitura pluralista, pois essas transformações impactam significativamente o novo cenário educacional.

A metodologia etnográfica adotada segue a concepção de Lüdke e André (1986), que a reconhecem como um método de análise cultural que expõe pressupostos específicos, além de empregar técnicas de coleta de dados apropriadas. Essa abordagem permite uma análise detalhada e oferece uma visão abrangente do cenário educacional contemporâneo, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e docentes.

Segundo Macedo (2006), para realizar uma pesquisa educacional eficaz, é necessário se imergir completamente no ambiente estudado, vivenciando o cotidiano da comunidade. Esse envolvimento facilita a compreensão dos paradigmas que orientam o grupo e aproxima os pesquisadores das realidades vividas pelos participantes, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994).

Além da imersão, é imprescindível realizar observações detalhadas, entrevistas estruturadas e não estruturadas, além de registrar informações que proporcionem uma visão abrangente do contexto escolar. O uso de um diário de bordo é fundamental nesse processo, permitindo que os pesquisadores documentem reflexões e observações ao longo do estudo. Levi-Strauss ([1958]2008) afirma que a etnografia busca observar e analisar grupos humanos em sua singularidade cultural e social, revelando aspectos profundos da dinâmica educacional que muitas vezes passam despercebidos por outras abordagens.

Moran (2013) destaca que o uso educacional das novas mídias representa uma oportunidade para transformar o ensino e a aprendizagem, desde que se reavaliem e reformulem os modelos educacionais tradicionais. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel crucial como agentes de mudança social, não apenas transmitindo conhecimento, mas também preparando os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade contemporânea.

A escolha pela metodologia etnográfica deve-se à sua capacidade de fornecer uma análise rica e detalhada dos contextos culturais, por meio da observação participante e imersão no ambiente estudado. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa não se limitou à coleta de dados, mas também envolveu a vivência das interações sociais, das práticas cotidianas e dos significados simbólicos que moldam as experiências dos participantes, permitindo uma compreensão holística dos fenômenos investigados.

A imersão também possibilitou uma reflexão crítica sobre as relações de poder, identidades coletivas e dinâmicas sociais que permeiam os grupos estudados. Ao registrar as interações e práticas culturais, foi possível explorar como as estruturas sociais e as narrativas individuais se entrelaçam, contribuindo para a construção de significados

compartilhados e identidades comunitárias. Essas reflexões etnográficas não apenas enriquecem o conhecimento acadêmico, mas também promovem práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período da pandemia, a adaptação ao ensino remoto trouxe desafios inesperados para a educação, especialmente em relação ao engajamento dos alunos em atividades de grande relevância pedagógica, como a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Inicialmente, muitos estudantes demonstraram desinteresse pela proposta, devido à carga de trabalho e ao contexto de crise sanitária. Contudo, à medida que o projeto avançava, observou-se uma mudança significativa no comportamento dos alunos.

A introdução do gênero documentário, por meio da análise do filme *Ilha das Flores*, despertou uma reflexão crítica entre os discentes. A discussão sobre a natureza do documentário não apenas despertou interesse, mas também proporcionou um espaço para os estudantes refletirem sobre suas próprias experiências e identidades. Quando suas vozes começaram a ser ouvidas e respeitadas, o engajamento se intensificou, revelando a importância de um ambiente escolar inclusivo, como enfatizado por Cruz (2022), que destaca o impacto da valorização da expressão dos alunos no desenvolvimento crítico e no fortalecimento de sua participação no processo educacional.

A metodologia adotada integrou o letramento digital e a interdisciplinaridade, o que se mostrou eficaz para incentivar a participação ativa dos alunos. A colaboração entre diferentes disciplinas resultou em uma adesão total ao projeto, o que destacou a importância de estratégias pedagógicas diversificadas para envolver os estudantes em contextos desafiadores. Além disso, as oficinas sobre técnicas de gravação, enquadramento e escrita de roteiro proporcionaram aos alunos habilidades práticas, essenciais para a produção audiovisual e para a construção de uma narrativa visual envolvente.

Embora o projeto tenha exigido um grande esforço e adaptação, especialmente devido às limitações da pandemia, os alunos passaram a perceber o documentário não apenas como uma tarefa acadêmica, mas como uma forma de expressão social e cultural. A criação de sinopses, roteiros e argumentos permitiu aos estudantes uma imersão profunda no processo criativo, o que gerou um sentimento de realização e pertencimento. Essa transformação foi particularmente evidente quando, ao final da produção, muitos alunos expressaram uma nova valorização de suas identidades e realidades locais, como

no relato de uma aluna que reconheceu a importância de valorizar sua cidade, Central, mesmo diante da falta de reconhecimento local.

A metodologia focada no estudo do gênero documentário permitiu aos alunos não apenas aprender sobre técnicas de produção, mas também desenvolver uma visão crítica sobre o uso de tecnologias digitais e a construção de conteúdo multimídia. A análise crítica das fontes digitais, a seleção cuidadosa de materiais e a utilização de ferramentas de edição de vídeo, como Adobe Premiere e iMovie, foram aspectos centrais para o desenvolvimento das habilidades de letramento digital dos alunos.

Além disso, o projeto fomentou uma reflexão sobre a ética na produção de conteúdo digital, incluindo questões de direitos autorais, privacidade e a responsabilidade dos produtores de mídia. Ao criar documentários com um foco argumentativo, os alunos aprenderam a utilizar citações e exemplos concretos para apoiar suas narrativas, o que fortaleceu suas competências em pesquisa e comunicação eficaz.

Por fim, a abordagem adotada ressaltou a importância de uma reflexão contínua sobre o público-alvo dos documentários e como adaptar a linguagem, narrativa e estética visual para uma comunicação eficaz. O trabalho interdisciplinar e a imersão no gênero documentário não apenas ampliaram o entendimento dos alunos sobre as dinâmicas da produção audiovisual, mas também os capacitaram a se tornarem consumidores e produtores críticos de mídia, elementos essenciais para um letramento digital reflexivo e responsável.

Em resumo, o trabalho com a OLP demonstrou que a combinação de habilidades técnicas com reflexão crítica sobre o contexto social e cultural dos alunos pode promover um letramento digital mais abrangente. Ao integrar as práticas de pesquisa, análise e produção multimídia, os alunos foram preparados para enfrentar os desafios do mundo digital contemporâneo de forma mais consciente, crítica e participativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto, em especial durante a pandemia, demonstrou ser um importante catalisador para o desenvolvimento do letramento digital, permitindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas voltadas para o engajamento dos alunos com as tecnologias. Em minha experiência, já havia trabalhado com a Olimpíada de Língua Portuguesa entre 2013 e 2019, o que facilitou o processo inicial de adaptação.

No entanto, a pandemia impôs a necessidade de reestruturar muitas abordagens pedagógicas, especialmente no que tange ao acompanhamento do progresso dos alunos.

Em anos anteriores, o acompanhamento era mais distante, com os alunos sendo responsáveis por pesquisar, produzir e entregar os resultados. Em 2021, no entanto, busquei um acompanhamento mais próximo e estruturado, que envolvesse a participação ativa de todos, uma abordagem que acabou se mostrando enriquecedora tanto para os alunos quanto para mim.

As aulas síncronas e assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias, foram fundamentais para o desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos, e o material pedagógico disponibilizado pelo portal “Escrevendo o Futuro” se mostrou essencial para a estruturação das oficinas e para a compreensão do gênero documentário. O estudo de documentários proporcionou uma oportunidade para trabalhar com aspectos críticos e analíticos, incentivando os alunos a refletirem sobre suas realidades locais e a perceberem o poder das mídias na construção de narrativas.

Essa experiência teve um impacto profundo na percepção dos alunos sobre os contextos de suas cidades, desafiando-os a considerar aspectos de suas realidades que, de outra forma, poderiam passar despercebidos. Como uma aluna relatou, ela se sentiu grata por ter tido a oportunidade de explorar a história e as características de sua cidade, reconhecendo a importância de valorizar o lugar onde vive, independentemente de sua magnitude.

Através dessa proposta pedagógica, não apenas os alunos adquiriram habilidades técnicas de produção audiovisual, mas também desenvolveram uma visão crítica sobre as narrativas midiáticas e a forma como as informações são construídas e veiculadas no mundo digital. Ao final do processo, muitos estudantes expressaram a vontade de prolongar suas produções, o que evidenciou a transformação no entendimento do gênero documentário e no valor que passaram a atribuir à possibilidade de contar suas próprias histórias.

Essa experiência também reafirma a importância do papel do Instituto IFBA na formação de cidadãos críticos e conscientes, em consonância com sua missão de promover a educação de qualidade e o desenvolvimento sustentável. A formação de cidadãos críticos, como destaca Sousa (2014), exige não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também uma interação constante entre autor e leitor, de modo que ambos sejam capacitados para compreender as intenções por trás dos textos que consomem.

A promoção do letramento digital é, portanto, uma ferramenta essencial para a inclusão social, permitindo que os alunos se tornem "ciberleitores", capazes de navegar nos ambientes virtuais de forma crítica e consciente. Para que esse processo de letramento

digital seja eficaz, é necessário que os alunos compreendam não apenas os textos digitais, mas também as intenções e ideologias que permeiam as diversas formas de mídia.

Em consonância com Santaella (2013) e Street (2014), o letramento digital deve ir além das práticas pedagógicas convencionais, sendo uma prática social que envolve a interação com a cultura, o poder e a linguagem de maneira mais ampla. Dessa forma, é imperativo que a escola se torne um espaço de mediação entre os alunos e o mundo digital, desenvolvendo neles a capacidade de ler e produzir conteúdos de maneira crítica e responsável.

A formação de leitores críticos, capazes de interpretar as diversas linguagens e formas de textos digitais, é, portanto, um passo fundamental para a inclusão social no contexto contemporâneo. O letramento digital, ao proporcionar a leitura e produção de textos de diferentes gêneros e semióticas, fortalece a participação ativa dos alunos na sociedade, permitindo que se tornem cidadãos plenos, capazes de operar as múltiplas linguagens digitais de forma ética e consciente, como enfatizam Silva, Santana e Cunha (2019).

Em última análise, o processo de (trans)formação de cidadãos críticos no mundo digital não se limita à escola, mas deve envolver toda a sociedade. O letramento digital não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática ideológica que deve ser abordada de maneira crítica e reflexiva, conforme argumenta Street (2014). Para isso, é necessário que professores e alunos se tornem leitores ativos, capazes de navegar pelas diversas formas de texto e compreender as intenções subjacentes, contribuindo assim para um letramento digital mais inclusivo e socialmente relevante.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, Rio de Janeiro: maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200005&script=sciarttext>. Acessado em: 15/10/ 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** – Universidade da Madeira, Funchal, 1994.

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

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. (org.). **Direitos linguísticos e outras narrativas de direitos negados** / Organizadora: Maria de Fátima Berenice da Cruz. -- 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2022.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Actas do III Colóquio DCE-UMa. Funchal: Universidade da Madeira, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.  
IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Processo Seletivo 2019: novidades**. Ministério da Educação: IFBA, 2019. Disponível:  
<https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2019/novidades/novidades> Acesso: 22/07/ 2023.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: IEU-Siglo XXI Editores, 2002, 190 p.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Das tábuas da lei à tela do computador. São Paulo: Ática, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A análise estrutural em linguística e antropologia**. [1945]. In: Antropologia Estrutural. Tradução Beatriz Perrone-Moisés, São Paulo, Cosac Naify, [1958]2008.

LÜDKE, Menga. L975p **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** | Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2013 Disponível em [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2023/11/2024.mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2023/11/2024.mudando_moran.pdf).

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças - repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário, da pré-produção à pós-produção**. Campinas: Editora Papirus, 2009.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. (Orgs.). **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2013.

RIBEIRO, Erika Jane; SANTOS, Cosme Batista dos; PAIVA Carla Conceição da Silva. **Clã Virá : Um estudo de cunho etnográfico da escrita de resistência no vale do São Francisco**. Revista ComSertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

SANTAELLA, Lucia Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação / Lucia Santaella. – São Paulo: Paulus, 2013. – (Coleção comunicação) SANTOS, Osmar Moreira. Platô de crítica cultural na Bahia: por um roteiro de trabalho científico transgressor. In. ATAIDE, Cleber (Org). Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências. Recife (e-book], 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus; SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de; CUNHA, Úrsula. **Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações**. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989/36472>. Acesso em 27/12/2024.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

VARENNE, F. Minorias e Direitos Humanos: Proteção Linguística. In: JUBILUT, L.; MAGALHÃES, L. Q.; BAHIA, A. (eds.) *Direito à Diferença e a Proteção Jurídica das Minorias*, São Paulo, Brasil, 2012.

## CRENCIAIS DO AUTOR

**José Oliveira da Conceição**, graduado em Letras com Francês e Espanhol. Especialista em: Psicopedagogia; Saberes e Práticas da Língua Portuguesa; Análise do Discurso Midiático. Mestre em Inovação Pedagógica. Psicanalista Clínica; e Doutorando em Pós-Crítica Cultural, UNEB. Professor de Língua Portuguesa no IFBA.

Link do Currículo Lattes: CV: <https://lattes.cnpq.br/1061194102425736>

# A PRÁTICA DE RESENHA CRÍTICA NA ESCOLA

Veridiana de Paula Gomes (E.E.I.E.F. Monsenhor André Viana Camurça)

veri4771@g.mail.com

**RESUMO:** Este artigo é oriundo da pesquisa de Mestrado sobre a prática de resenha crítica de um produto cultural realizada em uma escola pública no município de Caucaia, no Estado do Ceará, e tem o objetivo descrever o procedimento metodológico em uma Sequência Didática que orienta o reconhecimento do gênero discursivo em estudo e a função social no espaço escolar. Para atingir esse objetivo, realizamos uma pesquisa-ação de acordo com Thiollent (2008) e uma Sequência Didática (doravante SD) de acordo com Swiderski e Costa-Hübes (2008), adaptada pela proposta teórico-metodológica de Schneuwly e Dolz. Diante do processo metodológico, percebemos que a SD adotada contribuiu com aprendizagem dos discentes, inserindo-os em contextos de interação com as práticas de linguagem, principalmente na produção escrita de resenha crítica. Dessa forma, as dificuldades encontradas foram amenizadas diante do percurso deste trabalho. Por conseguinte, alcançamos resultados exitosos, comprovados pelas análises feitas das resenhas críticas elaboradas pelos estudantes. Isso foi possível devido ao planejamento das atividades em Módulos, orientadas por objetivos definidos e intervenções necessárias para a compreensão do gênero discursivo resenha crítica.

**Palavras-chave:** resenha crítica; sequência didática; pesquisa-ação.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar que é possível fazer com que os estudantes de uma escola pública escrevam textos significativos e que ampliem habilidades diante das propostas de atividades em uma SD. Diante disso, é necessário enfatizar que o ensino-aprendizagem precisa de acompanhamento e de planejamento para que se possa ter êxito no que se deseja alcançar. Assim, pensamos numa SD que favorecesse práticas de linguagem envolvidas em pesquisa, discussões e reflexão sobre a prática de escrita na escola. Tudo isso para que os estudantes aprimorassem o gênero discursivo que fez parte desse artigo.

O gênero discursivo escolhido dessa pesquisa foi a resenha crítica. A escolha aconteceu pela necessidade de trabalhar textos argumentativos que ampliassem a competência linguística dos estudantes. Dessa forma, elaboramos uma SD em Módulos, pois cremos que isso foi uma das dificuldades encontradas pelos estudantes. Dessa forma, surgiu um olhar investigativo de pesquisa que visou contribuir com o aperfeiçoamento das maneiras de argumentar através da produção de resenha crítica em contexto de interação, no Ensino Fundamental, numa turma de 8º ano de uma escola pública, no município de Caucaia, no Estado do Ceará.

Esse trabalho fortaleceu o conhecimento dos discentes na apropriação do gênero discursivo resenha crítica e, principalmente, na ampliação da competência linguística. Dessa maneira, os estudantes utilizaram estratégias argumentativas para legitimar a eficiência de autor durante a avaliação e a construção da crítica da resenha feita do livro “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, adaptado por Walcyr Carrasco.

## 2 RESENHA CRÍTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para este estudo, ao elegermos o gênero discursivo resenha crítica, partimos do princípio de que se fomentará a leitura prazerosa e o senso crítico dos estudantes diante da avaliação de um produto cultural. Além disso, proporcionará um ensino-aprendizagem aos estudantes de forma relevante para que eles se tornem protagonistas e tomem decisões conscientes ao se posicionarem ou quando precisarem opinar, criticar ou contra-argumentar sobre algum fato, pois, como dizem Schneuwly e Dolz (2010, p.66):

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/ recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam.

Ademais, a escola é o espaço ideal para que as crianças e os adolescentes participem de práticas de letramento que dialogam com a sociedade, já que alguns estudantes da escola pública não são estimulados pela família, o que talvez aconteça pelas condições sociais desfavoráveis ou pela baixa escolaridade dos pais. Desse modo, a instituição escolar se torna propícia para os estudantes desenvolverem as habilidades adequadas para ampliar a competência linguística, como afirma Antunes (2014), que, nessa perspectiva, atribui-se à escola uma grande responsabilidade na condução do desenvolvimento político-social de cada comunidade. Paralelamente, estamos atribuindo um grande peso e significado a todo o processo incluído no âmbito do que se costuma delimitar como “aprendizagem da língua materna”, sobretudo quando isso está a cargo da escola.

A prática de resenha crítica dá oportunidade de letramento além dos “muros” da escola, pois esse gênero discursivo também é produzido na universidade, é um texto acadêmico usado para resenhar livros científicos, como diz Bezerra (2009). Ademais, diante

da interação em resenhar um produto cultural, em que os discentes demonstram a compreensão da organização discursiva do texto, desenvolvendo cada critério da unidade retórica da resenha crítica, os estudantes participam também, através do gênero discursivo, de recursos socialmente desenvolvidos para orientar as ações e as atividades humanas no mundo, ratificando que a função de estudar o gênero na escola é bem mais que saber a estrutura do texto que ele participa, como afirma Bezerra (2022).

O interessante é que, nesta pesquisa, a produção de resenha crítica trouxe uma experiência de leitura do livro “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, adaptado por Walcyr Carrasco, que traz aos estudantes uma atitude de leitor ativo, interativo e crítico diante dos textos (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004). Além disto, compreenderam que, para se resenhar bem, antes é preciso se dedicar uma leitura produtiva para extrair as informações relevantes sobre o produto cultural. Dessa forma, este trabalho pode proporcionar a motivação da importância de ler livros na biblioteca da escola, em seguida, resenhá-los. Isso fará com que os estudantes se insiram em práticas reais de letramento, desenvolvendo habilidades importantes do pensamento crítico com autonomia, mantendo a responsabilidade, a ética, o respeito e a cidadania diante do posicionamento desvelado por eles.

O papel de resenhar na escola enriquece a autonomia do discente em decidir o que avaliar em um determinado produto cultural, quais aspectos linguísticos são escolhidos para apresentar, descrever, avaliar e (não) recomendar o livro. Além do mais, esse gênero do discurso faz parte do campo de atuação jornalístico-midiático, de acordo com o documento normativo, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também, de acordo com este documento, a resenha crítica pode pertencer não só ao campo jornalístico, mas ao literário ou de investigação, mostrando que há uma tênue fronteira entre os campos que atuam os gêneros discursivos.

Dessa maneira, aprimorar o ensino do gênero do discurso resenha crítica em sala de aula, fortalece a competência linguística dos estudantes, a forma de agir e de participar diante das propostas de produção de texto, fazendo-os compreenderem a estrutura retórica básica da resenha crítica e saberem se posicionar por meio de estratégias argumentativas que ratificam a perspectiva de autoria. Diante disso, para ratificar a importância desta pesquisa-ação, Silva (2019, p. 478) afirma que:

o trabalho com resenhas em sala de aula ajuda a aguçar a capacidade crítica dos alunos, e aprimorar a capacidade de compreensão sobre um determinado tema e a eficácia de posicionar-se diante dele; desenvolver o pensamento autônomo e a capacidade de síntese. O objetivo da resenha

não é formar especialistas, mas, sobretudo, aperfeiçoar as técnicas de leitura e escrita e formar estudantes mais críticos.

Produzir resenhas críticas é uma arte de persuadir o interlocutor a partir da ótica do resenhista (locutor), por meio de informações relevantes e da avaliação que é dada nesse gênero discursivo. Considerando essas asserções e a função da resenha crítica, Moreira (2021, p. 1) comenta que:

nesse sentido, valorizar os livros, desenvolver a interpretação e a crítica na leitura, pode se tornar um belo exercício de cultivo e de estímulo a novos autores: que sejam criativos, analíticos, leiam, interpretem e não produzam e reproduzam a cultura do plágio e do pastiche. A resenha crítica como estilo de texto acadêmico produz um círculo virtuoso de ler/oferecer/retribuir. Ela reconhece tanto o autor do livro e a obra, quanto faz com que esse leitor, ao se tornar autor e crítico pela resenha construída, alcance outros possíveis leitores, conquistando, inquietando, provocando o desejo de ler e escrever.

Assim, esta pesquisa colabora com o aprimoramento da competência linguística dos estudantes, por meio da resenha crítica. Tanto é que Motta-Roth e Hendges (2010, p.27) incitam que:

[A resenha crítica] é um gênero discursivo em que a pessoa que lê e aquela que escreve têm objetivos convergentes: uma busca e a outra fornece uma opinião crítica sobre determinado livro. Para atender ao leitor, o resenhador basicamente descreve e avalia uma dada obra a partir de um ponto de vista informado pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema. Seus comentários devem se conectar com área do saber em que a obra foi produzida ou com outras disciplinas relevantes para o livro.

Ainda sobre a resenha crítica, de acordo com Machado, Lousada e Abreu–Tardelli (2004, p.63), para fazer uma resenha, é preciso resumir e apresentar a sua opinião, de forma argumentada, sobre o texto original. Assim, antes de tudo, é necessário que haja uma leitura atenta e que haja questionamentos que poderão ser utilizados para o seu posicionamento como resenhista do texto lido. Assim, para o desenvolvimento da resenha crítica é necessário ter uma estrutura retórica desenvolvida em etapas definidas para que o gênero discursivo alcance seu objetivo de persuadir o leitor.

Perante o exposto, é importante apresentar como se compõe a estrutura básica de uma resenha. Em geral, é desenvolvida em quatro etapas de ações, como: apresentar, descrever, avaliar e (Não) recomendar o produto cultural (Motta-Roth e Hendges, 2010). De acordo com as autoras, em geral, essas etapas surgem nessa ordem, mas a extensão de desenvolver as ideias em cada ação destas etapas fica a critério do resenhador. Portanto, essa foi a estrutura do gênero discursivo resenha crítica que adotamos de acordo

com a estrutura retórica defendida por Motta-Roth e Hendges (2010) que está na seguinte figura 1:

Figura 1 - Tabela de descrição de produção de resenha crítica

<b>1. Apresentar o livro</b>	
<b>Passos</b>	1. Informar o tópico geral
	2. Definir o público-alvo
	3. Dar referências sobre o autor
	4. Fazer generalizações
	5. Inserir o livro na disciplina
<b>2. Descrever o livro</b>	
<b>Passos</b>	6. Dar uma visão geral da organização do livro
	7. Estabelecer o tópico de cada capítulo
	8. Citar material extratextual
<b>3. Avaliar partes do livro</b>	
<b>Passos</b>	9. Realçar pontos específicos
<b>4. (Não) Recomendar o livro</b>	
<b>Passos</b>	10 A. Desqualificar / recomendar o livro ou
	10 B. Recomendar o livro apesar das falhas indicadas

Fonte: Retirado de Gomes (2024, p.56).

### 3 ASPECTOS TEÓRICOS DA ARGUMENTAÇÃO EM RESENHA CRÍTICA

O trabalho que desenvolvemos com a resenha crítica fez com que levássemos a reflexão sobre o papel do ensino da argumentação no contexto escolar, já que é inerente ao ser humano, pois a argumentação faz parte do nosso discurso em todas as situações vivenciadas na sociedade. Nesse sentido, aprimorar esse conhecimento faz com que os discentes escrevam de forma consciente e, principalmente, saibam se posicionar de forma significativa e com competência linguística ao produzir um texto. Ademais, ao se posicionarem diante de um fato que exija o senso crítico, possam estar a favor ou contra sobre um assunto discutido ou debatido num contexto de interação, assim, exercerão o papel de cidadania na sociedade. Nesse sentido, a argumentação é planejada no processo de interação entre os sujeitos para que o objetivo principal, que é persuadir, seja alcançado.

É pertinente aprimorar a competência linguística dos estudantes quanto à argumentação e as estratégias argumentativas diante do destinatário escolhido para a devida interação. Isso fará com que a competência linguística seja enriquecida diante dos gêneros discursivos que tratam de temas relevantes e que exigirá a defesa de um posicionamento crítico, pois percebemos que os estudantes, muitas vezes, intimidam-se. Assim, os argumentos ficam frágeis, sem articulação e acabam sendo enfraquecidos diante dessa interação comunicativa. Isso só comprova que a “linguagem é interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeito que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor” (Koch; Elias, 2021, p.13).

Sabemos que nos documentos oficiais há orientação de que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e privadas deve potencializar a capacidade do estudante de argumentar, sobretudo com a competência 7: argumentação da BNCC (2018), cujo foco é fazer o estudante aprender a formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e tomar decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, seja em âmbito local, como o do seu bairro ou cidade, seja regional, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, a partir de fatos, dados e informações confiáveis (Brasil, 2018). Tudo isso para que o estudante possa ser capaz de construir argumentos, chegar a conclusões ou ter opiniões de maneira qualificada e coerente e de debater e defender pontos de vista com respeito a posicionamentos diferentes do seu.

Com o fito de desenvolver essa capacidade argumentativa dos estudantes, como prevê a BNCC, optamos pelo gênero discursivo resenha crítica por fazer parte do campo jornalístico-midiático e literário e por ter a estrutura predominante argumentativa. Assim, desenvolvemos o conhecimento do gênero discursivo resenha crítica e, principalmente, o estilo do gênero discursivo, em que se evidencia o tratamento do posicionamento.

#### 4 METODOLOGIA

A pesquisa-ação deste trabalho orienta-se pela perspectiva teórica de Thiollent (2008), que apresenta uma pesquisa social e é concebida em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos numa ação didática para que juntos consigam alcançar o objetivo planejado. Diante disso, desenvolvemos uma proposta de atividades numa Sequência Didática (SD), que foi adaptada e orientada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), com base na proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Essa adaptação foi pertinente para nossa pesquisa porque deu maior oportunidade dos estudantes de ampliarem o conhecimento das informações geradas sobre o gênero discursivo resenha crítica, antes da produção escrita inicial, justamente por haver momentos de pesquisa, de discussões e de leituras sobre o gênero em estudo.

Dessa forma, propomos várias atividades em Módulos. A primeira, denominamos de Atividade 01 do Módulo 1, que teve o objetivo de reconhecimento do gênero discursivo resenha crítica. Esse momento foi destinado à pesquisa feita pelos estudantes sobre o gênero em estudo quanto à estrutura da retórica básica do texto e o modo como foi

construída a avaliação do escritor ao produzir uma crítica de um produto cultural. Também instigamos a participação da prática de oralidade sobre a pesquisa feita sobre a resenha crítica.

Em seguida, aplicamos Atividade 02 do Módulo 1, que foi socializar a experiência de leitura compartilhada do gênero resenha crítica 1 “Uma viagem à água negra: resenha de torto arado”, de Itamar Vieira e resenhada por Juliana Ludmer, que trouxe uma linguagem poética na descrição das personagens diante do uso da sinestesia e de algumas figuras de linguagem. Após a leitura, desenvolvemos atividades sobre o reconhecimento do gênero discursivo resenha; através de análise, iniciamos com o título da resenha crítica como um dos elementos paratextuais da resenha crítica, refletindo sobre o efeito de sentido na modificação do título do livro resenhado. Posteriormente, pedimos para identificarem na resenha as unidades retóricas a partir da descrição esquemática de produção de resenha crítica, de acordo com Motta-Roth e Hendges (2010) que são: apresentação do livro, descrição, avaliação e (Não) recomendação do produto cultural, enfatizando cada passo que há nesses critérios.

Ademais, refletimos sobre o papel social da resenha crítica na escola e das demais esferas de circulação que a resenha está inserida. A partir disso, motivamos a identificação e análise dos argumentos inseridos na avaliação crítica do livro “Torto Arado” de Itamar Vieira de acordo com a autora Juliana Ludmer. Dessa maneira, analisamos os argumentos que estavam difusos em cada parágrafo do texto, ou seja, as maneiras de argumentar nesta resenha pela autora foram diversos. Essas atividades possibilitaram aos estudantes a construção de reconhecimento do gênero discursivo resenha, a sua função social diante da circulação na sociedade e a importância de criar maneiras de avaliar um produto cultural.

O terceiro momento foi com a Atividade 01 do módulo 2, que tem o objetivo de preparar a leitura do livro “Os Miseráveis”, de Victor Hugo, adaptado por Walcyrr Carrasco, para que em seguida iniciar a produção da resenha crítica inicial. Assim, o primeiro momento da preparação da leitura do livro se deu em atividades que exploraram os aspectos histórico, social e cultural da obra, diante da perspectiva crítica social, da extrema pobreza que trouxe a fome, a miséria, a desigualdade social da França no século XIX.

Em seguida, continuamos com análise das partes do livro, que são divididas em capítulos. Nesta atividade, fizemos a leitura coletiva e, como alguns estudantes já tinham lido o livro, a dinâmica desta interação foi bastante facilitada. Diante disso, as atividades serviram para incorporar as informações relevantes sobre o produto cultural, ou seja, eles passaram por leituras significativas as quais trouxeram a cada capítulo o cerne destacado

pelo autor do livro. A partir disso, aplicamos a Atividade 02 do módulo 2, que teve o objetivo de fazer a proposta de escrita inicial da resenha crítica.

Assim, explicamos aos estudantes que iríamos iniciar a primeira produção escrita da resenha e que, para isso, eles precisariam rever o quadro que organiza as unidades retóricas desse gênero discursivo. Posteriormente, incentivamos a produção de rascunho do texto inicial para que eliminassem as imperfeições encontradas no texto.

O quarto momento foi com Atividade 01 do módulo 3, que teve o objetivo de intervir nas dificuldades encontradas pelos estudantes, no ato da produção de resenha crítica inicial. Diante disso, propusemos uma autoavaliação do texto feito pelos estudantes com o quadro norteador de avaliação de resenha crítica que foi adaptada segundo o programa de formação de professores de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. Essa autoavaliação teve a finalidade de emancipar os discentes na autonomia de compreender o processo de escrita quanto à autoria do texto, aprofundar o conhecimento sobre as unidades retóricas, aprimorar as marcas linguísticas que compõem a resenha crítica e, principalmente, observar quais argumentos foram desenvolvidos no ato da avaliação crítica dos estudantes. Essa dinâmica oportunizou o protagonismo do estudante.

No quinto momento, os discentes fizeram a reescrita da resenha crítica após observar no quadro da autoavaliação as devidas orientações do professor ou pesquisador. Assim, o texto final foi concluído e, em seguida, fizemos um livro de resenhas e levamos para a biblioteca da escola para que todos tenham contato com a resenha crítica e com a função social que ela trará para os demais estudantes.

## **5 ANÁLISE DA AUTOAVALIAÇÃO FEITA DOS ESTUDANTES APÓS A PRODUÇÃO INICIAL DA RESENHA CRÍTICA.**

A análise da autoavaliação feita dos estudantes após a produção inicial da resenha crítica feita pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental foi realizada através de um instrumental e tabulada no Quadro 1 a seguir:

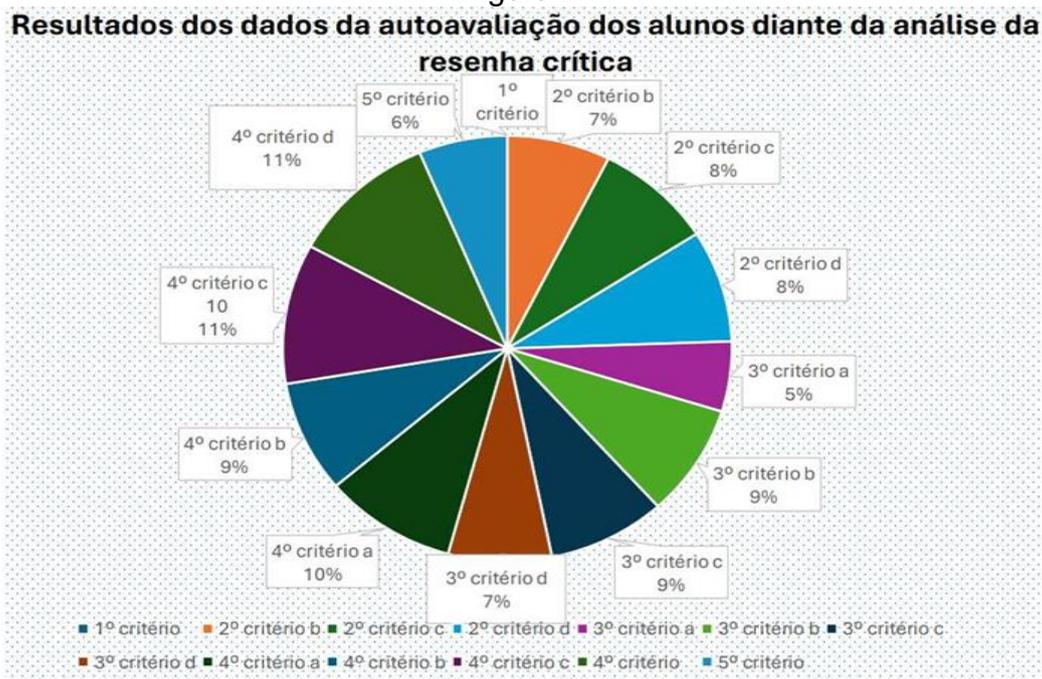
Quadro 1 - Resultados da autoavaliação da resenha crítica

Critérios	1º Adequação do título	2º Adequação às condições de produção				3º Descrição esquemática da resenha crítica (Não) Recomendar						4º Estilo funcional					5º Estilo individual	
	O título da resenha	a	b	c	d	a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	a	
Resenhas avaliadas																		
1. R1	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	
2. R2	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
3. R3	X	X	X	X	X	X	X	?			X	X	X	X			X	
4. R4	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
5. R5	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	
6. R6	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
7. R7	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
8. R8	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
9. R9	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
10. R10	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	
	Adequar	Aprimorar	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap	Ad	Ap

Fonte: Gomes (2024, p.77)

A partir das informações do Quadro 1, percebemos que houve a escolha da opção “adequada” na maioria dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, desvelando que os discentes compreenderam e desempenharam adequadamente os critérios relevantes diante à autoavaliação relacionados à prática de escrita do gênero discursivo resenha crítica e à participação dessa atividade com autonomia e protagonismo. Isso posto, elaboramos também um infográfico para que possamos explicar em detalhes os resultados de cada critério selecionado pelos estudantes apresentado na figura 2 a seguir:

Figura 2 -



Ainda de acordo com o Quadro 1, em que se apresentou os resultados da autoavaliação da resenha crítica feita pelos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, observamos que poucos estudantes precisaram aprimorar alguns critérios diante da produção escrita da resenha crítica como percebeu Gomes (2024).

O gráfico da figura 2 a seguir revela a concepção dos estudantes sobre os critérios escolhidos no quadro norteador de avaliação de resenha crítica. Nessa perspectiva, a leitura e a análise das respostas dadas no quadro de avaliação do gênero discursivo resenha crítica foram feitas a partir da ordem decrescente do maior para o menor percentual dos critérios escolhidos pelos estudantes. Esses critérios foram definidos pela tabela de resultados da autoavaliação da resenha crítica presentes no Quadro 1.

Dessa maneira, constatamos que o entendimento do gênero discursivo resenha na autoavaliação foi expressivo nos critérios 4 c e d, que relacionam com o estilo funcional do texto quanto a organização dos parágrafos que faz a unidade de sentido entre eles e a preocupação com a linguagem formal. Em seguida, o segundo critério mais expressivo na condição de adequado, segundo os estudantes, foi o critério 4 a, que ratifica o uso de argumentos para avaliação crítica do produto cultural.

O terceiro ficou com o critério 4 b, que significa que eles diversificaram as estratégias argumentativas ao se posicionarem sobre o livro. Prosseguindo, os critérios 3 b e c, que possuem o mesmo percentual e expressivos na avaliação, revelam que os estudantes descreveram e avaliaram o livro diante da estrutura esquemática da resenha crítica.

Os critérios 2 c e d dizem que eles consideram importante a leitura do livro para resenhá-lo e a abrangência da temática discutido no produto cultural diante do diálogo responsivo. O critério 3 d revela que a maioria deles finalizou a resenha crítica recomendando o livro “Os Miseráveis” de Victor Hugo, adaptado por Walcyr Carrasco. O critério 2 b informa que eles inseriram no texto onde a resenha crítica circulará. Seguindo com a análise, o critério 3 a confirma que a metade dos estudantes apresentaram o livro adequadamente. Por último, apresentamos o critério 5 a, que avalia a linguagem criativa através de figuras de linguagem; nessa opção, os estudantes não foram bem expressivos.

Diante da análise da Figura 2, os resultados da autoavaliação feita pelos estudantes quanto à produção de resenha crítica, contribuíram de forma relevante na demonstração dos caminhos percorridos pelos estudantes diante da resenha crítica inicial. Dessa maneira, os estudantes refletiram sobre os critérios que estavam adequados ou precisavam aprimorar a resenha crítica.

Todavia, entre os dez participantes da pesquisa, somente um estudante não desempenhou bem um critério da tabela esquemática da resenha, que é a recomendação do produto cultural; talvez não tenha compreendido de forma adequada esse critério. Diante disso, veja a resenha crítica 06 para a devida consideração na figura 3 a seguir:

Figura 3 – Resenha crítica 06

**RESENHA CRÍTICA**

RESENHA CRÍTICA INICIAL | REESCRITA | FINAL |

Os Miseráveis

Esta obra se passa em um mundo de 1800 e tem como pano de fundo a revolução francesa. O autor descreve a vida dos personagens e a luta por justiça social. A obra é dividida em três partes: a primeira trata da vida dos personagens, a segunda trata da revolução e a terceira trata da queda da Bastilha.

Os personagens são muito bem descritos e a obra é muito interessante. O autor usa uma linguagem simples e direta, o que facilita a leitura. A obra é muito boa e vale a pena ser lida. A obra é muito boa e vale a pena ser lida.

Apresenta o livro

Descreve o personagem

Inicia avaliação

Ausência da recomendação do produto cultural

Fonte: Gomes (2024, p. 80)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação realizada com o intuito de aprimorar a prática de resenha crítica de livro por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental seguiu passos em caminhos da perseverança, da aprendizagem, da pesquisa, do planejamento e da credibilidade, diante dos desafios encontrados durante o envolvimento dos estudantes nessa pesquisa, que foi tão importante para a vida acadêmica e social dos discentes. Assim, a realização deste trabalho pretendia alcançar esse objetivo principal e que isso também pudesse “sair dos muros da escola”, transformando os estudantes em sujeitos mais críticos e que saibam se posicionar nas mais diversas formas de comunicação. É para isso que a escola existe: para modificar o estudante através de uma aprendizagem significativa, que dialogue com o mundo em que vivemos.

Dessa maneira, os estudantes, antes da produção inicial, tiveram oportunidade de reconhecer o gênero discursivo através de pesquisa, da leitura e sobre a organização dos movimentos retóricos da resenha de acordo com Motta-Roth e Hedges (2010). Além disso, os estudantes leram, analisaram resenhas críticas, identificaram as maneiras de argumentar em diversos gêneros discursivos. Foram atividades intensas que exigiam dos estudantes paciência e interação para a efetiva aprendizagem. Por causa disso, quando chegou o momento da resenha crítica inicial, a maioria dos estudantes foi exitosa e não sentiu muitas dificuldades durante a produção escrita inicial de resenha crítica. Devemos isso a todo processo de atividades desenvolvidas na SD adaptada por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

A SD foi eficiente e conseguimos atingir o nosso objetivo principal logo na produção escrita inicial. Isso foi comprovado diante na análise de dados apresentada nesse trabalho. Porém, sabemos a importância de continuar com este projeto, talvez com outros gêneros discursivos para que todos os estudantes possam ampliar a competência linguística.

Diante disso, é importante ratificar que as atividades trabalhadas na SD foram organizadas em Módulos e cada uma tinha um objetivo a ser alcançado. Eles direcionavam o que fazer para motivar o estudante na participação do projeto; na compreensão do gênero resenha crítica e na escolha dos argumentos.

Dessa maneira, o caderno pedagógico cumpriu o papel importante na aprendizagem dos estudantes em direcionar atividades adequadas para atingir os objetivos específicos da pesquisa-ação. Assim, conseguimos atingir o nosso objetivo geral, que era fazer estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública produzirem resenha crítica de forma produtiva.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.  
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GOMES, V. de P. **Estratégias argumentativas na produção de resenha crítica no ensino fundamental**. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 61-80.

SILVA, J. M. da. Gênero resenha: formação de um produtor crítico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol. 21, n.3, 473– 488. set/dez. 2019 ISSN 1983– 3857.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: . Acesso em: 27 mar. 2023

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**Veridiana de Paula Gomes** possui graduação em Letras - Português/ Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (1999) e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal do Ceará (2024).

